

REVISTA

Conexão

UEPG

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

Ponta Grossa, v.8 n.1 - junho 2012 - ISSN 1808-6578



Os desafios da indissociabilidade
Ensino / Pesquisa / Extensão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

João Carlos Gomes

VICE-REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Gisele Alves de Sá Quimelli

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Joseli Almeida Camargo

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Wilton Paz

CONSELHO EDITORIAL

- Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)
- Dra. Branca Heloísa de oliveira Martins Vieira (UERJ)
- Dra. Célia Regina Carubelli (UEPG)
- Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)
- Dra. Dagneris Batista de los Ríos (Cuba)
- Dr. Geraldo Ceni Coelho (UFFS)
- Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)
- Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)
- Dr. José Falcão Sobrinho (UVA)
- Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)
- Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)
- Dra. Marilia Brasil Xavier (UEPA)
- Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes (UNICENTRO)
- Dr. Mohamed Habib (UNICAMP)
- Dra. Nelci Catarina Chiqueto Silva (UEPG)
- Dr. Raimundo Bonfim dos Santos (UESC)
- Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques (UERJ)
- Dra. Rosilêa Clara Werner (UEPG)

CONSULTORES AD HOC

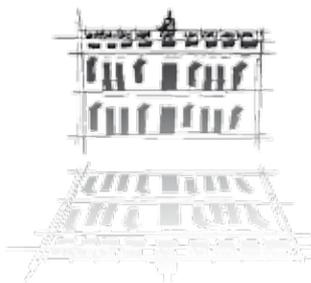
- Dra. Marlene Perez
- Dr. Ademir José Rosso (UEPG)
- Dra. Alteni Fidelis Pimenta
- Dra. Márcia Helena Baldani Pinto (UEPG)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 1808-6578

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 8 - n.1



Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<http://www.uepg.br/revistaconexao/>
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/>
ISSN Eletrônico: 2238-7315

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Jhony Adelio Skeika

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves

REVISÃO TÉCNICA

Cristina Maria Botelho

PROJETO GRÁFICO

Wilton Paz

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

IMPRESSÃO

Imprensa Universitária UEPG

TIRAGEM

400 Exemplares

Conexão UEPG. / Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2005-

2012, v.8, n.1

Anual de 2005-2010. Semestral 2011-.

ISSN: 1808-6578

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

Pede-se permuta!
Exchanged requested!

CONTATO
+55(**42)3220-3495
revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária
Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro
Ponta Grossa - PR - Brasil
CEP: 84010-680

■ EDITORIAL	7
■ ARTIGOS	
■ EXTENSÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
DISTANCE LEARNING THROUGH EXTENSION: AN EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION	8
Universidade Estadual de Goiás - Anápolis - GO	
■ A PRODUÇÃO JORNALÍSTICA E A PRÁTICA ACADÊMICA NA AGÊNCIA DE JORNALISMO DA UEPG	
THE JOURNALISTIC PRODUCTION AND ACADEMIC PRACTICE IN THE AGENCY OF JOURNALISM AT UEPG	22
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR	
■ O USO DE CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E TRADUÇÃO	
THE USE OF FAIRY TALES IN THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE FOR CHILDREN: AESTHETIC EXPERIENCE AND TRANSLATION	32
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Pau de Ferros - RN	
■ APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS AFRICANIDADES	
TEACHING AND LEARNING SPANISH: TEXTUAL GENRES AND AFRICANITIES	40
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR	
■ CENTRO DE MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO NA ESCOLA	
MEMORY CENTER: POSSIBILITIES OF RESEARCH AND EXTENSION IN SCHOOL	52
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ	
■ CINEMA & EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUANTO PROJETO DE EXTENSÃO	
CINEMA AND EDUCATION: REFLECTING IT AS AN EXTENSION PROJECT	60
Universidade Estadual de Goiás - Pires do Rio - GO	
■ A ENFERMAGEM UTILIZANDO O LÚDICO PARA ABORDAR A VIOLÊNCIA ENTRE OS ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR	
THE NURSING USING LUDICITY TO DEAL WITH VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS IN SCHOOL ENVIRONMENT	68
Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora - MG	

- TERAPIAS COMPLEMENTARES: UM PROJETO DE EXTENSÃO

COMPLEMENTARY THERAPY: AN EXTENSION PROJECT

Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana - BA

76
- PROJETO DE EXTENSÃO 'NÓS NA REDE': A ODONTOLOGIA À LUZ DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

EXTENSION PROJECT 'NÓS NA REDE': THE DENTISTRY IN THE HEALTH PROMOTION

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR

86
- PROGRAMA SAÚDE E LAZER NO IFSC: CONTRIBUINDO PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO

HEALTH AND LEISURE PROGRAM IN IFSC: CONTRIBUTING TO REACH AN ACTIVE LIFE DURING THE AGING PROCESS

Instituto Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC

94
- A CAPACITAÇÃO COMO PROPULSOR DA HUMANIZAÇÃO NOS MEIOS DE HOSPEDAGENS

USING TRAINING AS A WAY OF PROPELLING THE HUMANIZATION IN THE HOSPITALITY ENVIRONMENT

Universidade Federal de Ouro Preto - Ouro Preto - MG

100
- O POVO GUARANI NO OESTE DO PARANÁ: A AUTOSUSTENTABILIDADE E A QUESTÃO DAS TERRAS

INDIGENOUS GARANI COMMUNITY OF THE WEST OF PARANÁ: THE SELF-SUSTENTABILITY AND THE LAND ISSUE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel - PR

110
- ESCOLA TECNOLÓGICA DE LEITE E QUEIJOS DOS CAMPOS GERAIS: "CRIAÇÃO, FUNCIONAMENTO E RESULTADOS"

TECNOLOGICAL SCHOOL OF MILK AND CHEESES OF CAMPOS GERAIS REGION: CREATING, OPERATING AND RESULTS

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR

118
- CULTIVO DE ALFACE EM CÁCERES MT : PERSPECTIVAS E DESAFIOS

GROWING LETTUCE IN CÁCERES MT : PROSPECTS AND CHALLENGES

Universidade do Estado de Mato Grosso - Cáceres - MT

130
- ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE PRODUTOS ORGÂNICOS DA AGRICULTURA FAMILIAR

TECHNICAL ASSISTANCE AND RURAL EXTENSION TO FAMILY BASED FARMING TO OBTAIN ORGANIC PRODUCT CERTIFICATION

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR

138



■ ■ ■ Editorial

Renovando o compromisso com a Extensão Universitária, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, através da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Culturais disponibiliza mais uma edição da Revista Conexão UEPG, espaço científico de divulgação dos trabalhos e artigos derivados de Projetos/Programas/Eventos Extensionistas.

Os artigos da Revista Conexão UEPG procuram mostrar a indissociabilidade do Ensino/Pesquisa/Extensão dentro do universo acadêmico, através de experiências que enfatizam o valor com que as Instituições de Ensino Superior do país contribuem para a melhoria da sociedade.

Sabe-se que a extensão universitária é a forma de vivenciar o processo de ensino/aprendizagem além dos limites da sala de aula, possibilitando articular a Universidade às diversas organizações da sociedade, numa enriquecedora troca de conhecimentos e de experiências. Dentro desse contexto, cada campo de atuação extensionista passa a ser um laboratório vivo, com motivações suficientes, para executar, para trocar, para reajustar ações do ensinar e do aprender, do respeito ao saber, às tradições, à cultura e a visão de mundo da sociedade, ficando sob a responsabilidade dos profissionais envolvidos com a extensão, o registro científico dessas ações.

Desta maneira, lançamos este primeiro volume de 2012 com quinze artigos selecionados nas mais diversas áreas de atuação, oriundos de instituições públicas de Ensino Superior.

Aproveitamos para agradecer mais uma vez todos os envolvidos na publicação desse volume, ao Conselho Editorial e aos Consultores Ad Hoc que, com dedicação e responsabilidade, enriquecem nossa revista.

Aos autores, esperamos que continuem envolvidos com a extensão universitária, contribuindo sempre com textos e experiências que se tornam referência para novas ações.

Saudações Extensionistas!!!

Dra Gisele Alves de Sá Quimelli

EXTENSÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DISTANCE LEARNING THROUGH EXTENSION: AN EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira¹

FARIA, Juliana Guimarães²

CAMPOS, Andrea Marques Sousa³

ALMEIDA, Emanoela Celestino⁴

RESUMO

Esta ação extensionista teve como finalidade analisar e avaliar o desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores universitários, professores da comunidade e alunos graduandos, o qual aconteceu na Universidade Estadual de Goiás na modalidade a distância, e as suas repercussões no discurso desses participantes sobre autonomia e avaliação. A formação foi realizada em 16 horas presenciais e 64 horas a distância, sendo que as horas presenciais foram divididas entre o início (apresentação do programa da formação, palestra, apresentação do grupo e formação para utilização do ambiente virtual Moodle) e o final do curso (apresentação dos pôsteres de trabalho final de curso, avaliação do curso e grupos focais). Para a coleta de dados e avaliação da ação foi realizada concomitantemente uma pesquisa com abordagem qualitativa de coleta de dados, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados através de questionários, análise documental, grupo focal nos encontros presenciais e investigação bibliográfica, com o objetivo traçar o perfil dos participantes, verificar a concepção de autonomia e avaliação presente no discurso dos professores participantes, antes e após a formação para verificar a repercussão do mesmo. O referencial teórico teve como base Preti (2000), Freire (1996), Kant (1996) e Romão (1998). Em relação à concepção de autonomia presente no discurso dos professores-alunos verificou-se que possuem certo entendimento sobre autonomia no processo ensino-aprendizagem, porém, seus conceitos são elaborados de maneira superficial, não atribuem tamanha e verdadeira importância a autonomia enquanto professores da educação superior, que precisam formar profissionais autônomos. Com relação ao tema avaliação, analisando os questionários inicial e final, concluiu-se que houve uma mudança qualitativa nos discursos desses professores-alunos, evidenciando na fala e nos escritos dos participantes uma ampliação na visão de avaliação em meio a teorias emancipadoras.

PALAVRAS CHAVE – Extensão universitária. Formação de professores. Educação a distância. Autonomia. Avaliação.

¹ UEG, UFG e FAPEG. Mestre em Educação e Doutoranda em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, professora do Curso de Pedagogia, professoradanielalima@gmail.com

² UFG. Doutora em Educação, professora do curso Letras/Libras, julianagf@yahoo.com.br

³ UEG. Graduada em Pedagogia, tek atop@hotmail.com

⁴ UEG. Graduada em Pedagogia, emanoelacelestino@yahoo.com.br

ABSTRACT

This extension action aimed to analyze and evaluate the development of a continuing education course, for university and community teachers and for undergraduate students, as well as its impact on the participant discourse about autonomy and evaluation. It took place at the Goiás State University through distance learning. It was carried out 16 hours in classroom and 64 hours through distance learning. The hours in classroom were divided at the beginning of the course (for presenting the training program, conference, group presentation and training for using the virtual environment Moodle) and at the end of it (for presenting poster, evaluation and focus groups). For data collection and evaluation it was conducted, concurrently, a qualitative research using the case study approach. Data were obtained through questionnaires, analysis of documents, focus group in the face-to-face meetings and bibliographical research. It aimed to define the profile of the participants, verifying the conception of autonomy and evaluation of the discourse of the ones that took part on the course, after and before of it, in order to check its repercussion. The theoretical background was based on Preti (2000), Freire (1996), Kant (1996) and Romao (1998). Regarding their conception about autonomy, it was possible to realize that they have some understanding about it in the teaching and learning process, but it is superficial and they do not give great importance to autonomy as teacher in higher education that are in charge of training autonomous professionals. With regard to evaluation, after analyzing the questionnaires, it was concluded that there was a qualitative change in the discourse of the ones that took part on the course. It was evident by their speech and writing that they expanded their vision about evaluation in relation to emancipatory theories.

KEY WORDS: Extension university; Teacher education; Distance learning; Autonomy; Evaluation.

Introdução

Na era da informação e do conhecimento, mais do que nunca, a necessidade de se ampliar o trabalho educacional, atingindo cada vez mais pessoas, é uma necessidade. A Educação a Distância (EaD) é hoje uma realidade mundial que pode ser estendida a todos, jovens e adultos, independentemente do nível de escolaridade no qual se encontra e que se deseja alcançar.

Estamos vivendo um período marcado por mudanças radicais, por rupturas de paradigmas e valores. Mas não se trata de fins, mas de possibilidades de abertura de espaços para a construção imediata de um novo tipo de homem e de uma sociedade para o terceiro milênio. Por suas características intrínsecas, a EaD, enquanto modalidade de ensino, se destaca na formação deste novo tipo de homem.

Um dos traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem, da percepção da avaliação nesse processo.

Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autorregulação e autopoiesis são terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento (PRETI, 2000).

Para Belloni (1999), o conceito de EaD baseia-se na ideia de autoaprendizagem – ausente nas definições “economistas” – em que a intersubjetividade pessoal entre professor e aluno e entre os estudantes promove a motivação. Na EaD o sucesso do aluno depende em grande parte da sua motivação e de suas condições de estudo. Por autoaprendizagem entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como recurso e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será, então, fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e matérias de ensino, de modo a criar, através deles, as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 1999).

Se antes existiam muitas resistências e preconceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política, com as exigências do novo milênio, acabaram por encontrar na EaD uma alternativa economicamente viável em termos sociais e pedagógicos, contando com o apoio das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A EaD adquire força e novos significados frente à nova ordem mundial, a globalização, a mundialização do comércio, que tem como foco principal a economia, ou seja, o mercado, a mão-de-obra qualificada, adaptada ao novo sistema (PRETI, 2000). “As mudanças tecnológicas fazem com que grande parte das qualificações fiquem defasadas a um ritmo cada vez mais rápido, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real” (PRETI, 2000, p. 21).

Não podemos ignorar o fato de que a EaD tem se tornado cada vez mais interessante neste cenário neoliberal, atual por derrubar algumas barreiras do ensino presencial. A Educação a Distância libera as pessoas da necessidade de frequentar uma sala de aula, supera a tirania do tempo e do espaço, personaliza e adapta o ensino ao aluno à maneira e hora que lhe for mais conveniente, proporciona diálogo interativo instantâneo, dispensando a presença do professor; oferece várias ferramentas em ambientes de aprendizagem reunidos em um único meio veiculado por determinada tecnologia.

As rápidas transformações econômicas requerem uma formação técnico-científica básica e o acesso a um saber universalizante. Requer-se não mais um trabalhador robotizado, que consiga executar uma sequência de operações mecânicas, privilegiando atividades sensório-concretas, mas sim um trabalhador que possa executar atividades de abstração, com capacidade analítica, que dê conta de linguagens diversificadas. Mais do que aprender a fazer, ele deve ser formado para aprender a aprender. E isso, de maneira grupal, coletiva, com uma visão ampla do processo produtivo, não-fragmentada. (PRETI, 2000, p. 25).

Hoje, as tecnologias da informação e comunicação estão chegando a grande parte da população. O aluno, fora da sala de aula, tem acesso à tecnologia e pode interagir com o mundo. A educação dos bancos escolares, com horário marcado para acontecer, começa a ser questionada. Hoje, não se pode conceber educação que não leve o ser humano à autonomia, à liberdade de expressão, à comunicação e ao relacionamento com os outros. “A EaD passa a utilizar tecnologias mais interativas, pois reconhece o papel ativo do sujeito no processo de auto-aprendizagem. Se antes se importavam muito mais os resultados, agora são os processos” (PRETI, 2000, p. 35).

Para Preti (2000), os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos possibilitaram a EaD dar passos mais profundos apropriando-se dos recursos da Internet. A rede mundial de computadores foi se tornando, aos poucos, o principal recurso dos atuais cursos oferecidos nesta modalidade.

O caminho percorrido pela EAD tem sido palco de grandes transformações: da correspondência para o rádio, do rádio para a TV, da TV para as mídias como CD-ROM, vídeo, telefone, fax. Mas, talvez a maior destas transformações tenha ocorrido pelo uso da Internet. (PRETI, 2000, p. 46).

Atualmente, a educação a distância está baseada em ambientes disponibilizados via internet nos quais professores, tutores e alunos se encontram e encontram seus materiais e fontes de estudo. É de natureza e pré-requisito da EaD uma atitude ativa do aluno que se torna o gestor de sua própria formação. As possibilidades abertas pela internet, no que diz respeito à interatividade e à interação, são as diferenças da EaD, que podem ser usadas com o objetivo de motivar os alunos à participação nas atividades para o desenvolvimento do conhecimento (PRETI, 2000).

Por essa intensificação do uso de tecnologias, seria conveniente deixar claro que as instituições educativas não podem permanecer à margem do desenvolvimento tecnológico, já que este pode contribuir para o desenvolvimento institucional e para a melhoria dos processos educativos. A inovação educativa requer um olhar sobre os tipos de uso das novas tecnologias da

comunicação nas instituições de ensino.

Para Jonassen (apud PRETI, 2000), o mais importante não é pensar as novas tecnologias como tecnologias de aprendizagem. Para ele, as tecnologias comportam funções de aprendizagem desde que utilizadas para isso.

A EaD – no sentido de demonstrar sua preocupação com uma educação de qualidade voltada para a formação do cidadão, a qual não seja tratada simplesmente como um bem econômico e o aluno como um cliente a quem se deve vender uma mercadoria, um conhecimento, uma habilidade – deve ser entendida enquanto uma qualificação social e não simplesmente técnica. Não estamos falando de um substitutivo do sistema educacional que está aí, por mais deficiente que esteja operando, pois é uma das conquistas históricas do trabalhador e um compromisso e obrigação do Estado com as classes trabalhadoras, mas de um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos pela sociedade e da formação do cidadão. A EaD é um dos poderosos instrumentos de cidadania e integração social, pois permite ao trabalhador continuar sua educação e formação. Além de possibilitar milhões de excluídos realizarem seus sonhos e utopias (PRETI, 2000).

Segundo Preti (2000, p. 145), “esta modalidade supera a dimensão reprodutivista do processo ensino-aprendizagem rumo à construção de sujeitos sociais coletivos e autônomos, mais presentes nos destinos da sociedade”.

Como reconhecimento da importância social da EaD podemos recorrer à Lei 9.394, de dezembro de 1996, que torna a modalidade totalmente integrada ao sistema de ensino, e à criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), promovida pelo MEC (Ministério da Educação) em 2005, que articula, por meio da educação a distância, instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade a estados e municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou que possuem cursos ofertados de maneira insuficiente para atender a todos os cidadãos, tendo como prioridade a formação de professores para a Educação Básica.

Porém, para que um curso a distância atinja todos os seus objetivos em termos de formação e aprendizagem, é preciso que o estudante tenha comportamentos e habilidades diferentes dos que ocorrem em situações convencionais de aprendizagem, comportamentos e habilidades relacionados à busca de informação, à pesquisa, ao estudo autônomo, pouco desenvolvidos na população em geral.

Tendo em vista a necessidade da formação pedagógica do professor que atua ou atuará no ensino superior, foi elaborado e desenvolvido o curso de extensão universitária “Formação Pedagógica na Educação Superior”. O objetivo desse artigo é traçar o perfil dos participantes deste curso, verificar a concepção de autonomia e avaliação presente no discurso dos participantes, antes e após a formação, para verificar a repercussão do mesmo. O curso foi ofertado a distância para que pudesse atender tanto à Universidade Estadual de Goiás, quanto à comunidade, de uma forma mais ampla, podendo incluir interessados situados fora do estado.

Como o curso foi voltado para a formação para o ensino superior e uma das premissas básicas para esse ensino está pautada na autonomia, buscamos apresentar o curso, suas características, dados das duas turmas desenvolvidas e, posteriormente, analisar as duas categorias (autonomia e avaliação) que foram mais evidentes e que permitiram uma contraposição sobre o que os participantes já sabiam e o que aprenderam no decorrer do curso.

O curso de extensão

O curso “Formação Pedagógica na Educação Superior” teve como objetivo refletir sobre a prática docente no ensino superior, nos elementos e processos que a constituem. Trata-se de um curso de extensão da UEG – Universidade Estadual de Goiás – oferecido na modalidade a

distância, com duração de 80 horas para um público constituído de professores universitários das unidades da UEG, acadêmicos e comunidade interessada.

O curso em observação teve como mediação tecnológica o computador e a Internet, seu período de duração foi de três meses, tendo como integrantes do curso um total de 46 participantes, dentre eles professores universitários e acadêmicos da UEG, além de participantes da comunidade, como professores de diferentes níveis de ensino e outras instituições. Os participantes foram divididos em duas turmas: uma contendo 27 alunos – professores, destinada aos professores universitários da UEG – e a outra turma contendo 19 alunos, sendo estes oriundos de outras instituições e acadêmicos.

Como ferramentas didático-pedagógicas do curso, foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, administrado pelo CEAD-UEG (Centro de Educação a Distância da UEG). De acordo com Mendonça (2008, p. 69),

a palavra Moodle refere-se ao acróstico: *'Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment'* que é especialmente significativo para programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade.

Foi no Moodle que aconteceu os *chats* (bate-papo), fóruns, mensagens instantâneas, ferramentas de postagem, comentários e reflexões – tornando o processo de comunicação fator necessário para o diálogo e a interação virtual, refletindo, assim, a abordagem sócio-construtivista na qual o curso está inserido.

A avaliação do curso seguiu uma postura formativa, o que possibilitou uma reflexão e reestruturação do processo ensino-aprendizagem. Como mecanismos para a avaliação foram observados a participação dos professores-alunos durante o curso no ambiente virtual de aprendizagem, o cumprimento dos prazos e o envio das tarefas, bem como a qualidade das participações nas atividades e a apresentação do trabalho final, que aconteceu no último encontro presencial.

O curso em questão teve o desenvolvimento de cinco módulos: Construção do Conhecimento; Mediação Pedagógica; Planejamento; Avaliação da aprendizagem; e, por fim, Técnicas de Ensino. Lembrando que todos os módulos fazem referência ao ensino superior. Tudo foi realizado a distância, com a duração de três meses tendo como obrigatoriedade a participação nos dois encontros presenciais – inicial e final.

O primeiro encontro presencial aconteceu em meio período e contou com a participação dos alunos inscritos no curso, com as professoras formadoras e de toda a equipe necessária para composição da mesa diretiva e abertura oficial do curso.

O encontro foi estruturado para receber os alunos, tirar-lhes as dúvidas e envolvê-los no processo de EaD. O primeiro encontro ainda se fez completo com a palestra: “E aí professor? Você está preparado para os novos alunos?” E para finalizar, os inscritos no curso se dirigiram para os laboratórios de informática da Unidade, em que tiveram uma oficina sobre o Moodle.

O segundo e último encontro presencial ocorreu também durante meio período em data pré-agendada. Neste, as professoras organizadoras e formadoras conduziram o grupo a destacar os aspectos positivos e negativos do curso, passando por todos os módulos, fazendo as intervenções necessárias. Uma parte das informações foi documentada a partir de áudio, por meio do grupo focal.

No local também foram feitas apresentações individuais do trabalho final (pôster), que

consistia em um planejamento de uma atividade ou ainda no resultado de uma atividade proposta que deu certo em sala de aula, em que pudessem expressar todos os conhecimentos construídos no curso, ou seja, resgatando os aspectos sobre planejamento, avaliação, estratégias e técnicas de ensino.

Com a conclusão do curso “Formação Pedagógica na Educação Superior”, foi possível obter informações concernentes ao discurso dos alunos-participantes, além de reestruturar intenções por meio da análise e reflexão das ações por eles desenvolvidas.

Metodologia para a coleta dos dados e avaliação da ação extensionista

A ação de extensão e a investigação realizada sobre o seu andamento tiveram uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados, do tipo estudo de caso. Para Lüdke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. O estudo de caso, como tipo de investigação, implica na escolha de um caso para ser estudado, tendo interesse próprio, singular e valor em si mesmo.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 21), o desenvolvimento de um estudo de caso se dá em três fases, “sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coletas de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório”. Destaca-se que no estudo de caso não é intenção generalizar conclusões ou buscar padrões de associação, mas apenas compreender o universo pesquisado, ficando as inferências por conta da interpretação do leitor.

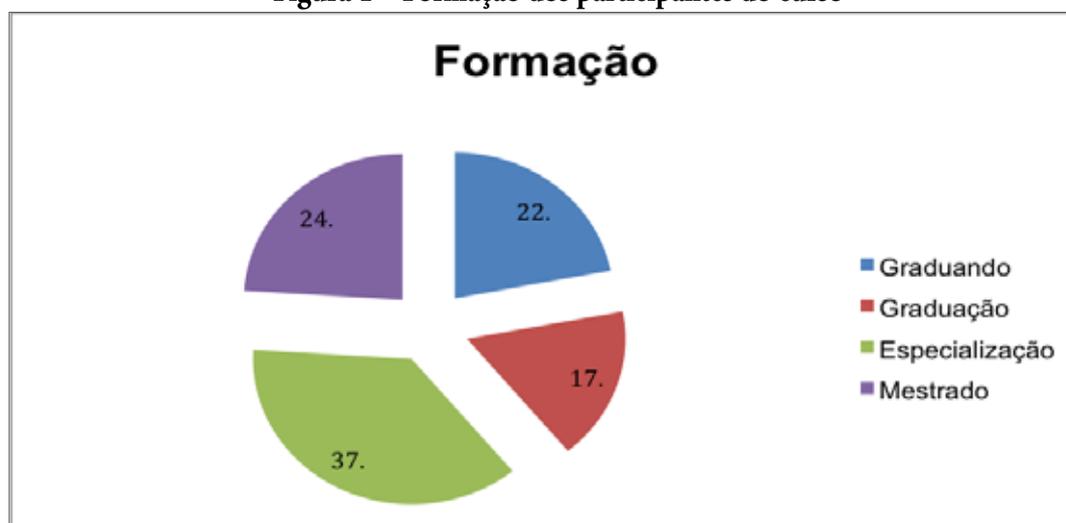
O curso em análise possuiu duas turmas, tendo como professores orientadores as mesmas profissionais que fizeram a coordenação do curso. A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados: questionários, análise documental (dos conteúdos dos chats, fóruns e atividades desenvolvidas no ambiente virtual), além da utilização da técnica do grupo focal, no qual foi feito um levantamento final da concepção desses professores-alunos em relação à avaliação.

O Perfil dos Alunos do Curso

As informações concernentes a este tópico baseiam-se no perfil estabelecido e criado por todos nas mensagens deixadas no fórum de apresentação do curso. Os alunos foram divididos em duas turmas, uma composta apenas de professores universitários e a outra turma com acadêmicos da UEG e professores de outros níveis de ensino. Cada turma teve como professoras orientadoras as coordenadoras do projeto e como monitoras duas alunas de Trabalho de Conclusão de Curso.

A turma dos professores universitários era composta por 27 professores-alunos, dentre os quais apenas nove tinham formação inicial na área da educação, ou seja, 32% dos alunos em formação continuada já tiveram um possível contato com as teorias pedagógicas. Entre estes, 21 cursistas eram mulheres e 6 eram do sexo masculino. A maior parte dos participantes possui especialização e mestrado, conforme figura em porcentagem abaixo:

Figura 1 – Formação dos participantes do curso



Fonte: elaborado pelas autoras

Diante disso, Guimarães (2005, p. 1) acredita que:

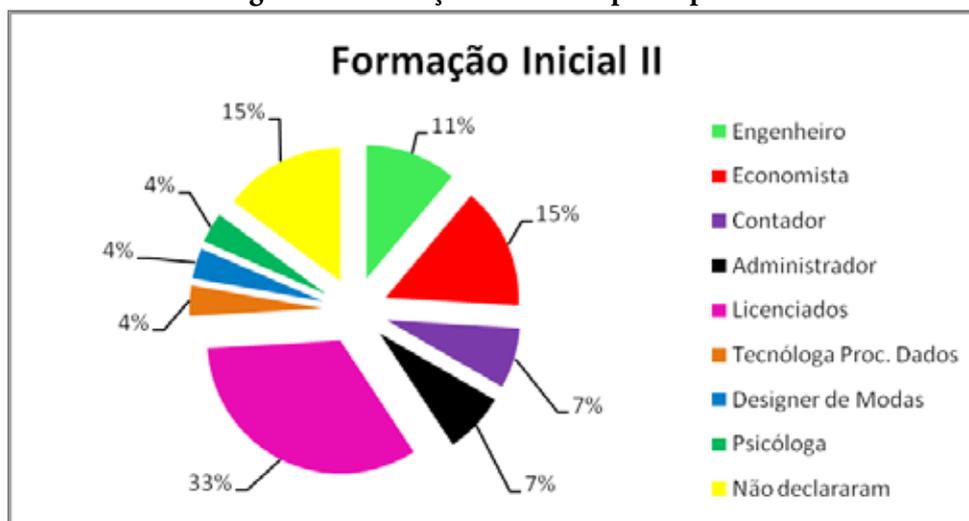
a formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa, e a partir dessa profissão.

Quando o professor está em contato com novos saberes, ele passa a estar mais atento na sua prática pedagógica, ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Contudo, a formação continuada norteia a ação docente, fundamenta sua prática e ainda ajuda na resistência à desvalorização profissional (GUIMARÃES, 2005).

Ainda, para reforçar a fala de Guimarães (2005), surge a crítica de Schmidt (1999, p.26) ao dizer que “o professor ainda está arraigado ao modelo de sua formação e poucos percebem que muitos dos problemas que surgem em sala de aula, e na escola como um todo, estão em função da própria ação docente diante do conhecimento”.

O restante da turma é constituído por profissionais de outras áreas e que perceberam na docência universitária e na pesquisa a função social que lhes cabiam. O grupo em si é heterogêneo, porém a demanda de professores da área de exatas é maior.

Figura 2 – Formação inicial dos participantes



Fonte: elaborado pelas autoras

A atualização dos conhecimentos na área pedagógica é sempre de se valorizar e, de acordo com Neder (2005, p.73), a dimensão das habilidades pedagógicas

implica o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula, quer seja no processo global de humanização do homem, de preparo para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

Dessa forma a estruturação curricular dos cursos de formação para professores deve considerar sempre “não só os conteúdos que serão objetos de estudo, mas também a compreensão do processo de aprendizagem”, fazendo referência às próprias práticas didáticas (NEDER, 2005, p. 73).

Pelos depoimentos, ficou perceptível que alguns já tiveram experiência com EAD, e outros estavam ansiosos para “embarcarem” nessa descoberta. Conforme Santos (2003, p. 8), é necessário pensar nas novas abordagens de formação de professores “que simplesmente ignorem a emergência da linguagem hipertextual”, e percebam a importância de se pensar nas novas tecnologias, tema cada vez mais presente no nosso cotidiano.

De modo geral, a sociedade avança para caminhos ainda pouco definidos,

apenas uma coisa se sabe, ainda que empiricamente: a emergência das novas linguagens de comunicação faz com que as mudanças sejam necessárias, desde a reestruturação da instituição escolar até a formação de professores, que além de profissionais docentes, são também cidadãos, comprometidos com a capacitação das novas gerações para o enfrentamento dos desafios da sociedade comunicacional (SANTOS, 2003, p.10).

Diante desta nova e cada dia mais difundida sociedade do conhecimento, da tecnologia, pós-moderna, pós-industrial, é que concluímos a necessidade não apenas da formação de professores para trabalhar com este aluno advindo em meio às tecnologias, mas também a formação docente utilizando essas novas tecnologias. Ou seja, inserir o docente diante das máquinas e instigá-lo a perceber e reconhecer a necessidade dele fazer parte deste momento histórico e social.

A participação do grupo durante o curso foi bastante ativa, dos 46 alunos das duas turmas, 30 estavam aptos para participarem do encontro presencial final, porém 21 compareceram, ou seja, 45,6% foram certificados.

Outra evidência se trata do acesso à Internet. Ficou claro que os professores-alunos possuem certas habilidades com o uso das tecnologias, pois boa parte informou no grupo focal da aula inaugural que souberam do curso acessando o site da UEG.

Uma das preocupações e intenção das organizadoras era justamente esse fator: “acesso e domínio de uso da Internet”. O curso foi divulgado apenas no site do CEAD – UEG – e das unidades desenvolvedoras e que ofertaram o curso (UnUCSEH e UnUCET de Anápolis/GO), para que apenas quem fizesse mais uso da Internet ficasse ciente da divulgação, com isso a surpresa na época das inscrições foi que a maior parte dos inscritos eram acadêmicos e professores da comunidade.

De acordo com Neves (2002, p. 1), “a educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança que inclui não só a democratização do acesso a níveis de escolaridade e atualização permanente, mas a adoção de novos paradigmas educacionais”.

A concepção de autonomia apresentada no discurso dos professores-alunos pesquisados

Para analisar a concepção de autonomia apresentada no discurso dos professores-alunos pesquisados, foram aplicados 3 (três) questionários. Um no início (questionário A), um durante (questionário B) e outro depois (questionário C) do curso.

No primeiro questionário, denominado “A” e aplicado no encontro presencial de abertura do curso, os professores-alunos expressaram o que concebiam sobre autonomia. Nesse questionário os participantes não se identificaram e, por isso, as respostas foram enumeradas. Dos 21 (vinte e um) questionários “A” respondidos, 15 (quinze) apresentaram respostas baseadas na relação autonomia/liberdade, como se pode perceber em alguns dos textos dos professores-alunos abaixo:

Resposta 1: Autonomia é sinônimo de responsabilidade, você tem a liberdade de como transmitir, de como se fazer entender, mas sempre observando preceitos racionais no âmbito de suas competências.

Resposta 2: A autonomia é a capacidade de gerenciar a liberdade para realizar algo, de forma que os objetivos, tanto do professor como do aluno, sejam alcançados.

Resposta 3: Liberdade para executar mudanças de acordo com cada realidade. No processo ensino-aprendizagem, a autonomia ainda é mito, pois, ainda somos obrigados a seguir a hierarquia.

Mesmo associando “liberdade” a termos como “responsabilidade”, “gerenciar”, “objetivos”, “de acordo com cada realidade”, os professores-alunos estabelecem a relação existente entre autonomia e liberdade de maneira superficial.

A liberdade, para ser vista na perspectiva da autonomia, precisa de uma dimensão moral, visto que essa moral é a conformidade da ação com a lei. Liberdade é agir moralmente, é agir de acordo com o que realmente somos, agentes morais/rationais. Segundo Kant (1996), a lei da moralidade, em outras palavras, não é imposta de fora. É ditada pela própria natureza da razão no indivíduo. Ser um agente racional é agir por razões, é ser livre. Os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular, se destacam da natureza por serem livres e autodeterminantes.

Talvez por isso ou por não ter nítido o conceito de liberdade na perspectiva da autonomia que um dos professores-alunos deu como resposta a frase: “Não vejo com bons olhos conceder autonomia/liberdade para o docente e, muito menos, para o discente”. Nota-se que ainda lhe faltam subsídios teóricos suficientes para que consiga considerar a autonomia um fator determinante no processo de construção do conhecimento.

Ainda no questionário “A”, observa-se que alguns dos professores-alunos apresentam o conceito de autonomia relacionado a respeito. Vejamos:

Resposta 6: Respeito mútuo entre aluno e professor para que possam manifestar suas opiniões e serem respeitadas de uma forma que contribua para a autonomia no ensino.

Resposta 7: Autonomia é nosso poder de decisão, tendo como subsídio nosso conhecimento, ou seja, poder agir conscientemente e conquistar o respeito pelos nossos conhecimentos.

De fato, não existe busca pela autonomia sem que se considere o respeito como elemento indispensável na conquista da mesma. Freire (2000) diz que ensinar exige respeito à autonomia. Isto significa rejeitar qualquer justificativa que tente explicar a superioridade de um ser humano sobre outro. Mas verifica-se nas respostas dos professores-alunos, principalmente nas resposta 7

(sete), maior ênfase no “EU” em relação ao “OUTRO”.

Para que se estabeleça o diálogo verdadeiro e libertador em que ambas as partes possam ensinar e aprender concomitantemente é preciso deixar claro que a transgressão da ética (respeito) jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. É preciso que nos reconheçamos seres inacabados para que nos tornemos radicalmente éticos (FREIRE, 2000). Sendo assim, para que o professor conquiste sua autonomia, por meio do respeito por parte do aluno, é imprescindível que respeite o conhecimento de seu aluno (autônomo) na mesma medida que deseja que o seu seja respeitado.

Já no questionário “B”, aplicado em uma atividade durante o curso, os professores-alunos apresentaram seus conceitos sobre autonomia de uma forma melhor elaborada. Nesse questionário, ao contrário dos questionários “A” e “C”, os participantes se identificaram, porém os nomes utilizados na apresentação das respostas são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos. Nesse questionário, perguntamos novamente o que entendiam por autonomia. Algumas respostas:

Janaína: Acredito que ter autonomia é ser responsável e ter controle de suas ações. No processo ensino-aprendizagem o estudante é protagonista e o professor é o mediador, mas, o aluno tem que querer essas situações que são colocadas a ele. O nosso curso promove completamente a autonomia do aluno, por ser a distância, isso provoca a leitura, a pesquisa, que gera a autonomia de pensamentos.

Madalena: É descobrir como “eu aprendo” e quais são as minhas responsabilidades no meu processo formador. A partir dessa tomada de consciência, buscar formas de autogerir o nosso próprio conhecimento. Para mim este curso propicia a possibilidade de promoção da autonomia no sentido de que nos incita a refletirmos nossa prática.

Flávia: Autonomia nos remete a uma capacidade, inerente a todo indivíduo, de empreender algo de forma livre e independente - quer sob o aspecto afetivo, social, econômico, técnico ou até mesmo moral.

Vale ressaltar que, diferentemente do questionário “A” no qual associam autonomia e liberdade de maneira equivocada, no questionário “B” conceituam autonomia enquanto capacidade de controlar ações.

Percebe-se que, mesmo ainda não tão amadurecido, o conceito de Janaína aproxima-se da teoria de Kant (1996). Para ele, controlar ações é agir com moralidade e disciplina para que nos tornemos livres. Ao falar do curso, cita a pesquisa, assim como Freire (2000), como sendo um dos elementos responsáveis pela autonomia.

A definição de Madalena assemelha-se ao ponto de vista “ontológico” de Preti (2000), ou seja, autonomia é a capacidade de ser, de vir-a-ser, de escolher, atendendo às suas especificidades e responsabilidades. “Refletir sobre a própria prática” é desenvolver a criticidade de Freire (2000), que nos faz refletir sobre a necessidade da própria reflexão sobre a ação e nos conduz a autonomia de nossa própria prática.

Flávia, apesar de não considerar a pessoa do outro no processo de construção da autonomia, cita todos os seus aspectos (afetivo, social, econômico, técnico e moral) apontados por Preti (2000).

Analisando o questionário “C” aplicado no último encontro presencial do curso, sem consulta bibliográfica, observa-se que poucos avançaram no entendimento sobre autonomia. As perguntas foram: “O curso promoveu sua autonomia? Agora, no final do curso, o que você entende por autonomia?”.

Todos os professores afirmaram ter desenvolvido a autonomia por meio do curso, exceto um que disse “ainda não sei” e ao relatar o seu entendimento sobre autonomia afirmou: “continuo

com a mesma formulação inicial”. Verifica-se que, no caso deste professor-aluno, ele não foi autônomo o suficiente para aproveitar sua própria experiência, sua “bagagem” de conhecimentos e sua realidade para, por meio das condições oferecidas pelo curso, construir e adaptar novos conhecimentos.

Alguns dos professores-alunos continuaram relacionando autonomia e liberdade superficialmente como no questionário “A”. Segundo Kant (1996), para ser livre e, conseqüentemente, autônomo é preciso esforço para pensar por conta própria, é preciso ser racional. E esse esforço e essa racionalidade são impulsionados pela moralidade que, por sua vez, advém da responsabilidade e do compromisso que o sujeito assume para si.

Apenas 3 (três) professores-alunos demonstraram ter avançado no entendimento sobre autonomia:

Resposta 8: Descobrir novas/outras formas de aprender; selecionar e adaptar conhecimentos necessários; adequar tempo/espço de aprendizagens; aprender com o outro, mas também sozinho.

Resposta 9: Agora, ampliei um pouco minhas concepções. A autonomia não se restringe somente à possibilidade de fazer minhas escolhas, mas procurar “aprender mais”, “como aprender mais”, “conhecer mais”, para que possa escolher os “melhores caminhos”.

Resposta 10: É a capacidade de se auto-organizar e buscar as melhores e mais eficazes formas de interação com a pessoa do outro e com o objeto de estudo.

“Descobrir novas formas”, “adequar tempo/espço”, “como aprender mais”, “capacidade de se auto-organizar” são frases que demonstraram que o entendimento sobre autonomia no processo de ensino-aprendizagem começou a ser ampliado.

Logo, o estudante que confronta seus resultados, que questiona suas aprendizagens e se autoavalia frequente e metodicamente tende a manifestar um maior interesse, a desenvolver um maior esforço, maior responsabilidade e a obter, cada vez mais, melhores resultados no processo de autoaprendizagem.

Avaliação: Aspectos relevantes sobre a concepção inicial e final no curso

Esse item tem como objetivo realçar os aspectos importantes da concepção inicial e final que cada professor-aluno tem em relação à avaliação. Para que houvesse essa coleta de dados, foi fundamental que tanto no primeiro encontro presencial como no último aplicássemos um questionário com a seguinte questão: como você concebe a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

No primeiro encontro, recolheu-se entre os participantes 14 questionários, apesar de estarem presentes 27 professores-alunos. Já no segundo e último encontro presencial recolheu-se 10 questionários.

No questionário inicial surgiram respostas que adéquam tanto a visões positivistas como dialéticas. Dentro da visão positivista temos respostas como:

Resposta 1: forma de transmitir conhecimentos.

Resposta 2: observação do rendimento, do aproveitamento.

Resposta 3: observação do que o aluno aprendeu.

Resposta 4: momento fraco e deficiente.

Essa visão positivista da avaliação, ainda arraigadas nas concepções tradicionais de ensino, demonstram que o que importa “é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas” (ROMÃO, 1998, p. 63). Outros fragmentos se revelam dentro de uma linha mais qualitativa, processual, diagnóstica, em que se destacam respostas como:

Resposta 5: parte do processo.

Resposta 6: momento de orientação, redirecionamento.

Resposta 7: reavaliação do processo.

Resposta 8: detectar dificuldades.

Resposta 9: troca de informações.

Para Romão (1998), a avaliação da aprendizagem deve ter uma finalidade diagnóstica, apontando direcionamentos, reformulações de conceitos mudança nas práticas docentes, além do levantamento das dúvidas e dificuldades discentes.

Já em relação à concepção final foram realçados fragmentos como:

Resposta 1: mediação do conhecimento.

Resposta 2: coleta de informações para redimensionar a prática.

Resposta 3: diversos instrumentos.

Resposta 4: construção contínua.

Resposta 5: forma de saber se o objetivo foi alcançado.

Resposta 6: momento de construção do conhecimento e definição de prática.

Fica clara a partir desses fragmentos a mudança qualitativa que houve nos discursos. Apesar de na concepção inicial ter sido possível identificar elementos advindas de uma visão formativa, foi possível também tomar nota de aspectos ainda tradicionais da avaliação. Ou seja, na concepção final considera-se como referência uma prática construtivista “para quais há um excesso de preocupação com o processo” e com a reorganização da prática docente (ROMÃO, 1998, p. 62).

Considerações Finais

O estudo acerca dos dados coletados permitiu concluir que no modelo do curso “Formação Pedagógica para Educação Superior” está presente a simetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do aprendente. As ferramentas de comunicação utilizadas no curso (*chats*, *fóruns*) promoveram a contínua interação entre os estudantes, bem como com o professor, o que possibilitou a construção individual e coletiva de conhecimento.

O grupo de professores-alunos pesquisados caracteriza-se, de uma maneira geral, por professores da educação superior, sendo em sua maioria mestres, atuantes em uma universidade pública.

Em relação à concepção de autonomia presente no discurso dos professores-alunos, foi possível obter a seguinte análise: verificou-se que possuem certo entendimento sobre autonomia no processo ensino-aprendizagem, porém seus conceitos são elaborados de maneira superficial, não atribuem tamanha e verdadeira importância a autonomia enquanto professores da educação superior, que precisam formar profissionais autônomos.

O conceito sobre autonomia integra a base de saberes necessários à prática educativa coerente com os padrões éticos que regem a sociedade. Mas para agir autonomamente e formar para a autonomia é preciso, antes, entender o que é autonomia e sua devida importância no processo ensino-aprendizagem.

Ter clareza dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia⁵ é imprescindível à prática do educador que queira que seu aluno haja metodicamente, criticamente, estrategicamente, moralmente, socialmente, espontaneamente, teoricamente, enfim, autonomamente, com disciplina.

Para Freire (2000), o educador autônomo e democrático trabalha com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, todavia se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível, exigindo a presença de educadores e educandos criativos, investigadores e inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

Com relação à concepção e conhecimento sobre avaliação, a análise dos questionários inicial e final permitem identificar que houve certa mudança qualitativa nos discursos desses professores-alunos. E, uma reflexão sobre o grupo focal aplicado no último encontro presencial, evidenciou na fala dos integrantes uma visão de avaliação em meio a teorias emancipadoras.

Concorda-se, então, que o discurso inicial após leituras, diálogos, autorreflexões e conhecimento de teorias mudou, agora imbuídos de um referencial teórico que apóia a avaliação como possibilidade de aprendizagem e é avessa aos sentimentos de medo e ao ato de punição.

Considerando as concepções de avaliação e autonomia pelos professores cursistas, podemos inferir que a partir do curso o conceito de avaliação foi desenvolvido para uma proposta emancipadora e qualitativa, enquanto que a concepção de autonomia pouco avançou. Um dos fatores que podem ter interferido nisso é o fato que um módulo do curso abordou o tema avaliação da aprendizagem, enquanto que a autonomia não tenha sido trabalhada como foco temático, como aconteceu com o tema da avaliação. Esses dados foram importantes para o redimensionamento do curso para uma próxima turma, com a possibilidade de inclusão de um módulo sobre autonomia.

Nesse sentido, acredita-se que esta ação e investigação venham ao encontro da realidade de docentes que se mostraram de certo modo inconscientes da importância e relevância da autonomia na sociedade atual. Esse resultado é de relevância para a coordenação do curso de formação pesquisado, pois pode ser um tema a ser explorado no próprio curso, em que os discentes participantes possam refletir sobre autonomia, construindo teoricamente seu conceito, atribuindo-lhe significado e, ainda, refletindo com seus pares como isso pode ser feito na docência superior.

⁵ Rigorosidade metódica, curiosidade crítica, humildade, pensar certo, respeito, pesquisa, realidade concreta, criticidade, comprometimento, vontade, liberdade, moral e disciplina.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os Saberes dos Professores – ponto de partida para a formação contínua. Formação Contínua de Professores. Brasília, ago. 2005. Disponível em <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 13 de abr. 2011.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LOCH, Valdeci Valentim. Jeito de Avaliar: o construtivismo e o processo de avaliação. Curitiba, PR: Renascer, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: Educação a Distância: sobre discursos e práticas. Oreste Presti (org.), Maria Lúcia Cavalli Neder [...] et al. – Brasília: Liber livro, 2005.

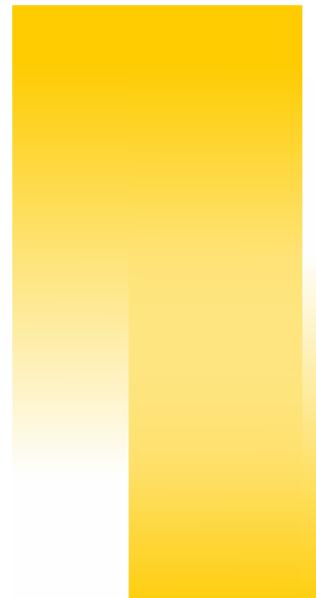
NEVES, Carmem Moreira de Castro. A Educação a distância e a Formação de Professores. p. 1 - 4, 2002. Disponível em: < www.tvebrasil.com.br > Aceso em: 22 out. 08.

PRETI, Oreste (org.). Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Lacerda Gilberto. Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCHMIDT, Leide Mara et al. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: Alonso, Myrtes (org.). O Trabalho Docente – teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.



A PRODUÇÃO JORNALÍSTICA E A PRÁTICA ACADÊMICA NA AGÊNCIA DE JORNALISMO DA UEPG

THE JOURNALISTIC PRODUCTION AND ACADEMIC PRACTICE IN THE AGENCY OF JOURNALISM AT UEPG

SOUZA, Carlos Alberto de¹

ROCHA, Paula Melani²

GADINI, Sérgio Luiz³

RESUMO

Procura-se retratar neste artigo a importância da prática jornalística nos cursos de Jornalismo e para isso foca-se no trabalho desenvolvido pela Agência de Jornalismo, do Departamento de Comunicação (UEPG). O objetivo é mostrar que o setor tem contribuído para a formação profissional dos acadêmicos, permitindo a prática profissional antes mesmo da conclusão da graduação. O propósito da investigação é demonstrar, por meio de pesquisa bibliográfica, depoimentos de acadêmicos e entrevistas com professores que projetos de extensão como este tem se constituído em importante espaço para a prática do jornalismo por parte dos alunos que legalmente são impedidos de estagiarem em empresas de comunicação e mídia.

PALAVRAS-CHAVE: Agência de jornalismo, prática jornalística, cobertura jornalística, extensão universitária.

ABSTRACT

This paper presents the importance of journalistic practice in the journalism courses and it focuses on the work of the Agency of Journalism, Department of Communication (UEPG). The goal is to show that the sector has contributed to the training of students, enabling professional practice even before finishing the course. The purpose of this investigation is to demonstrate, through bibliographical research, interviews with students and teachers that extension projects like this have constituted an important space for the practice of journalism by students who are legally prevented to train in communication and media companies.

KEY WORDS: Agency of journalism; Journalistic practice; University.

1 Doutor em Ciência Humanas pela UFSC, Mestre em Comunicação pela UFRGS - Professor do Curso de Jornalismo da UEPG e pesquisador na área de pesquisa Jornalismo. carlossouza2013@hotmail.com

2 Doutora em Sociologia pela UFSCar. PhD em Jornalismo pela Universidade Fernando Pessoa. Pesquisadora Colaboradora do LABJor/UNICAMP – Professora do Curso de Jornalismo da UEPG, área de pesquisa em Jornalismo com apoio da FAPESP. pmrocha@uepg.br

3 Doutor em Ciências da Comunicação pela UniSinos. Coordenador do Projeto de Extensão “Agência de Jornalismo da UEPG” – Professor do Curso de Jornalismo da UEPG. sergiogadini@yahoo.com.br

Introdução

A sociedade articulada em uma rede informatizada, movida pelos meios de comunicação com trocas de informações locais, regionais e internacionais, é uma das marcas do processo de globalização. A maioria das sociedades contemporâneas pode ser considerada centrada e dependente da mídia para construção do conhecimento público, o que possibilita a tomada de decisões - mais do que da família, da escola, igrejas, sindicatos e partidos políticos (PEZZO, 2008).

O objetivo deste artigo é refletir sobre o jornalismo na contemporaneidade, focando especificamente o ensino do jornalismo no Brasil, como se processa a construção do conhecimento do jornalista e a importância das atividades de extensão na formação do profissional. Propõe-se discutir a relação entre epistemologia e prática: como as novas tecnologias e práticas geram a produção de conhecimento; analisar a importância do ensino sistemático e institucionalizado no jornalismo e, por último, desenhar uma perspectiva das atividades de extensão na formação do jornalista.

Neste estudo, tomando em conta a discussão teórica sobre o tema, faz-se uma análise da produção da Agência de Jornalismo do Departamento de Comunicação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Este projeto de extensão, somado a outros desenvolvidos no curso de Jornalismo da UEPG, tem como finalidade garantir aos estudantes o desenvolvimento de atividades práticas e o comprometimento social, sem descuidar das reflexões teóricas que envolvem as produções neste campo do conhecimento.

Para dar conta deste trabalho, optou-se, metodologicamente, por três etapas. A primeira envolveu pesquisa bibliográfica. O segundo momento privilegiou a aplicação de questionários e entrevistas junto aos alunos (bolsistas e voluntários) e pesquisadores da agência; a terceira etapa compreendeu a organização e interpretação de dados obtidos no questionário e nas entrevistas com os profissionais que integram o projeto de extensão.

A pesquisa se justifica por colocar em “pauta” a formação acadêmica e por demonstrar a importância do desenvolvimento de atividades de extensão na graduação, especialmente aos alunos de jornalismo que, por impedimento legal, não podem fazer estágios nas empresas de comunicação. Resta então à universidade propiciar experiências práticas, por meio desses projetos, para que o aluno se sinta seguro, depois de formado, a ingressar no mercado de trabalho e a fazer reflexões sobre suas próprias produções, contribuindo assim para o aprimoramento do fazer jornalístico.

A sociedade contemporânea e a produção jornalística

O jornalismo contemporâneo iniciou no século XX uma fase de grandes transformações, motivadas não apenas pela introdução de novos meios de comunicação, mas também pela queda de regimes não democráticos, pelas características da sociedade de massa e pelo desenvolvimento de novas tecnologias. As distâncias de tempo e espaço tornaram-se mais flexíveis na comunicação. No século XXI, a troca de informações seja de âmbito local, nacional ou internacional tornou-se um dos grandes atributos da sociedade global ou da sociedade em rede. O jornalismo e a sociedade estão ligados.

Os meios de comunicação exercem papel fundamental na dinâmica dessa sociedade e o jornalismo está inserido ativamente neste contexto, ao informar as pessoas sobre os acontecimentos. De acordo com Bourdieu (1997), o jornalista é um funcionário da humanidade, sua função é manter a sociedade informada. Para Neveu (2005, p.115), o jornalismo, em muitos países, desenvolveu-se de forma excepcional nos últimos vinte anos:

O desenvolvimento da tecnologia no interior das redações e a chegada do multimídia redefiniram as competências profissionais, ameaçando banalizar o jornalismo num *continuum* das profissões da comunicação. A escalada dos imperativos comerciais no seio dos grupos de comunicação social fragilizou a autonomia do trabalho jornalístico. Estas evoluções foram acompanhadas de atentados aos princípios deontológicos, facto que contribuiu para uma degradação da imagem social dos jornalistas.

No entanto, o autor mostra que a profissão não assistiu passivamente a estas evoluções. Cada país administrou esta relação tensa entre pressão comercial e distância reflexiva de acordo com suas especificidades e dinamismo próprio frente às condições encontradas. A intenção deste artigo é verificar se há uma preocupação com a epistemologia e a prática na construção do conhecimento do jornalista no ensino brasileiro, para capacitá-lo a atuar na sociedade globalizada e em rede, com profissionalismo.

O jornalismo é uma atividade intelectual e não tecnicista. As transformações sociais e o advento da tecnologia fazem parte do seu mundo de trabalho. Cabe ao jornalista entender a sociedade na qual atua, conhecer o perfil do público e, também, utilizar e usufruir da tecnologia no seu exercício diário. Este contexto deve ser percebido pelo profissional, não como um mero acaso ou aparato técnico, mas sim fundamentado em conhecimento. Traquina (2005, p. 190) define os jornalistas como uma comunidade transnacional, espalhada pelo mundo, que partilha uma “cultura noticiosa comum”. “[...] Os dados empíricos apontam para o fato de que os jornalistas partilham, com variações de intensidade, um sistema de valores que fornece uma identidade clara do profissional, de tal modo que a tribo jornalística é transnacional”.

O processo de produção da notícia é o mesmo em qualquer localidade ou veículo e o compromisso do jornalista é para com o público. A sua função é tornar pública a informação. Entende-se por produção jornalística o processo descrito por Traquina (2005), que envolve desde a seleção dos acontecimentos até a construção final da notícia. Nestas etapas, há um conceito chave para o jornalismo, o qual corresponde aos valores-notícia. O autor, fundamentado em Wolf, mostra que os valores-notícia estão presentes em todo o processo da produção jornalística.

Os valores-notícia de seleção estão divididos em dois subgrupos: a) os critérios substantivos que dizem respeito à avaliação direta dos acontecimentos em termos de sua importância e interesse como notícia, e b) os critérios contextuais que dizem respeito ao contexto de produção da notícia. Os valores-notícia de construção são qualidades da sua construção como notícia e funcionam como linhas guia para a apresentação do material, sugerindo o que deve ser realçado, o que deve ser omitido, o que deve ser prioritário na construção do acontecimento como notícia. (TRAQUINA, 2005, p.78).

Em cada uma destas fases do processo há diferentes categorias de valores-notícia. Entre os critérios substantivos na seleção estão: notoriedade, proximidade, relevância, novidade, tempo, notabilidade, inesperado, conflito (controvérsia) e infração (escândalo). Entre os critérios contextuais, também na seleção, estão: disponibilidade, equilíbrio, visualidade, concorrência e dia noticioso. A construção envolve os seguintes valores-notícia: simplificação, amplificação, relevância, personalização, dramatização e consonância. Traquina (2005) acrescenta os valores-notícia segundo a concepção da empresa jornalística, a linha editorial do veículo e a própria organização jornalística da empresa referente à linha de produção.

Para Traquina (2005), embora o leque de valores-notícias seja muito amplo e o conteúdo das categorias possa mudar de acordo com o tempo, momento histórico e espaço (localidade), temas que envolvem catástrofes, fatos inusitados, guerra, violência, celebridade e morte, se repetem ao longo da história do jornalismo. “O leque de valores-notícia é vasto; a paleta tem imensas cores. Mas como foi sublinhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, as diferenças mais evidentes escondem semelhanças profundas: os produtos jornalísticos são “muito mais homogêneos do que se pensa” (TRAQUINA, 2005, p. 95).

Simbiose entre epistemologia e prática

Não se nasce jornalista, parafraseando a escritora Simone de Beauvoir, torna-se jornalista. O jornalismo é uma simbiose entre forma e conteúdo. Não se caracteriza em uma relação dicotômica e sim complementar entre teoria e prática. Ele está intrinsecamente relacionado ao desempenho técnico, mas também ao compromisso ético e humanístico. Fidalgo (2008, p. 11) mostra que no ato do fazer também se desenvolve um saber “a investigação pode nascer da própria prática e ser reclamada por ela”. O conhecimento também pode nascer do estudo da prática na busca de aprimorá-la ou conceituá-la. O autor argumenta sobre a importância da prática na aprendizagem do jornalismo, não apenas como um conjunto de técnicas mecânicas que reproduzem atividades passadas, mas como um “saber profissional” com dimensões reflexivas.

É nesta logística que pode ser pensado o processo de apuração da notícia. Uma informação mal apurada gera uma informação errada, que na sociedade em rede pode ter grandes repercussões, “[...] a disciplina de verificação é o que separa o jornalismo do entretenimento, da propaganda, da literatura ou da arte” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 114). No entanto, os autores mostram que os métodos de apuração e verificação da cultura jornalística foram aprendidos na prática e não são generalizados, nem sistemáticos. Eles não são transmitidos na escola ou nas redações pelos superiores.

Para Pereira Junior (2006, p. 71), a apuração e a investigação da informação são o que diferenciam o jornalismo da literatura.

A notícia é construída no cuidado com a verificação, sobre o alicerce do levantamento de informações. Mas, como toda matéria é calcada em mediações e discursos (entrevistas, relatos, interpretações de documentos, provas e contraprovas) uma voz anularia a outra, caso não houvesse evidência consistente’.

A notícia não espelha a realidade. Ela é uma construção da realidade. A apuração implica na verificação dos fatos, o que não significa objetividade ou a busca da verdade cartesiana. A realidade não é a matriz da notícia e sim sua percepção. O jornalista é um contador de histórias reais e ele depende de interlocutores, “produtores” de informação, que auxiliam na construção desta realidade. Para que a construção da realidade torne-se o mais próximo possível do que realmente aconteceu, o jornalista deve seguir alguns procedimentos nos processos de apuração da informação, que devem ser sistemáticos e com fundamento.

Um dos objetivos do plano de ação é buscar, o quanto for possível, o equilíbrio e a isenção da cobertura da notícia, estabelecendo uma sistematização para o processo de apuração. A isenção e o equilíbrio passam a ser vistos como técnicas, ou recursos, para contribuir com os jornalistas no desenvolvimento e verificação das notícias (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004). É válido lembrar que o jornalista, segundo a perspectiva da representação social, também está inserido na sociedade e é formado por valores e representações sociais que, mesmo inconscientes, são reproduzidas no exercício diário da profissão.

Para Bourdieu (1989), a história do indivíduo é a especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe; ele pode ter marcas particulares, mas se remete ao estilo comum de seu grupo, movido tanto pela conformidade como também, pela diferença que constitui todo o “modo”. Para ele, o poder simbólico está presente em todas as sociedades e situações sociais, é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos, mesmo não querendo, e dos que o exercem.

[...] o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma *illocutionary force* mas que se define numa relação determinada - e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura de campo em que se produz e se reproduz a crença. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Uma forma de amenizar a “angulação do repórter” apontada por Kovach e Rosenstiel (2004) é a transparência para com o leitor sobre o trajeto percorrido pelo repórter para construir a notícia. O interessante é informar as condições da fonte, pois isto possibilita ao leitor uma melhor interpretação do relato e uma maior compreensão de como a notícia foi construída.

O processo de apuração demanda tempo. Tempo esse visto pelas empresas de comunicação como um alto custo. A Internet, rede telemática internacional que une computadores de particulares, organizações de pesquisa, institutos de cultura, institutos militares, bibliotecas e corporações de todos os tamanhos, facilitou o acesso aos dados e tornou-se uma ferramenta muito utilizada no jornalismo. Por outro lado, ela é um facilitador da prática do mau jornalismo, pontualmente na fase da apuração.

A importância do ensino na formação do jornalista

Na literatura internacional, o alemão Tobias Peucer discutiu o jornalismo como conhecimento em 1690, na sua tese “Os relatos jornalísticos”, defendida na Universidade de Leipzig. Ele comparou o relato jornalístico com o relato histórico, a partir das categorias filosóficas do singular, particular e universal. Peucer também discutiu aspectos atuais como o conceito de noticiabilidade, a ética profissional, a mercantilização da informação e a relação com as fontes (PEUCER, 2004).

Na primeira metade do século XX, outro teórico alemão, Otto Groth, defendeu o reconhecimento da “ciência jornalística”, quando revelou que o exercício diário do jornalismo exige uma metodologia científica no desenvolvimento de uma reportagem, passos que se repetem independente da sociedade e da sua cultura específica. O jornalismo utiliza veículos que materializam idéias, com vida e destinos próprios, usufruindo de uma estrutura e recursos humanos. O que muda é o conhecimento produzido pelo jornalismo e não as características dessa atividade: periodicidade, atualidade, universalidade e difusão (ROCHA; SOUSA, 2008).

Luiz Beltrão foi um dos primeiros jornalistas brasileiros a defender o conhecimento teórico para o exercício da profissão, na década de 60, após anos atuando na prática. Ele criou o curso de jornalismo na Universidade Católica de Pernambuco. Beltrão pensava o Jornalismo como difusor de conhecimento (MARQUES DE MELO, 2006).

Adelmo Genro Filho (1987), jornalista brasileiro, defendeu uma teoria para o jornalismo fundamentada em uma ciência própria. O autor fez uma revisão das abordagens teóricas (funcionalismo, indústria cultural, marxismo) e práticas do jornalismo, focando os limites das teorias propostas, as quais ilustravam apenas as técnicas dessa atividade e a falta de uma reflexão por parte dos profissionais sobre o exercício diário da profissão. Nesta dualidade, o maior prejudicado era o próprio jornalista.

Genro Filho (1987, p.3) propõe ao jornalismo um papel revolucionário: “o de ser uma forma de conhecimento que, embora historicamente condicionada pelo capitalismo, apresenta potencialidades que ultrapassam esse modo de produção”. Ele procurou mostrar que o jornalismo é uma forma de conhecimento com base na indústria moderna, mas também faz parte da relação entre os seres humanos e, assim, pode estar presente em qualquer sociedade futura, independente do seu modo de produção.

O ensino do jornalismo na sociedade da informação foi discutido por Meditsch (2007). O autor mostra que existem pelo menos quatro séculos de trabalho intelectual do jornalista com a informação. Neste período, o profissional desenvolveu métodos, técnicas e deontologia para o processo de produção da notícia.

Meditsch (2007) aponta que o Brasil seguiu algumas tendências americanas, como a transformação em cursos de Comunicação Social e a formação do profissional polivalente. Estas tendências tiveram o apoio das empresas de comunicação e também da academia, que buscavam reduzir custos, principalmente do ensino particular. A boa formação do jornalista e sua independência não são vistas com bons olhos, principalmente pelas empresas de comunicação.

Há um movimento pelo renascimento do jornalismo na academia, preocupado em formar um bom profissional, e pela FENAJ, com apoio no programa de qualidade de ensino. Formaram-se grupos de pesquisa que estudam o jornalismo e suas interfaces (INTERCOM, ALAIC, SBPJor, FNPJ⁴) e surgiram publicações de revistas acadêmicas aprimorando e fomentando as discussões (MEDITSCH, 2007).

O governo também criou mecanismos para garantir a qualidade de ensino dos cursos. Em 2001, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos entre eles, os cursos de Comunicação Social. O texto informa que o perfil do egresso tem que ser capacitado a atuar em diferentes veículos e funções, entender os processos sociais e “utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso”, entre outros aspectos. O tópico que trata especificamente do perfil do egresso do curso de jornalismo diz que o discente tem que ser preparado para produzir informações, exercer as funções do jornalismo, bem como fazer interface com áreas relacionadas ao jornalismo, no campo econômico, social e cultural.

Quanto à competência e habilidade em jornalismo, o texto delimita as práticas da profissão como formulação da pauta, entrevista, relacionamento com fontes, desenvolvimento de trabalho em equipe e de processos de produção jornalística, compromisso com a cidadania no exercício da profissão, entre outros. O interessante é a preocupação em incluir a prática dentro do Projeto Pedagógico, espelhando assim a importância da atividade prática na formação dos jornalistas (ROCHA; SOUSA, 2008).

A discussão sobre a formação em jornalismo sofreu repercussões em 2009. Em 17 de junho deste ano, o Supremo Tribunal Federal votou pelo fim da obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo. Entidades representativas da categoria e instituições de ensino se mobilizaram contra a decisão. A discussão ainda permanece no âmbito federal. Ainda neste mesmo ano, o MEC, juntamente com uma comissão constituída pela Secretaria de Educação Superior (SESU), analisou as diretrizes curriculares do curso de comunicação. A comissão foi presidida pelo professor José Marques de Melo e no final do mesmo ano apresentou um parecer sobre as reformulações necessárias na formação do profissional jornalista. Entre as considerações apresentadas está a volta do estágio e uma revisão das disciplinas teóricas no campo das ciências humanas. As discussões mostram que ainda não há um consenso entre pragmáticos e teóricos sobre o jornalismo enquanto conhecimento, bem como sua atualidade e relevância.

As instituições de ensino vêm acompanhando estas discussões e transpondo para o plano pedagógico dos cursos de jornalismo atividades de extensão e projetos laboratoriais. O que se percebe, de maneira geral, é que não há uma sintonia entre a academia e o exercício da profissão, é como se fossem duas esferas independentes: os pragmáticos e os

4 INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação); SBPJor (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo); ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación); FNPJ (Fórum Nacional de Professores de Jornalismo).

teóricos. Este distanciamento deve ser rompido por meio de um diálogo maior. Uma das metas, como aponta Meditsch (2007, p.58) é “construir teorias e metodologias próprias para sistematizar, criticar (por dentro) e aperfeiçoar as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) da prática”.

A prática jornalística na UEPG

É importante que os cursos de jornalismo no Brasil, como prevê as diretrizes pedagógicas, reservem cada vez mais espaço à prática jornalística, tendo em vista que neste campo os alunos são impedidos de fazer estágio, por força da legislação. Em razão disso, algumas instituições de ensino tem proporcionado aos acadêmicos a oportunidade de participarem de projetos de extensão em que a dinâmica do trabalho tem como foco a constante atividade prática e, conseqüentemente, teórica.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa há vários projetos que possibilitam aos estudantes o exercício da prática, a produzir jornalisticamente. Ou seja, colocar em prática os fundamentos, as teorias e as técnicas da profissão ensinadas em sala de aula. Dentre os vários projetos do curso está a Agência de Jornalismo, sob a coordenação do professor Sérgio Luiz Gadini, o Portal Comunitário, o Jornal Laboratório, o Grupo de Estudos em Fotografia, o projetos de fotografia Lente Quente e Fotorreportagem UEPG, bem como os trabalhos e programas extracurriculares na área de rádio e radiojornalismo.

A agência, além de disponibilizar para a sociedade um site e blog informativo, produz cotidianamente uma série de atividades jornalísticas. Neste espaço, que compreende uma das várias opções de prática oferecida pelo curso, o aluno é acompanhado de perto por um grupo de professores. E o mais interessante é que aquilo que o acadêmico aprende teoricamente em sala de aula é colocado em prática no setor, sob orientação de docentes e, como o tempo, passam a adquirir novas experiências e agilidade na produção de peças jornalísticas.

A produção na visão de estudantes e professores

A agência de Jornalismo existe desde o segundo semestre de 2003 e destaca-se pelos serviços prestados à comunidade, atendendo preferencialmente entidades sem fins lucrativos. Neste setor são realizados importantes trabalhos como, por exemplo, a produção da revista científica internacional Folkcomunicação, vídeos institucionais, cobertura de eventos culturais e científicos (Jornada Beltraniana, Semana de Comunicação e Seminário de Inverno), produção de peças jornalísticas e documentários para entidades e movimentos sociais, além de organizar notícias para a imprensa, sites e blogs jornalísticos.

Neste ano, até o momento da produção deste artigo, participaram dos trabalhos na agência em torno de 30 alunos voluntários, incluindo quatro bolsistas do setor. Em função da demanda por serviços, tanto de setores da UEPG, como de entidades externas, a agência abre a oportunidade para qualquer aluno do curso interessado em se envolver nos projetos e nas atividades jornalísticas pré-programadas.

Na opinião de alunos envolvidos na agência, há oportunidade de aprender e praticar antes mesmo do ingresso ao mercado de trabalho. Uma das alunas que ingressou na agência este ano, Liandra Christhina Moraski Cordeiro, acadêmica do terceiro ano, observa que no setor é possível se envolver em várias tarefas, o que contribui para a valorização do currículo pessoal. “Na Agência de Jornalismo eu tenho contato com todo tipo de produção jornalística. Produzo releases para os eventos [...], faço vídeos e edição, tiro fotos, mantenho contato com a mídia e atualizo o site da agência.” A aluna também explica

que no primeiro semestre trabalhou na edição e publicação da 15ª edição da Revista Internacional de Folkcomunicação e, mais recentemente, se envolveu na produção do programa televisivo *Ade*, sob orientação dos professores Carlos Alberto de Souza e Paula Melani Rocha.

Liandra, natural de Francisco Beltrão, explica que também aprendeu a mexer com sistema HTML para a atualização do site da unidade e com o sistema de editoração de revista (SEER) para a edição e publicação da revista de Folkcomunicação. Tudo isso, na sua opinião, é importante. Agora, ela salienta: “consigo produzir material jornalístico com mais rapidez e tenho maior contato com a prática”.

Liandra, a exemplo de outros alunos que integram a agência, considera que teoria é importante, “mas não ensina a prática para ninguém”. Por mais que se tente aproximar uma coisa da outra, é fazendo que os alunos conseguem experimentar novas formas de produção e desenvolver a agilidade (tão cobrada na produção jornalística). Ela conclui: “sem fazer a prática é impossível aprender jornalismo totalmente”.

Outro integrante da Agência de Jornalismo que compartilha das opiniões de Liandra é Cleber Carlos Facchi. Ele já se envolveu em vários projetos de extensão no Curso de Jornalismo da UEPG como, por exemplo, o Projeto de Radiojornalismo, coordenando pela professora Zeneida Alves de Assumpção, no 2º ano do curso; o Grupo de Interatividade ligado ao Portal Comunitário, coordenado pela professora Maria Lúcia Becker; o Blog Crítica de Ponta; a organização de diversos eventos do curso de jornalismo; atualmente trabalha para a Agência de Jornalismo e com o projeto experimental de Tele (Ade!).

Natural de São Jorge D'Oeste, Paraná, Facchi vê como positiva as atividades de extensão que tem por finalidade o aprimoramento da formação acadêmica, “pois me permite estar integrado ao desenvolvimento de ações e eventos voltado ao curso de jornalismo, estimulando a produção textual e fomentando meu *networking*”.

Para ele, a universidade precisa contratar funcionários especializados, principalmente para as áreas de telejornalismo e radiojornalismo, que são carências do curso de Jornalismo da UEPG. Diz também que o acesso a equipamentos precisa ser melhorado, bem como ampliado os projetos de extensão na área de TV e Rádio. Quanto ao trabalho na agência, afirma: “todas as atividades estimulam meu desenvolvimento tanto na relação com entidades como na prática da profissão”.

Os professores também têm opinião formada a respeito da importância das atividades de extensão no Curso de Jornalismo da UEPG e na Agência de Jornalismo. Karina Janz Woitowicz é Chefe de Departamento do curso de Comunicação Social da UEPG e desde 2003 participa da Agência de Jornalismo. Segundo a professora, a agência foi criada para atender as solicitações de trabalhos jornalísticos internos e externos à universidade bem como para dar conta da constante falta de prática do jornalismo imposta pela própria estrutura curricular. “A agência contribui na formação do profissional atendendo as demandas voltadas a diferentes suportes de mídia, como produção de textos, vídeos, organização, cobertura de eventos, entre outros. Ela dá uma grande contribuição ao curso porque possibilita aos alunos a vivência prática do jornalismo”. Para Karina, com certeza “o fazer jornalismo só se fundamenta numa reflexão sobre o fazer. Esta é uma orientação das próprias diretrizes que conta de uma formação ética, teórica e técnica”.

O coordenador da Agência Sergio Luiz Gadini define como: “um projeto de extensão que materializa o contato de estudantes de jornalismo com demandas sociais públicas de informação a partir da solicitação de entidades sem fins lucrativos. Desta forma, os estudantes tem um contato com a realidade social da cidade e da região”.

Considerações Finais

Diante da proibição do estágio em empresas de comunicação e de jornalismo, pode-se destacar que o papel das atividades práticas em projetos de extensão desenvolvidos nos cursos de jornalismo é de fundamental importância para o acadêmico. Além do conhecimento teórico e da profissão, o aluno quer sair da universidade em condições de ingressar no mercado de trabalho. Para isso, é fundamental que as universidades contribuam na formação, ofertando à comunidade acadêmica programas deste tipo. No Curso de Jornalismo da UEPG de Ponta Grossa, além das atividades de ensino e pesquisa, que também são fortes no curso, os estudantes podem contar atualmente com sete projetos de extensão nas áreas de televisão, jornalismo impresso, rádio, fotografia, *webjornalismo*. Além disso, todos têm que se envolver obrigatoriamente na produção Foca Livre, jornal laboratorial do Curso. Neste periódico eles assumem todas as funções a área impressa – entrevista, redação, diagramação, edição, produção de editoriais e de fotografia.

Ao final dos quatro anos de Jornalismo da UEPG os acadêmicos saem com uma boa base teórica e prática para enfrentar o concorrente mercado de comunicação que está cada vez mais seletivo e a procura dos melhores profissionais. Por isso, os professores da instituição têm investido em projetos de extensão. O mais recente criado na universidade, abrangendo a área televisiva, foi o ADE. Nele, como já pode ser visto, os alunos experimentam todas as fases de uma produção televisiva. O programa é semanalmente transmitido pela TV Comunitária de Ponta Grossa.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHAPARRO, Carlos. De como a ciência pode ajudar a notícia. **Midiagemix**: Assessoria de Imprensa. Disponível: www.midiagemix.com/assessoria/nota2.htm. Acesso em março de 2006.

DEUZE, Mark. **What is journalism?** Professional identity and ideology of journalists reconsidered. *Journalism*, v.6, p.442-464. 2005.

DONSBACH, Wolfgang. The identity of communication research. *Journal of communication*, v.56, n.3, setembro/2006, p.437-448. 2005.

FIDALGO, Joaquim. **Jornalistas e saberes profissionais**. Trabalho apresentado no I Colóquio Brasil-Portugal de Ciências da Comunicação, evento componente do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, 2008. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0452-1.pdf>

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre, Tchê, 1987.

MARQUES DE MELO, José; BRITTES, Juçara Gorski (orgs.). **A trajetória comunicacional de Luiz Ramiro Beltrán**. São Bernardo do Campo: Editora UEMESP, 1998.

MARQUES DE MELO, José. **Teoria do Jornalismo**: identidades brasileiras. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento? **Mídia & Jornalismo**, Vol.1, p.9-22, 2002.

MOREIRA, Walter. Os colégios virtuais e a nova configuração da comunidade científica. *Ci. Inf.*, Brasília, Vol. 34, n.1, p.57-63, Jan/Abr., 2005.

NEVEU, É. **Sociologia do Jornalismo**. Portugal: Porto Editora Ltda., 2005.

PARK, Robert. A notícia como conhecimento: um capítulo da sociologia do conhecimento. Trad. Brás. **Steinberg, C.**, Meios de Comunicação de Massa, São Paulo, Cutrix, 1940.

PEUCER, Tobias. Os relatos Jornalísticos, Tradução Paulo da Rocha Dias, **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, Editora Insular, 2004, Vol. I. Nº2, p.13-30.

ROCHA, Paula Melani e SOUSA, Jorge Pedro de. **Rumos do Jornalismo na Sociedade Digital: Brasil e Portugal**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2008. 172p. (pos-doutorado). Programa de Pós-doutoramento em Jornalismo da Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular. 2005a. Vol.I.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: a tribo jornalística, uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular. 2005b. Vol. II.



O USO DE CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E TRADUÇÃO

THE USE OF FAIRY TALES IN THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE FOR CHILDREN: AESTHETIC EXPERIENCE AND TRANSLATION

SANTOS, Evaldo Gondim dos¹

RESUMO

O presente trabalho, fruto de discussões realizadas no Grupo de Estudos da Tradução – GET/DL/Campus de Pau dos Ferros/UERN – visa apresentar uma experiência de ensino de língua inglesa para crianças a partir das experiências estéticas criadas durante a leitura de contos de fadas clássicos e suas traduções criativas em cursos ofertados para crianças no Projeto de Extensão: “Inglês para Crianças na Comunidade” – DL/Campus de Pau dos Ferros/UERN. Tomando como ponto de partida o conceito de experiência estética, advinda da filosofia de Jacques Rancière (2010, 2000) e de Deleuze e Guatarri (1997), e de tradução como exercício de recriação em autores tais como Rodriguês (2000) e Arrojo (1997), buscamos demonstrar como as crianças, com o acompanhamento dos monitores do referido projeto, criam novos sensorio espaços-temporais a partir da leitura de versões distintas dos contos *The Story of Puss in Boots*, de Charles Perrault, e *Bremontown Musician*, dos irmãos Grimm. Para tanto, elaboramos atividades que levassem as crianças a ler e recriar esses contos. Além disso, é importante ressaltar que também acompanhamos a execução de tais atividades em sala de aula para relatarmos essa vivência. A análise que realizamos dessas atividades desempenhadas pelas crianças demonstra a desterritorialização dos elementos recorrentes dos textos de origem a partir de uma experiência singular, caracterizado por movimentos de feições cartográficas que levam em conta os fluxos descontínuos das experiências de leitura não centradas na moralidade contidas nos clássicos infantis.

PALAVRAS CHAVE – Ensino de língua inglesa, literatura infantil, experiência estética, tradução como recriação.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Letras/Campus de Pau dos Ferros/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e membro do Grupo em Estudos da Tradução, cadastrado no CNPq. E-mail: evaldogondim@uern.br.

ABSTRACT

The present work, result of discussions carried out by Grupo de Estudos da Tradução - GET/Letters Department/Pau dos Ferros Campus/Rio Grande do Norte State University, aims at presenting an experience of teaching English to children from aesthetics experiences created during reading classic fairy tales and their creative translation in courses offered for children in the Extension Project Inglês para Crianças na Comunidade – Letters Department/Pau dos Ferros Campus/Rio Grande do Norte State University. Taking as starting point the concept of aesthetics experience, coming from the philosophy of Jacques Rancière (2010, 2000) and Deleuze and Guattari (1997), and translation as an exercise of recreating in authors such as Rodrigues (2000) and Arrojo (1997), we seek to demonstrate how children, with observation of monitors of that project, create new space-time sensorio from reading of different versions of the tales Puss in Boots by Charles Perrault, and Brementown Musician by Brothers Grimm. For this purpose, we developed activities that could lead children to read and recreate these fairy tales. Moreover, it is important to remark that we accompanied the completion of such activities in classroom to report those experiences. The analysis that we carried out of those activities at classroom by children reveals the deterritorialization of recurrent elements of the source text from a singular experience, characterized by movements of cartographic features that take place into account discontinuous flows of reading experiences not centered on the morality contained in classic fairy tales.

Keywords: Teaching English language; Children's literature; Aesthetic experience, Translation as recreation.

Introdução

O Projeto de Extensão “Inglês para Crianças na Comunidade” oferta desde 2003 cursos de inglês para crianças dos quartos e quintos anos oriundas de escolas públicas das cidades do Alto Oeste Potiguar (RN) e Vale do Jaguaribe (CE), através de um trabalho que é articulado com os alunos do Curso de Letras/Habilitação Língua Inglesa e Respectivas Literaturas – Departamento de Letras/Campus de Pau dos Ferros/UERN.

Nesse projeto sempre buscamos criar ferramentas pedagógicas que façam com que as crianças aprendam a língua inglesa de forma interativa. Nesse sentido, atualmente estamos trabalhando com narrativas infantis literárias e cinematográficas nos cursos “Inglês para Crianças através de Narrativas I” e “Inglês para Crianças através de Narrativas II”; o que nos leva a trabalhar com narrativas é o fato de elas serem motivastes, isto é, as crianças sentem-se à vontade para ler uma história ou assistir um filme infantil quando um ambiente propício é criado. Assim sendo, as atividades que utilizamos em sala de aula se espelham em um processo de escolarização que faz com as crianças participem de forma ativa, lendo os textos de acordo com suas capacidades cognitivas.

Dessa maneira, no presente artigo apresentamos uma experiência de ensino de língua inglesa para crianças no referido projeto que se alicerça nos conceitos de experiência estética contemporânea e tradução como recriação. Para tanto, tratamos teoricamente da questão da experiência estética na literatura infantil para depois analisarmos a vivência que experienciamos em sala de aula durante a leitura e tradução dos contos *Bremontown Musicians* e *The Story of Puss in Boots*, nos dois semestres de 2010 e primeiro semestre de 2011.

Literatura infantil, experiência estética e tradução

Através da leitura dos clássicos infantis as crianças têm acesso a experiências de modos de vida pré-estabelecidas pela sociedade burguesa que se filia a um projeto pedagógico de caráter utilitarista. Sendo assim, a literatura infantil já em seu berço em pleno século XVII é desmembrada da qualidade artística atribuída a obras canônicas, passando a uma condição de minoridade², desvalorizada para fins propriamente artísticos.

A literatura infantil, portanto, nasce de reconhecidas necessidades de um leitor infantil pela sociedade burguesa, de imposições de um código moral vigente com intenções primordialmente pedagógicas. Por isso, um

2 Para Deleuze (1992), uma literatura menor está intimamente relacionada a um devir-minoritário, tracejando linhas de fuga através da linguagem e possibilitando a invenção de novas forças.

dos pré-requisitos para a transposição dos contos de fadas da literatura oral para a literatura infantil era a higienização das histórias, a supressão de aspectos considerados inadequados para as crianças (LYONS, 2000).

Diante do exposto, podemos afirmar que a literatura infantil é chamada de clássica com sua moral a cada conto; possui uma pré-formatação que a impede de agenciar fluxos, intensidades de forma espontânea, pois, sendo estratificada e possuindo um centro, é impedida de criar experiências estéticas por falta de um espaço liso para a passagem de substâncias que ainda não ganhou corpo.

Para que a criança tenha uma experiência singular durante a leitura de contos infantis é necessário que ela possa deslizar pelo enredo de forma a agenciar acontecimentos de maneira inusitada. Ela tem através do texto literário a oportunidade de constituir experiências mesmo que esteticamente. Contudo, essa experiência torna-se realidade quando a criança passa a ir além do que está no texto literário infantil tradicional, com seus polos de estratificação. É nesse momento que ela passa a experienciar as conexões existentes no texto, a vê-lo como um território³, a ir a “unidade real mínima” que é o agenciamento⁴.

Essa possibilidade de criar novos agenciamentos artísticos surge a partir da recriação das obras infantis canônicas, já que como qualquer território estratificado tais obras já possuem pontas de desterritorialização, linhas de fugas que nada mais são que aberturas que permitem a criação de novos espaços-tempos. Essa é uma saída da literatura infantil por intermédio dela mesma, levando em conta seu próprio lado de fora, fora que não está noutro lugar, mas nela mesma, que são as chamadas pontas de desterritorialização já presentes no próprio território. Com relação à saída ou fuga, Zourabichvili (2004, p. 30) aponta que ela

é entendida nos dois sentidos da palavra: perder estanquidade ou sua clausura; esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação (este último caso é mais complexo, pois fazer a situação fugir implica obrigatoriamente uma redistribuição dos possíveis que desemboca – salvo repressão obtusa – numa transformação ao menos parcial, perfeitamente improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos; em todo caso, o problema está na fuga, no percurso de um processo desejante, não na transformação cujo resultado só valerá, por sua vez, por suas linhas de fuga, e assim por diante). Portanto, trata-se de fato de uma saída, mas esta é paradoxal.

Essa fuga é uma linha a ser tracejada que busca a partir de devires novos caminhos, porém essa caminhada pode nos levar as perigosas trilhas dos antigos lugares antes territorializados. Assim sendo, deveremos ter cuidado ao se desterritorializar, ao tentar liberar as pontas de desterritorialização.

Baseado no que Guattari chama de paradigma ético-estético, as desterritorializações devem ser produzidas por intermédio de modos artísticos peculiares que fissuram regimes dominantes e modelos tradicionais, atualizando outras durações, outras possibilidades de vivência que estão relacionadas

3 “a noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar; pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 323).

4 “A unidade mínima não é a palavra, a idéia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito mas qualquer coisa que se passa, pelo menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. [...] As estruturas estão ligadas às condições de homogeneidade mas não os agenciamentos. O agenciamento é o co-funcionamento, é a “simpatia”, a simbiose” (DELEUZE, PARNET, 1998, p.65).

a uma escolha ética em favor da riqueza do possível, uma ética e uma política do virtual que descorporifica, desterritorializa a contingência, a causalidade linear, o peso do estado de coisas e das significações que nos assediam. Uma escolha da processualidade, da irreversibilidade e da re-singularização. (GUATTARI, 1992, p. 42.).

Em outras palavras, na literatura infantil o espaço para criação deve ser pensando a partir de critérios éticos. Ou seja, não é ético para ninguém conseguir benefício através do sofrimento e até mesmo da morte do outro, mesmo que esse outro seja apresentado como um ser maligno como a figura do ogro, do monstro, do animal traíçoeiro. À criança não deve ser negada a espontaneidade, tida como componente que causa a perversão humana, porém deve ser trabalhado de forma criativa como algo que faça com que a criança desenvolva sua capacidade de criar eticamente e de pensar eticamente nas escolhas feitas pela sociedade, em suas ações e costumes tidos como comuns e naturalizados.

Sendo assim, no processo de desterritorialização da literatura infantil, seja através da recriação ou recontagem de contos, a criança tem a oportunidade de experienciar novos modos de ser esteticamente, visto que a literatura infantil como qualquer artefato artístico configura *sensorio* espaços-temporais que determinam modos de ser (RANCIÈRE, 2005). De acordo com a Rancière (2010, p. 79),

a ficção designa arranjo dos eventos, mas também designa a relação entre um mundo referencial e mundos alternativos. Isso não é uma questão de relação entre o real e o imaginário. Isso é uma questão de uma distribuição de capacidade de experiência sensorial.

Nesse sentido, a criança passa a agir por intermédio da releitura, questionando os elementos recorrentes de contos infantis de uma maneira não pré-determinada, uma vez que pode atravessar livremente essa literatura de uma maneira que não desconsidere sua infância, sentindo-se a vontade para criar mundos alternativos que leve em conta seu experienciar.

O uso do conto infantil no Projeto de Extensão “Inglês para Crianças na Comunidade”

O uso do texto literário no ensino de língua inglesa nos cursos para crianças ofertados pelo Projeto de Extensão “Inglês para Crianças na Comunidade” toma por base um processo de escolarização que promova uma leitura centralizada nas maneiras dos alunos conceberem o mundo. Dito de outra forma, através do texto literário as crianças podem experienciar esteticamente outras maneiras de ser por intermédio da criação de *sensorio* espaços-temporais estabelecidos pela ativação de atos comunicativos, uma vez que o texto literário é uma estrutura dialógica capaz de promover práticas comunicativas. Assim sendo, as atividades elaboradas explorando contos infantis para as aulas nos cursos desse projeto buscam fazer com que as crianças leiam da forma mais natural possível contos infantis não simplificados escritos em língua inglesa.

Diante do exposto, passamos a apresentar nossas experiências com o uso dos contos infantis *The Story of Puss in Boots* e *Bremontown Musicians*⁵ no ensino de língua inglesa para crianças no referido projeto, fazendo comentários das leituras, recriações e recontagens desses contos.

Para a leitura desses contos, elaboramos atividades que fizessem com que as crianças se envolvessem na leitura desses textos de forma prazerosa. Para um primeiro contato com as narrativas, criamos situações que as levassem a fazer predições do enredo das histórias e depois incentivamos as crianças a recriar as particularidades das narrativas como seus personagens, as intrigas e as ações.

⁵ Os contos *The Story of Puss in Boots* e *Bremontown Musicians* baixados de sítios confiáveis na internet são recriações que seguem as peculiaridades dos contos infantis originais, escritos, respectivamente, por Charles Perrault e Os Irmãos Grimm. A extensão dos textos e suas ilustrações foram os componentes que nos motivaram a escolhê-los.

Em um primeiro momento, propusemos que as crianças criassem uma história em par para o conto a ser lido, observando as ilustrações contidas no texto, a partir da seguinte sugestão de predição:

Quadro 1: Atividade de predição

A. Prediction

- I. Observe as ilustrações, procurando adivinhar o enredo do conto.
- II. Conte para seus colegas o que você tentou adivinhar.

Era uma vez...

Fonte: Atividade Reading and Retelling elaborada pela equipe do referido projeto

Ao participar da execução dessa atividade de forma ativa, as crianças foram convidadas a interagir com o texto, construindo sentidos por meio de suas experiências e conhecimentos de mundo. Elas criaram várias versões do conto infantil proposto para leitura pelos monitores dos cursos, as quais foram complementadas à medida que contaram para os demais colegas e, de certa forma, predizendo o enredo do texto, como por exemplo, que no conto *Bremontown Musicians* um burro encontra um cachorro, um gato e um galo numa estrada e depois dão um susto num bando de ladrões para ficarem morando na casa onde eles estavam.

Num segundo momento, partindo para leituras dos textos propriamente ditos, procuramos fazer com que as crianças realizassem leituras de compreensão geral dos textos. Nessa etapa de leitura, nosso objetivo era exatamente fazer com que as crianças lessem os textos a partir da localização de palavras cognatas e repetidas e substantivos próprios. Assim sendo, nossa proposta de atividade foi a apresentada logo abaixo:

Quadro 2: Atividade de compreensão geral

B. General comprehension

- I. Formem grupos de três alunos para a execução das etapas abaixo:
 - a) Sublinhem, no texto, as palavras cognatas, circulem as palavras repetidas e escreva as palavras que vocês conhecem.
 - b) Discutam a respeito das palavras cognatas, das palavras repetidas e das palavras que vocês conhecem para o entendimento do texto.
 - c) Agora vocês estão preparados para responder com mais fundamentação a seguinte pergunta: de que se trata a história?

Fonte: Atividade Reading and Retelling elaborada pela equipe do referido projeto

Já em um terceiro momento, incentivamos as crianças a buscarem informações específicas nos contos. Com essa finalidade, sugerimos, por exemplo, que elas procurassem os nomes dos personagens no conto *Bremontown Musicians* e respondessem algumas questões a respeito das ações presentes nos enredos do conto *The Story of Puss in Boots*, como apresentamos nos quadros a seguir:

Quadro 3: Atividade de compreensão específica

C. Scanning

- a) Ligue os tipos de animal a seus respectivos nomes:

ANIMALS	NAMES
Dog	Songe
Rooster	Chanter
Donkey	Belemente Chanticleer
Cat	Anciano

Fonte: Atividade Reading and Retelling elaborada pela equipe do referido projeto

Quadro 4: Atividade de compreensão específica

C. Scanning

- a) Como foi a repartição dos bens do moleiro?
- b) O que o gato pediu a seu dono?
- c) O que o gato deu ao rei?
- d) Por que o gato pediu a seu mestre para se banhar no rio?
- e) O que o gato fez com o ogro?

Fonte: Atividade Reading and Retelling elaborada pela equipe do referido projeto

Durante as leituras desses contos, as crianças foram estimuladas a questionar os principais elementos dos contos, tais como constituição dos personagens e organização dos enredos, buscando percebê-los como territórios sedimentados por linhas duras. Ou seja, discutindo eticamente as ações dos personagens, viram que os contos implicitamente reforçam certas moralidades próprias a uma sociedade que valoriza bens materiais em detrimento de modos de vida não predatórios.

Nesse sentido, os alunos perceberam que em *Bremontown Musicians* os animais se comportam como as pessoas que são exploradas por aqueles que detêm o poder, os bens materiais e culturais. Eles lutam para continuar vivendo, mas só conseguem tal façanha se afastando do convívio social e conseguindo astutamente uma casa para morar. Ou seja, eles conseguem bens para sobreviver e dar início a uma vida mais tranqüila. Já em *The Story of Puss in Boots*, um gato, munindo-se de astúcias, faz com que seu mestre ascenda à nobreza. Nesse caso, quem está à mercê do acaso pode se dar bem na vida. Em outras palavras, o burguês pode se tornar superior ao nobre, pois pode ter uma vida social de alto nível através da tentativa de se adequar a exigências sociais estabelecidas.

Após a leitura dos contos apresentamos como foram trabalhadas as traduções criativas⁶ nos cursos ofertados pelo referido projeto. Essas traduções foram realizadas a partir das linhas de fugas, pontas de desterritorializações já presentes nos contos explorados em sala de aula. Essas recriações foram iniciadas a partir da proposta de atividades apresentadas a seguir:

Quadro 5: Atividade de recontagem

D. Retelling the tale

Em par, esboce o conto que você acabou de ler em inglês de forma escrita para depois apresentá-lo oralmente para seus colegas. Porém, antes de começar a esboçá-lo combine com seu colega como irá apresentar os personagens. Pense nas seguintes questões que poderão nortear a recriação:

- Eles irão se comportar de maneira diferente?
- Irão fazer outras coisas?
- O que eles irão fazer é interessante?

Fonte: Atividade Reading and Retelling elaborada pela equipe do referido projeto

Como podemos claramente perceber a proposta das recriações é um movimento delineado pelo ritornelo⁷. Ou seja, elas começam com as linhas de fuga presentes nos territórios estratificados dos contos lidos e buscam novas terras através da desterritorialização dos elementos recorrentes desses contos.

⁶ Aqui chamamos de traduções criativas, as recriações ou recontagens dos contos.

⁷ Para Deleuze e Guattari (2002), o ritornelo, conceito criado a partir da música para pensar as conexões e as retomadas constantes observadas na arte, nos possibilita ver a arte como algo que retorna, mas que se torna diferente pela repetição ao criar singularidades. Dessa forma, podemos afirmar que o ritornelo explora de modo especial forças criativas, contendo uma potência, uma sensação de ressonância, uma presença que surge e escapa, um outro quadro de relações.

Dessa maneira, as crianças foram incentivadas a recriar os personagens e suas ações por intermédio de um processo tradutório⁸ cuja exigência principal, de acordo com Arrojo (1997, p. 78), é “a capacidade de confrontar [...] duas línguas e duas culturas diferentes, esse confronto é sempre único, já que as variáveis são imprevisíveis”. As traduções foram realizadas levando-se em conta os conhecimentos linguísticos e de mundo das crianças, bem como as diversas maneiras em que os personagens poderiam agir de forma criativa e ética.

Ao longo das traduções apresentadas pelas crianças oralmente, percebemos que elas recriaram os personagens e suas ações a partir de linhas de fuga. Em outras palavras, elas foram estimuladas pelos monitores a questionar as características e ações dos personagens. Assim sendo, os contos foram recriados de várias maneiras, ganhando novas versões, como podemos ver a seguir.

Em *Bremontown Musicians*, os animais não foram abandonados por seus donos, mas foram expulsos das fazendas em virtude de seus donos perderem as fazendas ou morrerem; os ladrões eram pessoas que tinham se apossado indevidamente, através de falcatruas, das terras de um fazendeiro ou dos filhos de um fazendeiro que tinha morrido; os ladrões eram presos fugitivos que tinham se apossado de uma casa de fazenda que ficara abandonada por algumas semanas devido à morte de seu dono ou porque seu dono estava doente na cidade.

Já o conto *The Story of Puss in Boots* foi mais bem recriado devido às particulares dos personagens e suas ações, bem como pelo conhecimento linguístico e de mundo das crianças. Dessa maneira, o gato não tinha tanta habilidade para pegar os animais em armadilhas; as armadilhas não foram colocadas pelo gato, mas por um servo de seu mestre; o gato apenas acompanhou o servo na captura dos animais; o gato foi usado como um cão de caça pelo servo de seu dono para pegar os animais, fazendo uso da violência e agilidade felina; as botas foram colocadas em seus pés pelo seu dono; o gato usava botas porque tinha um problema nos pés; o rei aceitou os presentes que o Marquês de Carabás enviou por estar passando por problemas financeiros; o rei aceitou os presentes que o Marquês de Carabás enviou porque gostava dele; o casamento entre o Marquês de Carabás e a filha do rei foi um casamento real como qualquer outro; o Marquês de Carabás e a filha do rei se casaram porque se conheciam desde crianças; o Marquês de Carabás ganhou esse título após herdar as terras de um velho ogro que gostava muito dele; o ogro vendeu as suas terras para o Marquês de Carabás para montar um circo.

As recriações orais foram feitas várias vezes pelas crianças, pois sempre havia questionamentos das versões criadas em sala de aula. Esses questionamentos são resultantes das pontas de desterritorialização, eles não contêm um início ou um fim, estão sempre no meio, sendo arquitetados por movimentos próprios à criação. Dito de outra forma, são linhas de fuga que criam blocos de sensações infantis na literatura. Segundo Deleuze e Guattari (1997), essas linhas se definem pelos pontos que conectam ou pelos pontos que as constituem. Nesse sentido, sempre é possível desterritorializar, criar novas terras, criar passagens, territórios existenciais.

Conclusão

O uso do texto literário no ensino de língua inglesa nos cursos para crianças ofertados pelo Projeto de Extensão “Inglês para Crianças na Comunidade” está alicerçado em um processo de escolarização que promove uma maneira de ler e reescrever as narrativas infantis tradicionais de acordo com as maneiras de ser das crianças. Maneiras estas que atualizam outras durações que estão, por conseguintes, relacionadas ao que Guattari (1992) chama de paradigma ético-estético. Em outras palavras, as traduções criativas dos contos de fadas que buscamos fazer com as crianças

⁸ A tradução no presente trabalho é compreendida como sendo um outro texto, “um processo de escolha, uma atividade interpretativa, em que o linguístico se associa ao contextual em sentido amplo, incluindo o histórico e o social” (RODRIGUÉS, 2000, p. 213).

são amparadas numa política do virtual, que descorporifica os territórios sedimentados pelos valores predatórios da sociedade capitalista em favor de valores éticos que afirmem a vida do ser humano na terra. Além disso, buscando uma forma de interpretação que vincule o estético com o ético, uma vez que através da arte podemos delinear sensorio espaços-temporais que valorize a criação de modos de ser que leve o homem a se reconciliar com o si mesmo e com o meio em que vive.

Assim sendo, as crianças são levadas a questionar os valores contidos nas entrelinhas de narrativas que valorizem maneiras de ser das classes privilegiadas. Elas são levadas a ver os elementos recorrentes dessas narrativas a partir da busca do estabelecimento de territórios ficcionais que criam maneiras de ser e perceber o mundo de acordo com os valores burgueses pré-estabelecidos que alicerçaram a sociedade capitalista atual.

REFERÊNCIAS

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. V.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34. 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 165-202.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Eixo Experimental/Editora 34, 2005.

_____, J. O efeito de realidade e a política de ficção. Tradução de Carolina Santos. In: *Novos Estudos*. n. 86. p. 75-90, mar. 2010.

RODRIGUÊS, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: UNESP, 2000.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: IC, 2004.

APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS AFRICANIDADES

TEACHING AND LEARNING SPANISH: TEXTUAL GENRES AND AFRICANITIES

COUTO, Ligia Paula¹

JOVINO, Ione da Silva²

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche³

NUNES, Karine de Lara Cabral⁴

RESUMO

Este artigo discutirá o ensino da língua espanhola em duas escolas públicas em uma cidade do Paraná, a partir da proposta, concepções e experiências de um projeto de extensão. Como referencial teórico, ressaltamos a teoria dos gêneros textuais defendida por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) e sua relação com o ensino de língua estrangeira (LE), ou seja, aprender uma LE exige interação com textos (orais e escritos) com posicionamento crítico por parte do/a aluno/a, em que ele/a terá que refletir sobre os motivos da veiculação do texto, o enunciador, o receptor, a função social do texto, etc. e é somente por causa do texto que o estudo da gramática e do vocabulário se justificam. Ainda, destacamos a relação da Lei 10.639/03 com o ensino da língua espanhola; tal lei institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Para recuperar a essência dessa lei no ensino da LE, nos baseamos no conceito de africanidades (Silva, 2005) e no conceito multiculturalismo e, nesse sentido, elaboramos ações em que o/a aluno/a estude espanhol de modo a perceber a diversidade linguística e cultural, isto é, há muitas variedades dessa língua e muitas culturas representadas nesta variedade, inclusive as de origem africana. A metodologia de trabalho foi a de atuar na formação inicial e continuada de professores por meio da elaboração de unidades didáticas (UDs) e organização de um livro didático (LD) como forma de aproximar teoria/prática. Os resultados alcançados evidenciam a necessidade de uma aproximação da universidade com a escola pública e da importância de se explorar a relação teoria/prática na formação inicial e continuada de professores.

PALAVRAS CHAVE – Ensino de língua espanhola. Formação de professores. Gêneros textuais. Africanidades.

1 Mestre em Educação, professora assistente da disciplina de Estágio de Espanhol na UEPG, ligiapaula@yahoo.com.

2 Doutora em Educação, professora adjunto da disciplina de Estágio de Português na UEPG, ionejovino@gmail.com.

3 Mestre em Educação, professora colaboradora da disciplina de Estágio de Espanhol na UEPG e professora de espanhol e português da rede estadual de ensino no PR, esteche22@yahoo.com.br.

4 Especialista em Educação, professora de espanhol e português da rede estadual de ensino no PR, karinedlr76@gmail.com.

ABSTRACT

This article is about Spanish language teaching in two public schools in a city of Paraná, and it is based on the purposes, conceptions and experiences of an extension project. The theory is related to textual genres as in Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008) and its relation to foreign language teaching, which means that learning a foreign language demands from students a critical interaction with texts (spoken and written), so that they can discuss about the reason for that text to be published, the intentions of the person who reads/writes, the social function of the text, etc., and that the grammar and vocabulary are studied only in relation to the texts. Besides, this project is based on how the law 10.639/03 can be implemented on the Spanish language teaching. According to this law, African History and Afro-Brazilian Culture should be taught and teachers should be guided on how to work with this topic in different subjects. To work with this law in foreign language teaching, we used the concept of africanities (Silva, 2005) and of multiculturalism. In this perspective, we planned on actions to have students of Spanish language to realize the linguistic and cultural diversity, that is, there are many varieties of Spanish language and many cultures can be represented in this variety, including the ones that show African origins. The methodology considered teaching education to help teachers (graduated and not graduated yet) create didactic units and organize a Spanish teaching book as a way to establish the interaction of theory and practice. The results show the necessity for universities to work together with public schools and the importance of investing on the relation theory/practice in teaching education.

Key words: Spanish language teaching; Teaching education; Textual genres; Africanities.

Introdução

Este artigo abordará parte de uma pesquisa desenvolvida no projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol”, o qual está em andamento e se originou a partir de uma proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPG.

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), via Diretoria da Educação Básica Presencial, que propõe valorizar futuros docentes durante o processo de formação, com o objetivo de aperfeiçoar o processo formativo de professores para a educação básica e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação pública no país. Como uma ação derivada do subprojeto do PIBID, o projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol” tem o objetivo de formar os seus bolsistas (doze graduandos do 1º ao 4º ano do curso de Letras e duas professoras de espanhol da rede pública estadual), principalmente, para o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais no ensino da língua espanhola. Além disso, essa formação se firma em uma perspectiva de abordagem multicultural em cumprimento à Lei 10.639/03, levando em consideração as contribuições das culturas africanas para a língua espanhola e para as culturas hispano falantes.

A respeito da teoria dos gêneros textuais, convém frisar que, segundo Marcuschi (2008, p. 152), os gêneros textuais são estudados desde Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), no entanto, o foco desses estudos se voltava principalmente para aspectos literários. Atualmente, a área da linguística vem contribuindo para a expansão das discussões dessa teoria, com diferentes linhas de tratamento para a temática. No caso desta pesquisa, nos baseamos na que Marcuschi (2008) define como *linha bakhtiniana*, a qual é influenciada fortemente pela orientação vygotskyana socioconstrutivista e pelas discussões sobre o conceito de sequência didática elaborado pela Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz (2004).

Para explicarmos como se daria a relação da teoria dos gêneros textuais, defendida por esta pesquisa, com a prática do ensino da língua espanhola, iniciamos com a definição do conceito de gênero textual. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 155), gênero textual é a materialização dos textos (orais ou escritos) em situações comunicativas, por isso são encontrados em nosso dia a dia. Eles são marcados por “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”, sendo que tais marcas não

se dão aleatoriamente, pelo contrário, são determinadas por elementos históricos e sociais. Os gêneros podem ser expressos de diversas maneiras como, por exemplo, telefonema, carta pessoal, romance, notícia jornalística, piada, conversação espontânea, artigo científico, etc.

Portanto, tratar o ensino da língua estrangeira (LE) fundamentado na teoria dos gêneros textuais significa assumir os discursos sociais que compõem essa língua, ou seja, considerar textos (orais e escritos) que fazem parte de práticas discursivas para ensinar a LE. Esses textos precisam ser autênticos e o trabalho com eles envolveria, segundo as **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna (DCE-PR)** (2008, p. 58), “a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”. Nesse sentido, concordamos com Hila quando afirma que:

No caso da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula. (HILA, 2009, p. 159).

Pensando na didática do ensino da língua espanhola, para desenvolver uma análise e uma crítica das relações que o texto estabelece com a língua, poder, grupos sociais, práticas sociais, é necessário explorar alguns conceitos que estão embutidos na teoria dos gêneros textuais; entre eles, destacamos: suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional do gênero. Dessa forma, ao se trabalhar com diversos gêneros textuais na aula de LE, esses conceitos terão que ser debatidos de diferentes maneiras por meio de atividades de compreensão textual e produção escrita.

No entanto, ainda cuidando dos encaminhamentos metodológicos e da didática no trabalho com o gênero textual, temos que considerar o conceito de sequência didática (SD) elaborado por Schneuwly e Dolz (2004). Na SD, se torna necessário elencar alguns passos, o primeiro deles seria a apresentação de uma situação, que revelaria a necessidade e o motivo de produção de determinado gênero; o segundo seria ler o gênero textual em foco e realizar atividades de compreensão focando questões relacionadas ao suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional; o terceiro seria a produção escrita do gênero em foco, já prevendo um processo de reescrita; e, o último passo seria tratar da circulação do gênero produzido em aula.

Tendo explicado, resumidamente, a teoria dos gêneros textuais e uma possibilidade de concretização dessa teoria no ensino de línguas estrangeiras (LEs), nos voltamos para a linha de trabalho com a Lei 10.639/03 e sua relação com a formação inicial e continuada de professores de espanhol, com o intuito de relatar uma experiência de elaboração de um livro didático (LD) para o ensino de espanhol no ensino médio em duas escolas públicas do município de Ponta Grossa, PR.

A Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira, bem como da:

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

As **DCE-PR**, publicadas no ano de 2008, se pautam na pedagogia crítica e nos gêneros textuais como referenciais teóricos. A pedagogia crítica ganha destaque nas **DCE-PR** (2008, p. 52) com o intuito de valorizar “a escola como espaço social democrático”, em que o/a aluno/a terá a oportunidade de se apropriar criticamente e historicamente “do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade”. Nesta perspectiva, objetiva-se resgatar a função social de se estudar uma LE e discutir a temática “do respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística)” problematizando a questão da hegemonia cultural. Fundamentar o processo de ensino/aprendizagem de LEs de acordo com os princípios da pedagogia crítica significou repensar os métodos de ensino da escola pública paranaense.

E foi exatamente esse movimento crítico que levou ao estabelecimento dos princípios educativos que estão postos nas **DCE-PR**, o que passa por uma visão também crítica do modo como a língua deve ser vista a partir dessa perspectiva:

Nesse sentido, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. (PARANÁ, 2008, p. 54 - 55)

A partir disso, buscamos então estabelecer parâmetros culturais para o ensino de espanhol LE que justificassem uma abordagem multicultural, mesmo que admitamos a existência de uma tendência no ensino de LE para a defesa de uma base intercultural. Podemos encontrar a defesa dessa base intercultural em Paraquett (2011). A autora discute a importância dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo para o ensino de LE, problematizando os dois conceitos a partir da noção de cultura, recuperando alguns estudos “clássicos” sobre o mesmo. Finaliza apresentando a tese de que o ensino de LEs para brasileiros, embora possa aceitar algo do multiculturalismo, deva ter uma base intercultural, tendo como propósito:

contribuir para uma reflexão e uma prática que trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplistas, conforme sugerem os documentos brasileiros que norteiam nossa educação. (PARAQUETT, 2011 p.137).

A partir de García Martínez *et alii* (2007) , Paraquett (2011, p. 144) toma como base a perspectiva da defesa de um ensino intercultural de línguas, que privilegie a “interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”. Nesse ponto de vista apresentado pela autora, o multiculturalismo seria uma forma de separar os grupos humanos, colocando em xeque os discursos que falam da diferença “porque poderiam fomentar o racismo” (PARAQUETT, 2011, p.146). Embora faça algumas ressalvas quanto à perspectiva dos autores que tomou como base, dizendo não concordar totalmente com eles, dando como exemplo ações que chama de “radicais”, posto que “multiculturais”, todavia dignas de apoio, como algumas ações de movimentos indígenas e negros brasileiros, Paraquett (2011) espera:

o momento em que esse discurso e esses movimentos possam se modificar ou se abrandar, e que tenhamos, por fim, uma convivência equilibrada, democrática, uma interdependência entre os diferentes grupos culturais que constituem a minha/a nossa identidade como brasileira/brasileiros. (PARAQUETT, 2011 p.146).

Tendo como referências acontecimentos na França, os quais reportam a conflitos de base étnico-raciais e culturais, a autora defende que a interculturalidade seja a única forma de convivência pacífica e democrática entre diferentes culturas porque ela implicaria numa habilidade

de reconhecimento, harmonização e negociação das diferenças e desse modo se constituiria um meio essencial para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política. Diante disso, a educação teria a fundamental tarefa de fomentar a competência comunicativa intercultural (PARAQUETT, 2011 p. 147).

Para a autora, o multiculturalismo “é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes” (PARAQUETT, 2011 p. 144). Ele seria também um termo de múltiplos significados e altamente questionável, posto que pregaria a não convivência entre as diferenças.

A perspectiva da autora nos pareceu estranha, posto que a leitura do multiculturalismo que temos não nos levava na direção apontada por ela, até que nos deparamos com sua proposta concreta para ensino de língua espanhola, com seleção de um tema e alguns gêneros textuais para trabalhar o tema escolhido. A partir da proposta, ela sugere que o trabalho em sala de aula, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), aborde de forma transversal os temas sociais sugeridos nos textos abordados na aula.

Neste ponto, a abordagem nos lembrou importante discussão que Gonçalves e Silva (1998, 2003) fizeram sobre os PCN, em especial sobre os temas transversais. Na época, os autores apontavam que se algumas questões de fundo sobre a diversidade cultural e suas conexões com processos democráticos não fossem tratadas com o cuidado necessário, corria-se o risco de se ver a discussão de um tema tão importante transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, fechados no círculo dos especialistas em currículo. Os autores apontavam para o caráter “positivo, otimista e até conservador” dos PCN, uma vez que neles se espera apenas que as “práticas escolares reconhecessem no interior da escola as diferenças culturais, que respeitassem a diversidade, uma vez que a sociedade brasileira é pluricultural” (2003, p. 111). Vendo nisso um risco, apresentam o multiculturalismo nos seguintes termos:

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais, por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 111).

Em 2003, os autores retomam um texto seu de 1998 para apresentar os modos como o multiculturalismo estava sendo mostrado nas teorias educacionais no momento (GONÇALVES E SILVA, 2003). Ao apresentar seu lugar de fala, o da experiência de militância nos movimentos negros, de mulheres e de minorias, Gonçalves e Silva (2003) falavam do multiculturalismo não só como tema, nem como estilo de vida, mas como parte de sua existência como afrobrasileiros e que demandava que estivessem o tempo todo se construindo na ambiguidade identitária que os acompanharia por toda a vida.

Pode ser que os autores estivessem prevendo a discussão ora apresentada. Em lugar de poder falar em nome próprio, teríamos sempre que falar em nome de um coletivo intercultural, impessoal, sem “o gosto amargo da discriminação e do preconceito”, em nome de uma harmonização das diferenças. Neste sentido, poderíamos apresentar uma proposta de ensino que contemplasse a diversidade de autores e gêneros textuais, sem que isso significasse compreender “o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais” e muito menos “explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores” (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 111). Exatamente por isso, os autores nos chamavam a atenção para o fato de que:

Uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios. (GONÇALVES E SILVA 2003, p. 121).

Uma das formas que os atores sociais utilizam para significar e dar visibilidade às suas próprias experiências são os movimentos sociais. No nosso caso, destacamos os movimentos sociais negros brasileiros. Segundo Parente (2009), uma das mais significativas conquistas do Movimento Negro brasileiro na busca pela promoção da igualdade racial foi a promulgação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 3/2004, pois para a autora ambos “atendem às demandas do Movimento Negro e da população afrobrasileira pela efetivação da educação anti-racista, anti-discriminatória e multicultural” (PARENTE, 2009, p. 261).

Concordando com Parente (2009), tomamos como base um dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (PARECER CNE/CP 3/2004), qual seja “Consciência política e histórica da diversidade”, que, entre outras coisas, busca conduzir:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira. (BRASIL, 2004, p. 18-19)

Neste processo, o papel das universidades é definido na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, CNE/CP, que afirma em seu Art. 1º, § 1º:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 11)

Para Parente (2009), é preciso destacar o Parecer CNE/CP 3/2004 como ação afirmativa implementada pelo Estado brasileiro. Os princípios do Parecer CNE/CP 3/2004 seguem as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 e, principalmente, a Declaração e Programação de Ação de Durban, 2001, ambas declarações assumidas como compromisso pelo Estado brasileiro (PARENTE, 2009, p. 266).

Assim, de acordo com os pressupostos sobre diversidade previstos nas **DCE-PR** (2008), com a Lei 10.639/03, com o Parecer CNE/CP 03/2004 e como o papel definido pelas universidades pela Resolução CNE/CP 1/2004, fizemos uma proposta que não só pretende trazer mudanças curriculares, mas, sobretudo seguir na direção da necessidade de reeducação. Trata-se de conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir ideias, noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnicorraciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino, conforme aponta o Parecer CNE/CP 03/2004.

Nosso principal papel como coordenadoras, supervisoras e pesquisadoras dentro e a partir do projeto, é de construir com e analisar a produção de conhecimentos e dos participantes, bem como a aplicação dos referidos conhecimentos sobre africanidades no ensino de língua espanhola.

Antes de detalhar nossa experiência, no entanto, é necessário ainda demarcar o principal referencial usado para o atendimento das já citadas leis. Em nossa proposta, dentre os diversos rumos que poderíamos tomar, escolhemos trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005). Ao dizer africanidades, estamos tomando o conceito elaborado por Silva (2005), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156).

O projeto, por focar o ensino da língua espanhola, tem buscado ampliar o conceito de africanidades para tratar dos povos falantes do espanhol, procurando elementos que tenham raízes africanas em suas culturas e aplicando ao ensino de espanhol como língua estrangeira (LE). Queremos, com base no exposto por Silva (2005), nos reportar aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros latino-americanos e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada um, fazem parte do seu dia a dia e podem de alguma maneira se relacionar com as culturas de origem africanas e afrobrasileiras.

O que tratamos aqui, como explicado anteriormente, o projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol” (2012) é resultado da proposta do grupo PIBID na subárea de espanhol (2011) na UEPG. Esse grupo se constitui de duas professoras coordenadoras (professoras da área de estágio do curso de Letras da UEPG), duas professoras supervisoras (professoras de espanhol da rede estadual no Paraná) e de doze bolsistas (graduandos do 1º ao 4º ano da licenciatura em Letras espanhol/português). Por um semestre, foram lidos e estudados textos que proporcionaram a discussão de todas as questões relacionadas à teoria dos gêneros textuais e às diretrizes para estudo de história e cultura afrobrasileira e africana com base na Lei 10.639/03 e, para traçar uma aproximação com a concretização dessa teoria nas aulas de espanhol das duas escolas públicas em que atuamos, às/aos bolsistas foi dada a tarefa de elaborar uma unidade didática (UD), para compor um livro didático (LD).

O processo de criação das UD's se iniciou na interação das professoras supervisoras com a coordenação do projeto que, conjuntamente, elaboraram a estrutura da UD tendo em vista a realidade e os objetivos de aprendizagem das duas escolas públicas em que desenvolvemos a proposta. Sendo assim, a coordenação e a supervisão do projeto organizaram a estrutura da UD em oito seções e orientaram todos/as os/as bolsistas com base nesse esquema.

Não há na estrutura da UD um espaço pré-definido para a aprendizagem e ensino das africanidades. O objetivo era que os conteúdos relativos a isso estivessem presentes em toda a UD, desde a escolha dos textos para o trabalho com os gêneros textuais, até as imagens e referências selecionadas.

Após definirmos a estrutura das UD's, nos reunimos com os/as bolsistas para explicar as seções que comporiam cada UD e dar exemplos de atividades para as respectivas seções. Durante os encontros de orientação, os questionamentos dos/as bolsistas se referiam, basicamente, aos

seguintes aspectos: como escolher e trabalhar o tópico gramatical e como definir a ordem das UD's a partir da gramática. Essa preocupação excessiva dos bolsistas em estabelecer, previamente, os tópicos gramaticais para só então selecionar os textos que comporiam a UD, nos mostrou que toda a discussão teórica sobre os gêneros textuais havia servido para elucidar como trabalhar com a compreensão textual numa nova perspectiva, mas não para problematizar o espaço da gramática na relação com o texto. Na fala de alguns bolsistas, ficava evidente uma preocupação excessiva com o ensino da gramática nos moldes de métodos estruturais, o que contradizia nosso referencial teórico. Além disso, no que se refere à aprendizagem e ensino das africanidades e sobre multiculturalismo e educação, a princípio, não houve muitas dúvidas; as limitações em lidar com essa proposta ficaram evidentes após a entrega da primeira versão das UD's.

Todo esse estudo para a construção das UD tem servido para a observação da questão central da pesquisa, qual seja, qual contribuição o projeto de ensino/extensão pode trazer para a formação inicial e continuada dos/as participantes no que tange ao trabalho com os gêneros textuais e à educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira, afrohispanica e africana?

Após o processo de orientação, os resultados obtidos na primeira versão das UD's com relação ao trato dos gêneros textuais e às africanidades foi o seguinte: seis demonstraram dificuldades para elaborar questões de compreensão textual e questões que proporcionassem a discussão do gênero textual e somente cinco bolsistas conseguiram criar atividades gramaticais de acordo com nossa orientação prévia, ou seja, em relação ao gênero textual foco da UD. Com relação às africanidades, notamos na primeira versão das UD's que poucos bolsistas se ocuparam com os conteúdos relativos a esse conceito.

Mesmo após as leituras sobre o tema e as consequentes discussões e análises de materiais didáticos com a perspectiva de mostrar ausência/presença de uma abordagem multicultural e da história e cultura afrobrasileira e africana, concluímos que o trabalho de crítica é bem mais fácil, ou menos infatigável de ser feito que a proposição de outro olhar, a partir de outros referenciais que necessitem tanto da desconstrução de categorias já tão cristalizadas e naturalizadas quanto da reconstrução das mesmas. Entendemos que o trabalho com as africanidades exigiria de nós um esforço pela construção de um conhecimento, que mesmo não estando oculto, não está visível nos materiais que utilizamos para trabalhar com a língua espanhola em sala de aula.

Para lidar com a dificuldade dos bolsistas em explorar os gêneros textuais e a gramática na relação com o gênero, a coordenação e a supervisão precisaram atuar fortemente em dois pontos: como elaborar questões de compreensão textual e como explorar a gramática na perspectiva de trabalho com gêneros textuais. Assim, alguns bolsistas foram convocados para orientação individual para tratar desses dois itens em suas UD's e, em reunião com todo o grupo, abordamos a temática da elaboração de exercícios de compreensão textual. Nesses momentos, nós os orientamos para preocupar-se fundamentalmente com a seleção de textos autênticos que fossem provenientes de fontes seguras e que representassem o gênero textual foco da UD.

O aspecto gramatical, portanto, deveria surgir somente após a escolha do texto principal da UD e, consequentemente, com base nesse texto. Nosso processo de orientação procurou inverter a lógica do pensamento inicial dos bolsistas, ou seja, não é a gramática que pauta a construção de uma UD que se fundamenta na teoria dos gêneros textuais, mas sim os textos que a compõem, pois tais textos apresentam uma estrutura composicional que revelará, entre outras coisas, aspectos gramaticais.

Dessa maneira, buscamos explicitar nosso posicionamento teórico aos bolsistas: o estudo da gramática que faz parte da composição estrutural do gênero só ocorrerá, dentro da UD, após uma série de exercícios de compreensão textual e deverá auxiliar no entendimento da composição do gênero de modo que os/as alunos/as tenham recursos para desenvolver a produção escrita, isto é, a gramática só faz sentido em uso, por isso, a seção da UD para trabalhar com o aspecto gramatical foi intitulada "La lengua en su uso". Além disso, para 2012 (2º semestre), estão

previstas uma série de tarefas de elaboração de atividades de compreensão textual e atividades gramaticais a partir da seleção de um gênero textual específico pelos bolsistas.

No tocante às africanidades, era preciso constituir uma superfície de inscrição, na qual pudéssemos visualizar tais conteúdos e formas de abordá-los. Segundo Deleuze (1992, p. 109) “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não visível”. A questão é experimentar. Nossa experimentação se tem constituído na troca de experiências e, principalmente, na busca e seleção de fontes genuínas para o trabalho com as africanidades.

Para Silva (2005), as fontes genuínas são aquelas que permitam vislumbrar pontos de vista dos próprios negros. Para isso, salienta a autora, é necessário ir além do trato diário e demanda interesse e esforços para conhecer toda a problemática socioeconômica, étnicorracial que enfrentam, como também “sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes” (SILVA, 2005, p.169) na vida das sociedades às quais pertencem. É preciso ainda, segundo Silva (2005), estar disposto a cultivar a memória da experiência do que é ser descendente de africanos, a fazer intercâmbio com grupos do Movimento Negro, a familiarizar-se com obras de autores negros e negras (também de não negros) “que permitam entender as relações interétnicas” (SILVA, 2005, p.169).

Após a correção da primeira versão das catorze UD's, no que se refere ao trabalho com as africanidades, a orientação principal dada foi a que estivessem “curiosos e comprometidamente atentos”, conforme salienta Silva (2005, p.170). Podemos relatar, por exemplo, na UD cujo tema era moda e o gênero textual principal a ser trabalhado o artigo de revista, encontramos como ilustração fotos da coleção “Royal Black” da marca Osklen, somente com modelos negros e negras. Na mesma unidade, o artigo a ser analisado fala sobre escassa presença negra na semana de moda no Rio de Janeiro e propõe debate sobre cotas no meio da moda. Tal ideia foi aproveitada pela autora da UD para compor uma atividade sobre o tema. Para citar outro exemplo, na UD cujo tema era história de vida, a autora escolheu o gênero entrevista e apresentou texto cujo entrevistado era Carlos Moore, propondo nas atividades o estudo de questões relativas à vida dele e das relações raciais em Cuba e no Brasil a partir de sua visão.

As UD's ainda estão sendo finalizadas, de forma que os conteúdos e formas de abordagem das africanidades possam sofrer alterações. De toda maneira, nosso intento pela busca de compreensão e visibilidade da história e cultura de origem africana nos países falantes de espanhol tem se configurado principalmente pela procura de gêneros textuais autênticos e de fontes genuínas.

As ações desencadeadas pelo grupo ora analisadas estão em consonância com as propostas das **DCE-PR** (2008) e, ainda, com a Lei 10.639/03. O importante é ressaltar que, nas atividades previstas tanto para os graduandos como para as professoras supervisoras, se enaltece a importância de uma aula de LE com significado para o aluno, que muito mais que aprender um código linguístico, estará em contato com uma nova cultura, comparando essa cultura estrangeira com a sua, refletindo sobre seu ser-estar-agir em sociedade.

Nesta perspectiva, se acredita na implantação da língua espanhola como disciplina curricular, com acesso para todos os alunos de ensino médio, que venham a aprender o idioma espanhol com qualidade. Essa qualidade está relacionada diretamente aos processos formativos (formação inicial e continuada) de professores nas universidades.

Uma formação inicial que seja favorável para desenvolver um/a professor/a reflexivo crítico e que este possa perceber que a identidade de professor se constrói a cada dia, com a sua formação continuada, nas experiências de sala de aula, e conseqüentemente na interação teórica/prática. Talvez estejamos diante de um exemplo de formação inicial e continuada que, no diálogo entre universidade e escola pública, vem contribuindo para que a língua espanhola em caráter de disciplina obrigatória no ensino médio público, possa apresentar um ensino de qualidade e para tanto, professores que estejam propensos para a ação-reflexão-ação são participantes fundamentais desse processo. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Ghedin:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho de impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 135).

As dificuldades da equipe do projeto, em atender ao que se propôs em relação às africanidades, refletem o modo como a escola tem lidado com a diversidade étnicorracial e cultural. Nossa formação, como professora/as e gestore/as escolares, assim como todas as práticas que buscam manter a ordem simbólica vigente, seguem padrões hegemônicos, eurocêntricos. Não é por mero acaso que estudamos, por exemplo, nos cursos de Letras, literatura portuguesa, francesa, inglesa e (quase) nunca literatura angolana, sul africana ou mesmo escritores/as negros/as brasileiros/as.

Como a escola está estruturada a partir do centro (padrões hegemônicos), é possível entender (e não quero dizer aceitar) que ela feche seus portões para a cultura diferente e de resistência aos padrões. Ao fazer isto, ficam do lado de fora outras referências culturais que privilegiam, por exemplo, a memória, a oralidade e outras formas de escrita.

Segundo Hall (2003) a luta cultural assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação. Para o autor, o importante é observar esse fato dinamicamente como um processo histórico. O processo (o poder) cultural depende em primeira instância da delimitação entre aquilo que deve ser incorporado à grande tradição e o que não deve, de acordo com a época e o lugar. O autor afirma ainda que as instituições culturais e educacionais também ajudam a disciplinar essa fronteira do que pode ou não fazer parte da tradição.

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo – que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais. (HALL, 2003, p. 256)

Nesse ponto de vista, o multiculturalismo não seria uma forma de separar os grupos humanos, colocando em xeque os discursos que falam da diferença, muito menos de fomentar o racismo, conforme apontou Paraquett (2011 p.146). Trata-se de buscar assumir seu papel na guerra de posições culturais, buscando falar em nome próprio e tendo o direito de fazê-lo. Trata-se de (re)pensar o significado das ações. Isto exige comprometimento ético e político por parte das/os educadoras/es, também exige repensar os aportes teórico-metodológicos. Neste sentido, existe já uma significativa produção que precisa ser vista, analisada e utilizada por aquelas/es que se comprometem eticamente no desafio de construir práticas curriculares que contemplem a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la e que, ao mesmo tempo, não silenciem sobre a mesma, conforme asseverou Gomes (2007).

Por outro lado, as dificuldades referentes ao trabalho com os gêneros textuais revelam, como na pesquisa realizada por Hila (2009) com professores do ensino fundamental I em formação, uma lacuna entre a teoria e a prática no que se refere à teoria dos gêneros textuais nas aulas de línguas. A teoria é sim estudada nos espaços universitários, no entanto, esse estudo não dialoga com a prática; de modo que se faz urgente a organização de projetos (de ensino, extensão ou pesquisa) que objetivem uma práxis (síntese da relação teoria/prática).

A elaboração das UD's é somente parte do processo de reflexão sobre a concretização da teoria dos gêneros textuais e das africanidades nas aulas de língua espanhola, pois, durante os anos letivos de 2012 (2º semestre) e 2013 (1º semestre), essas UD's serão aplicadas pelas duas professoras supervisoras do projeto PIBID e pelos bolsistas. Assim, todos os envolvidos nesse processo poderão observar a aplicação das UD's elaboradas por eles e, posteriormente, analisar como ocorreu a aproximação da teoria com a prática no que se refere ao ensino dos gêneros textuais na aula de LE. E após a análise, retomaremos nosso estudo para darmos continuidade à práxis educativa, uma práxis que une a formação inicial e a continuada e que quer contribuir com seus dados para a efetivação de uma Escola Pública de qualidade.

As oportunidades trazidas por projetos de ensino/extensão, que aproximam a universidade da escola pública de modo a atuar na formação inicial e continuada de professores, são fundamentais para se desenvolver uma prática, entre os docentes, que fique solidificada no movimento de ação-reflexão-ação. Consideramos que esse movimento contribui eficazmente para a melhoria da escola pública, pois permite ao professor ir além da repetição de metodologias, estratégias, práticas; ele terá embasamento para mudar seu processo de ensino caso não consiga atingir a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, ele tende a ser um professor mais preocupado em ensinar a todos, numa perspectiva crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 4ª edição, 2003.
- BRASIL. Lei 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, 2003.
- HALL, Stuart. Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.
- PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. Brasília: MEC, 2011. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, vol. 16. p.137-292. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em março de 2012.
- PARENTE, Regina Marques. As contribuições do Parecer CNE/CP 3/2004 para a educação das relações étnico-raciais. In: Aguiar, Marcia Angela da Silva. et al (orgs.) Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. vol 2. p. 249-270. Disponível em http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/regina_marques2.pdf. Acesso em março de 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.



CENTRO DE MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO NA ESCOLA

MEMORY CENTER: POSSIBILITIES OF RESEARCH AND EXTENSION IN SCHOOL

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho traz a experiência do projeto extensão Centro de Memória do CAP-UERJ. Este projeto está registrado na UERJ desde 2007 e possui como ações a identificação, manutenção e preservação da história de uma instituição escolar carioca de tradição e qualidade no campo da educação: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Para isso, nos concentramos no levantamento e organização do seu acervo escolar com vistas a consolidação de seu Centro de Memória. Enquanto um lugar da memória, o Centro de Memória do CAP-UERJ pode se constituir como um espaço de contribuição para a preservação do patrimônio material e imaterial desta instituição de ensino. As múltiplas dimensões e implicações deste projeto revelam a preocupação em não permitir que a experiência dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola, se apague na falta de registro e preservação da história. Temos o compromisso ético e epistemológico com a construção de uma escola que se perceba como lócus de história e de memória.

Palavras-chave: Arquivo escolar. Centro de memória. Escola básica.

ABSTRACT

This work is about the experience of the Memorial CAP-UERJ extension project. This project is registered at UERJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) since 2007 and has actions such as the identification, maintenance and preservation of the history of a traditional and qualified carioca institution in the education field: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). For this, we focus on the collection and organization of its scholar archive in order to consolidate its Memorial Center. As a place of memory, the CAP-UERJ Memory Center can be an important place of contribution to the preservation of material and immaterial school patrimony. The multiple dimensions and implications of this project show the concern to not allow that the experience of individuals who build the school on daily basis cease to exist because of the lack of history registration and preservation. We are committed ethically and epistemologically with the construction of a school that is perceived as a locus of history and memory.

Key words: Scholar archive; Memory center; Basic school.

¹ Doutora em Educação (Unicamp). Procientista. Professora adjunta do Departamento de Educação da FFP-UERJ e do CAP-UERJ. Jacquelinemoraishotmail.com

Introdução

O *Centro de Memória do CAP-UERJ* é um projeto de extensão registrado na UERJ desde 2007 e possui uma dimensão de concretude: identificação, manutenção, e preservação da história de uma instituição escolar carioca de tradição e excelência no campo da educação. Para isso, suas ações se concentraram no levantamento e organização do acervo escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) com vistas a consolidação de seu Centro de Memória. Enquanto um *lugar da memória*, como afirmaria Le Goff (1984), o Centro de Memória do CAP-UERJ pode se constituir como um espaço de contribuição para a preservação do patrimônio material e imaterial desta instituição de ensino.

Por sua natureza complexa, este projeto nasceu tecido pelas discussões ligadas ao ensino fundamental, memória, história e narrativa. Suas múltiplas dimensões e implicações revelam a preocupação de não permitir que a experiência dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola se apague na falta de registro e preservação da história (Benjamin, 1985). Além disso, também alimenta este trabalho de ação e pesquisa, o compromisso ético e epistemológico com a construção de uma escola que se perceba como lócus de história e de memória.

O projeto *Centro de Memória do CAP-UERJ* está vinculado ao primeiro grupo de pesquisa do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. O *Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas* (GPFORMADI) foi fundado em 2006 num movimento de consolidação da pesquisa nesta unidade de ensino.

Nosso projeto encontra-se também vinculado a Faculdade de Formação de Professores, posto que tanto eu, coordenadora do projeto, como os bolsistas envolvidos estamos ligados a esta unidade de ensino.

Assim, nosso projeto de extensão tem sua centralidade no CAP-UERJ, em sua história, suas práticas pedagógicas, seu cotidiano. Este projeto de extensão traz implicações para o estudo da história de uma instituição escolar pública carioca, cuja representação social gira em torno de uma anunciada *excelência e qualidade pedagógica*. Produzindo e sendo produzido pela tessitura de um discurso que o aponta como *exceção educacional*, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, mais conhecido como CAP-UERJ (sigla originária de seu antigo nome: Colégio de Aplicação da UERJ) é descrito, tanto na mídia quanto no imaginário popular, como uma “ilha de excelência”, o que acaba por invisibilizar suas tantas contradições, criando a ilusão de uma homogeneidade interna de ações, processos e métodos escolares, simplificando a complexidade do cotidiano e apagando as diferenças institucionais internas.

Um recente acontecimento pode nos dar uma pista sobre a dimensão da representação de *escola de qualidade*, em torno da qual a imagem do CAP-UERJ parece ter sido construída. Esse acontecimento se refere ao sistema de ingresso que ocorre no 1º ano de escolaridade (antiga Classe de Alfabetização) desta instituição. Em novembro de 2008, disputando 30 vagas oferecidas para sorteio à comunidade, 1.800 famílias se acotovelavam no Teatro Noel Rosa, onde o sorteio se dava publicamente. Em 2009 esse número passou para mais de 2.400 candidatos. A matrícula na escola desejada por estas famílias seria resultante menos de uma decisão provocada pelo exercício do direito ao acesso a uma escola pública, e mais em função da contingência que a sorte ou sua ausência pode provocar no destino humano.

A cada nome sorteado, tantos outros ficavam excluídos deste direito, numa relação candidato-vaga muito mais acirrada do que para inúmeras carreiras oferecidas no vestibular deste ano. Como exemplo, podemos citar o curso de Medicina da UERJ, que para o vestibular de 2009 UERJ teve uma relação de 33 candidatos para 1 vaga, ou o curso de Direito que na UFRJ relacionou 45 candidatos para cada vaga oferecida. Poderíamos citar ainda Engenharia Mecânica, que na UERJ teve 14 inscritos para cada vaga. Cada um desses cursos, sem dúvida, ficou muito longe do que vimos no CAP. Dizemos isto para mostrar a relevância de uma ação que irá percorrer a memória e a cultura patrimonial de uma instituição que mostra, por sua história passada e presente, a aposta que as famílias ainda fazem em uma educação pública para seus filhos.

Assim, o projeto vai em busca da história (ou melhor, das histórias) de uma instituição educacional marcada por discursos que o identificam com sucesso, qualidade, excelência mas também com elitismo, exceção, seleção. Uma escola que por sua natureza e origem histórica, está ligada a uma Universidade, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o que traz novos coloridos e significações para esta história. A história desta escola, portanto, revela

e traz luz em boa medida para a história da educação, sendo, portanto, o exercício de compreensão não apenas de uma história individual, mas das histórias que compõe a história educacional.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira tornou-se referência no cenário da educação carioca, mas pouco tem sido estudado. Menos ainda registrada, organizada e disponibilizada a sua história. Desta forma, um projeto que envolve extensão e pesquisa com vistas ao levantamento do seu acervo escolar visando à organização e preservação de sua memória educacional é importantíssimo, não apenas para esta escola especificamente, mas também para a própria UERJ, pois que sua história implica e revela a história das relações e tensões entre a universidade e a escola básica. O CAP-UERJ nasce no interior de uma universidade pública com a intenção de ser lócus de estágio e prática de ensino, o que revela já em sua gênese uma relação vertical entre os dois espaço. Mas o que mais revelará? O que podemos encontrar de aspectos significativos revelados por seus arquivos, documentos e registros? Haverá? Em que nível de preservação?

Assim, vamos buscar *conhecer esta escola em sua alteridade*, tal como ensina Neves e Martins (2008, p. 37) vivendo seu cotidiano, investigando as narrativas dos sujeitos que a vivem e a viveram, e analisando a documentação existente.

A organização do acervo desta instituição de ensino permite ainda, como nos convida Vidal (2006, p. 11), *refletir sobre a natureza e a importância dos Arquivos Escolares na produção de saberes da e sobre a escola*. Se por um lado vemos o cuidado na guarda daqueles documentos escolares que exercem uma função probatória, como fichas de matrícula, diários escolares, boletins bimestrais, o mesmo não conseguimos ver quando se trata de documentos de caráter históricos. Denominado de *arquivo morto*, uma parte dos documentos produzidos no cotidiano escolar terá por destino certo a destruição por ação do tempo e das condições precárias de conservação, cumprindo a profecia a que seu nome já anuncia na origem: *arquivo morto*. Outra parte dos documentos produzidos diariamente pela atividade pedagógica da escola e pelos *fazeres ordinários* (CERTEAU, 1994) do cotidiano, na maioria das vezes não tomados como documento, revelam e nos permitem compreender, através de olhares indiciários (Ginzburg, 1989), aspectos da escola não apreendidos antes.

A fim de constituir um espaço de recebimento, triagem, organização, preservação e disponibilização das fontes que contam e ressignificam a história do CAP, desde 2007, através das ações da profa. Leila Medeiros em negociações com a direção da escola, temos uma sala cedida com o objetivo de se constituir como um Centro de Memória. Estamos em fase de organização desta sala, recolhendo e catalogando os diferentes materiais e documentos que por ora estamos recebendo.

O desenvolvimento de espaços de memória institucional traz a necessidade de problematizarmos nossa história, sistematizando reflexões, organizando registros, materiais diversos, com intuito de dar certa organicidade à memória e, portanto, à história, sem esquecer também que os dados gerados durante a investigação precisam ser de acesso a todos os interessados, ficando disponível em lugar adequado. Assim organizado em Centro de Memória, o acesso de outros sujeitos à história do CAP-UERJ – pesquisadores, professores, alunos, familiares – pode representar um avanço na construção e socialização de um material que não se perpetua como privado mas que amplia seus usos e funções para outros sujeitos.

O acervo até agora preliminarmente identificado e coletado é formado de Arquivos e Coleções, documentação sonora, visual e iconográfica, provenientes da própria instituição, de doações de docentes e ex-docentes da escola e documentações produzidas por nós desde 2007, quando iniciamos uma investigação inicial sobre a história do CAP-UERJ. Os documentos que tratam da memória escolar são ricas fontes de informação e desejamos poder disponibilizá-las por meio de digitalização e acesso pessoal. Em relação a entrevistas a antigos alunos e docentes também já iniciamos sua realização e transcrição, tendo ao todo 07 entrevistas finalizadas, gravadas em áudio e vídeo.

Nosso objetivo é constituir em bases sólidas as informações recolhidas, com a constituição de acervos, com a organização, sistematização e disponibilização das diferentes fontes. Temos também intenção de dar suporte às atividades realizadas pelos professores no CAP-UERJ, oferecendo a possibilidade de utilização do acervo no apoio didático, no oferecimento de oficinas e cursos de extensão específicos da área de documentação, arquivologia e memória e história escolar.

Centro de Memória e arquivo escolar: o que são?

Esta é uma questão que temos perseguido desde que iniciamos nosso trabalho. E certamente não é uma questão menor. Afinal, como definir aquilo que tem sido nosso objeto de pesquisa? Como dizer do que tentamos, em meio a múltiplas dificuldades, organizar? Ou ainda: é preciso definir Centro de Memória? Com que fim?

Bakhtin, nosso companheiro de muitas trajetórias, nos traz pistas sobre essa questão quando afirma que as palavras estão sempre em uma arena, sempre em luta de sentidos. Assim, buscar sentidos para Centro de Memória ou arquivo escolar não é buscar conceitos verdadeiros, únicos e tranquilizadores, mas afirmar a complexidade e dialogismo das palavras.

Buscar um conceito de Centro de Memória não significa simplificar este lugar, apagar suas contradições, silenciar suas lutas de sentido, invisibilizando embates e divergências. Ao contrário, é trazer as marcas de sentidos outros que esta palavra carregou ao longo do tempo e ainda carrega. Resta-nos, então, falar de *sentidos* e não *sentido*. Mas como o fazer?

Os dicionários trazem alguns dos sentidos que as palavras recebem ao longo do tempo. São históricos, revelam que foram tecidos por homens e mulheres em movimentos de ação e pensamento sobre o mundo em certo tempo e lugar. Tiveram certa permanência.

Quanto a arquivo, a Associação de Arquivistas Brasileiros adota a seguinte definição para documento de Arquivo: *Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independente da natureza dos suportes*. Entende-se também por arquivo, *a instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos*. Outra definição de arquivo é aquela que o entende por *instalações onde funcionam arquivos*. Por último, podemos ainda considerar arquivo como sendo o *móvel destinado à guarda de documentos* (Dicionário brasileiro de terminologia arquivística, 2004, pág. 19). Por outro lado, consideramos arquivo escolar todos os documentos produzidos ou recebidos no decorrer das atividades dos estabelecimentos de ensino.

Muitos profissionais da Arquivologia se utilizam da teoria das *três idades*. (Schelleberg, 2006). Para esse autor, a primeira idade ou arquivos correntes seria constituído de documentos ativos, consultados frequentemente. Estes possuem um valor primário relacionado ao seu uso imediato e constante.

A segunda idade ou arquivo intermediário seria constituído de documentos semi-ativos que deixaram de ser utilizados frequentemente, mas podem ser solicitados eventualmente. Os registros ficam nesse setor aguardando se serão conservados ou descartados.

A terceira idade ou arquivos permanentes seriam aqueles constituídos de registros inalienáveis, com um valor secundário de pesquisas científicas posteriores, pelo seu valor histórico ou documental.

Para o trabalho na organização deste *lugar de memória*, consideramos que o nosso acervo tem características relativas à terceira idade. No nosso entendimento, todo acervo é dotado de especificidades e, portanto, de importância para a história da educação.

Medeiros (2009) afirma que os documentos escolares têm um grande valor histórico, pois permitem aos pesquisadores constatarem determinados eventos na educação. Os arquivos do

Centro de Memória do CAP-UERJ permitem compreender, mesmo que parcialmente, a didática e a forma de ensino predominante em um dado período da história do nosso colégio.

Desta maneira, se compreende que os arquivos escolares têm muito a informar à história da educação, possibilitando a elaboração de biografias escolares, relação entre a escola e a comunidade em que esta inserida, dentre outras possibilidades. Assim Medeiros (2009) ressalta que tudo produzido ou recebido na escola pode e deve compor os arquivos desta instituição.

A multiplicidade do acervo presente no cotidiano escolar, tais como livros didáticos, antigos mapas, filmes, fotos dentre outros documentos, pode informar sobre o contexto de ensino, como é ressaltado a seguir:

Ali, nos documentos, estão as memórias individual e coletiva da Educação. Não em sua totalidade, é evidente. Mas também não só memória, mas memórias: Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. Que tinta é aquela? Por certo uma daquelas obtidas com receita, que passou de professor a professor, ou de pai a pai, de aluno a aluno, antes da disseminação da tinta industrial. (MEDEIROS: 2009, p. 182)

Uma parte do acervo, tais como transferências, históricos escolares, diplomas etc., possui princípios inalienáveis garantidos por lei como o acesso à informação, inalienabilidade, imprescritibilidade, seleção controlada e proibição de destruição. Entretanto, no que diz respeito a documentos não oficiais (os quais também consideramos como documentos de construção do lugar de memória), diversas vezes os princípios mencionados não são considerados na gestão dos arquivos escolares.

Para se intensificar as reivindicações é preciso tomar consciência da necessidade de se estabelecer arquivos devidamente organizados, com recursos materiais e humanos adequados que possibilite o acesso da comunidade escolar e a democratização dos dados pesquisados.

Para isso, seguimos as técnicas arquivísticas para sistematização do Centro de Memória do CAP-UERJ. A seguir discutiremos como está sendo realizada a organização do nosso acervo.

Como se organiza o arquivo do Centro de Memória do CAP-UERJ?

Cada instituição possui características intrínsecas a produção e acumulação da sua documentação. No CAP-UERJ não é diferente. Na organização de nosso arquivo, procuramos respeitar a maneira pela qual se produziu o acervo, os motivos pelos quais a documentação foi produzida e também as causas para quais os documentos foram acumulados e/ou guardados.

O acervo do Centro de Memória do CAP-UERJ apresenta algumas particularidades que refletem o modo como o nosso arquivo está sendo organizado. A diversidade de documentos, no que diz respeito principalmente aos Suportes² e Espécie³ está sendo levado em consideração no levantamento preliminar da documentação. Todos os documentos como atas de reuniões de departamentos, de projetos de pesquisa e de relatórios de atividades pedagógicas, de boletins de notas, de fotografias, uniformes antigos, cadernos de alunos, jornais, dentre outros, constituem o acervo do CAP-UERJ.

Trabalhamos com a corrente de pensamento que apresenta um alargamento da noção de documento (LE GOFF, 1984). Nesse sentido, consideramos que não só os documentos oficiais são dotados de informações relativas à instituição, mas também aqueles originados nas atividades realizadas pelos alunos, pais, funcionários, professores e toda a comunidade escolar.

2 Forma em que um documento é apresentado de acordo com a utilização comunicação e leitura do seu conteúdo. (audiovisual fonográfico (discos, fitas); iconográfico; textual; tridimensionais (esculturas, objetos, roupas); magnéticos/informáticos)

3 É a forma que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nesse contidas. (ata, relatório, carta, ofício, diploma etc.) MARTINS, 1998, pág. 6.

Esse aspecto promove reflexos no planejamento e efetivação no trabalho do CAP-UERJ. A ampliação da noção de documento requer de nós maior reflexão sobre a *práxis* arquivística, pois temos um acervo com diferentes suportes e espécies de documentos. O trabalho é árduo. Entretanto, esse trabalho também tem suas compensações. A possibilidade de enxergar diferentes narrativas sobre trajetória da instituição investigada, o reconhecimento de diversos sujeitos que contribuem para a (s) história (s) do CAP-UERJ e o movimento de rememoração de reminiscências esquecidas, sem as quais não é possível entender a instituição como um todo, assim como as suas diferentes memórias, são algumas das valiosas contrapartidas que nos fazem continuar no movimento de construção e manutenção deste *lugar da memória* (LE GOFF, 1984).

O trabalho de organização da documentação do CAP-UERJ começou mais sistematicamente em 2008 com a separação do acervo segundo a sua origem. No CAP-UERJ existem alguns departamentos, cada um produzindo documentos em decorrência das suas atividades. Para a organização do *lugar de memória* do colégio, respeitamos a origem da documentação separando-os segundo os departamentos que os produziram. Schelleberg (2006, p. 95) discorre em relação a arquivo que “o objetivo da organização e classificação é facilitar a localização dos documentos quando se fizerem necessários”. Para uma organização que promova uma recuperação da informação de maneira eficaz, nesse projeto utilizamos o organograma⁴ do CAP-UERJ para separar os documentos de acordo com a sua procedência.

O organograma é uma importante ferramenta para organização do acervo de uma instituição que produz muitos documentos. A visualização da hierarquia institucional de todas os setores e departamentos do CAP-UERJ facilita o trabalho na medida que nos expõe a maioria dos departamentos do colégio, assim como sua organicidade. Também é importante ressaltar que com o auxílio do organograma para a organização deste acervo alguns dos princípios básicos da arquivologia são postos em prática, como o respeito à proveniência da documentação mencionada acima.

O respeito aos fundos, ou seja, ao conjunto de documentos de uma mesma proveniência é um dos princípios metodológicos mais importantes da ciência arquivística. A consideração dos diferentes fundos na organização do acervo significa que a documentação produzida por uma entidade coletiva, pessoa ou família não deve ser misturado com a documentação de outras entidades produtoras. Cada departamento do CAP-UERJ é entendido como um fundo e organização. A documentação oriunda desses departamentos é organizada de modo a atender esse princípio arquivístico.

Nem todos os produtores de documentos são encontrados no organograma (grêmio estudantil, funcionários, por exemplo), e esses grupos também são considerados como fundos. Todavia, entender como o CAP-UERJ é estruturado é fundamental para conseguir êxito na tarefa de organização do acervo de um lugar de memória.

Após a separação da documentação em fundos, a organização acontece de acordo com a data em que o documento é produzido. No acervo do CAP-UERJ há documentos das décadas de 70, 80 e 90 do século passado, e também documentos desse século. Para que os documentos possam ser disponibilizados ao público em geral, a forma que empregamos para disposição do acervo no Centro de Memória é o arranjo estrutural⁵ seguido de um enfoque cronológico, separando por década, ano e mês de produção do documento.

Para o banco de dados desse acervo, elaboramos fichas de catalogação para nelas redigir as informações dos documentos. Elementos como data, título, quantidade de

4 Representação gráfica dos órgãos hierárquicos de uma instituição.

5 Método de organização que tem por eixo a estrutura administrativa da entidade produtora do Arquivo. (Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. 2004: 29)

páginas, conteúdo, tipos de suporte, além da procedência, são localizadas nesse banco de dados. Para a organização das fotografias, nós estamos organizando esse acervo de acordo com a temática que a foto apresenta. Existem fotos de formaturas, feiras de ciências, excursões e passeios, olimpíadas internas do colégio etc..

O enfoque cronológico também é usado para as fotografias organizadas. Tal forma de organização temática tem dado resultado para o acervo fotográfico do CAP-UERJ. Para as fotos, estão sendo elaboradas fichas catalográficas com as informações referentes nesse acervo. Como no banco de dados dos documentos impressos, informações como data da foto, tipo de suporte, nome das pessoas que estão na foto, procedência etc. estarão disponíveis no banco de dados do acervo fotográfico.

Uma das dificuldades encontradas no projeto de organização do acervo é falta de recursos materiais adequados tais como: computadores, armários, luvas, máscaras, matérias contra mofo e cupins, dentre outros.

Considerações finais

Há ainda muito que fazer em relação ao Centro de Memória do CAP-UERJ. Sabemos de nossas imitações, mas também nossa grande vontade de contribuir com a história de nossa escola. Algumas parcerias já se iniciaram, algumas estão ainda em gestação. Queremos produzir um vídeo com os depoimentos daqueles que já entrevistamos. Há também um desejo de fortalecer a nossa vocação para produção de material didático que possa contribuir com as aulas das diferentes disciplinas do colégio.

O trabalho com história e memória institucional impõe limites, mas revela muitas possibilidades. Talvez por enxergarmos as muitas possibilidades de trabalho, temos insistido em nossa pesquisa. Autores como Halbwachs, Ricoeur, Pollak e Nora têm nos ajudado a ver que é preciso continuar, apesar de todas as dificuldades.

Sabemos que a extensão universitária pressupõe uma ação junto à comunidade, a fim de disponibilizar ao público externo à Instituição, saberes produzidos na articulação entre ensino e a pesquisa. Desta forma, nosso projeto de extensão, em diálogo com os outros pilares acima indicados, tem, na sua ação, produzido novos conhecimentos acerca da instituição onde se centra, mas também sobre a própria história da educação. Sabemos que a ideia da extensão está associada ao compromisso de que o conhecimento tecido nas instituições possa transformar a realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas à formação dos alunos regulares daquela instituição. Temos buscado insistentemente que nosso projeto de extensão possa contribuir para a construção de relações mais próxima e fortalecidas entre a universidade e a comunidade. É deste desejo e compromisso que nos alimentamos diariamente.

REFERÊNCIAS

- ARQUIVO NACIONAL. Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2004.
- BENJAMIN, W. 1994. Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.
- CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblema e sinais. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- LE GOFF, Jacques. "Documento Monumento". In: História e Memória. Campinas: Editora Unicamp. 2003, p.525 - 541.
- _____. Memória. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v. 1.
- MARTINS, Neire De Rossio. Noções básicas para organização de Arquivos ativos e semi-ativados. In: Arquivo Central do Sistema de Arquivos/UNICAMP. 1998.
- MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos Escolares. In: A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória. Campinas: Ed. Alínea, 2009.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). Projeto História – ética e história oral. São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 51-84.
- SCHELLEMBERG, T.R. Arquivos Modernos: princípios e técnicas. Trad. Nilza Teixeira Soares. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 6ª Edição. 2006.



CINEMA & EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUANTO PROJETO DE EXTENSÃO

CINEMA AND EDUCATION: REFLECTING IT AS AN EXTENSION PROJECT

REZENDE, Liberalina Teodoro¹

RESUMO

Este trabalho se traduz na descrição e análise acerca de algumas experiências ocorridas no ano de dois mil e onze/doze durante o desenvolvimento do projeto "O cinema como experiência crítica na sala de aula em Palmelo - GO", que está vinculado ao programa de extensão da Universidade Estadual de Goiás, promovido pela PRE. O objetivo desse trabalho é explorar as potencialidades do filme para o trabalho em sala de aula a partir dos conceitos históricos que aparecem ao longo da narrativa fílmica e trabalhar com professores de História (e áreas afins) e com alunos do ensino médio, visando instaurar uma dinâmica pedagógica que constitua uma experiência crítica da modernidade e apoiá-los no que diz respeito a discussões de temas variados presentes em diversos filmes, fazendo assim que as aulas de História e de outras disciplinas se tornem mais atrativas. O presente projeto faz-se de uma parceria com Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo de Palmelo - GO, para atender professores de História e áreas afins, bem como alunos do ensino médio no que diz respeito às discussões/problematizações referentes a diversos filmes e vídeos.

Palavras-chave: Educação. História. Cinema. Ensino.

ABSTRACT

This study describes and analyses some experiences that occurred during the development of the project "O cinema como experiência crítica na sala de aula em Palmelo-GO, in 2011-2012. It is linked to an extension program of Goiás State University promoted by PRE. The aim of this paper is to explore the potentiality of using films in classroom. It takes into consideration that the historical concepts that appear throughout the film narrative allow history teachers (and teachers of related subjects) to use films with high school students in order to establish a pedagogical dynamic that provide them a critical experience of modernity and help them to discuss diverse topics shown in films. As a result, the history and other subjects become more attractive to the students. This project is developed in partnership with Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo de Palmelo-GO to support teachers that teach history and related subjects, as well as helping high school students regarding discussions/problematization about a variety of films and videos.

Key words: Education; History; Cinema; Teaching.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás, professora universitária na UEG - Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Pires do Rio - GO. Mestre em Ciências de Lá Educacion pela UEP - Universidade Evangélica Del Paraguaião. libeteodoro@gmail.com.

Introdução

O projeto de extensão “**O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA EM PALMELO-GO**” é uma produção científica advinda de uma ação extensionista da Universidade Estadual de Goiás e que está sendo trabalhado no Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo, situado à Rua 11 nº 01 – Palmelo - GO. Teve início em agosto de 2011 e foi prorrogado até dezembro de 2012 numa interação universidade e comunidade.

Aponta que a utilização de filmes em sala de aula depende etapas prévias a apresentação da produção, como já pudemos verificar em outros artigos, e também elementos que permitam a utilização dos conteúdos e referências demonstrados a partir da película em trabalhos e avaliações. O elemento mais importante está relacionado, no entanto, à aplicação do filme durante as aulas, ou seja, como o professor pode orientar a ação dos alunos para que os melhores resultados possíveis possam ser atingidos.

Para que isso ocorra é necessário que se organizem atividades que façam com que o educando participe ativamente dos procedimentos. Trabalhar com pequenos grupos e em situações de simulação da realidade são quesitos importantes para que os filmes possam ser discutidos e gerem produção escrita.

O objetivo desse trabalho é explorar as potencialidades do filme para o trabalho em sala de aula, a partir dos conceitos históricos que aparecem ao longo da narrativa fílmica. Podemos afirmar que o fascínio do espetáculo cinematográfico, na maioria das vezes, faz com que a história escrita/ensinada pareça menos representativa e atraente aos olhos do grande público não especialista na disciplina da história.

Este projeto justifica-se principalmente pela necessidade de oportunizar aos alunos maior interesse e compreensão do conteúdo ministrado no Ensino Médio nas aulas de História. Igualmente, a importância da UEG como fomentadora de ações desse tipo na região é notória e essencial. Além disso, no contexto da Rede Pública de Ensino, as aulas de História têm sido, de um modo geral, criticadas pelos alunos por sua falta de dinamismo e de efetiva aprendizagem – aulas enfadonhas. Seria lugar-comum justificar a presente proposta pela importância explícita do componente curricular acima citado no contexto de um mundo globalizado e tecnologicamente unificado.

Educar o olhar para compreender

É preciso pensar sobre como tem acontecido a elaboração do conhecimento, uma vez que, a todo o momento e em diferentes espaços (escola, família, clubes, igrejas), a mídia tem exercido influência no processo de formação humana. Neste sentido, Duarte (2004, p.213) observa que hoje a educação a ser oferecida exige novos pressupostos, entre eles aquele que admite produção e a difusão de conhecimentos por textos compostos em imagem-som e que possam ter legitimidade, confiabilidade e valor epistemológico como de outras fontes.

Dessa forma, grande parte dos Professores de História busca utilizar filmes, vídeos, etc. para discussões e debates complementares no decorrer de suas aulas. Crê-se que tal atitude esteja ligada ao fato das constantes reclamações dos alunos em relação às formas como alguns professores ministram suas aulas, ou seja, ficam horas e horas falando e sempre procuram recorrer a um planejamento que não condiz com a realidade do aluno, fazendo com que este cada vez mais se sinta desmotivado em assistir a determinadas aulas, ocorrendo assim dificuldades no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem.

Portanto, a escola e seus profissionais precisam repensar suas ações pedagógicas, uma vez que as crianças, desde a hora em que se levantam, estão em contato direto com as mais diferentes fontes de informação: rádio, televisão, internet (seja em casa ou em *lan house*), veem novelas, assistem a noticiários, jogam vídeo games, enfim, operam com as diversas formas, têm opinião as mais diversas sobre os mais diferentes assuntos e, ao chegarem à escola, estão ansiosos para discutir e dar opiniões, mas muitas vezes o ambiente escolar não se encontra preparado para lidar com essa realidade; nem sempre os colégios se encontram aparelhados para atender à curiosidade dos alunos.

A relação cinema-educação se faz presente uma vez que pensamos a educação como algo muito maior do que aquilo que acontece nas nossas salas de aula e cinema como algo muito maior do que acontece na tela. Enfim, a relação educação-cinema nos faz tematizar, por diferentes ângulos, questões da nossa realidade cotidiana.

A relevância do cinema na construção de uma subjetividade cultural é tão forte que, segundo Xavier (1983), a relação filme/expectador evidencia privilégio às tentativas de caracterizar, discutir, avaliar a experiência audiovisual oferecida pelo cinema que, com suas imagens e sons, torna-se atraente e legível, de modo que consegue a mobilização poderosa dos afetos e se afirma como instância de celebração de valores e reconhecimentos ideológicos nas pessoas.

Desse modo, podemos dizer que o uso de filmes enquanto recurso didático cresce a cada dia, possibilitando que o aluno adquira mais conhecimentos sobre um tema específico e ao mesmo tempo desenvolva novas competências e habilidades e tenha mais gosto pelas aulas de História. Fazendo do cinema uma ferramenta que ajudará o professor a relacionar melhor os diversos conteúdos a serem trabalhados com no cotidiano dos seus alunos.

Por mais que as universidades tenham enfatizado o seu papel extensionista, vemos que na prática a realidade é outra, ou seja, elas têm se preocupado muito em “formar” cidadãos, esquecendo que além dos muros existem comunidades diversas e também portadoras de necessidades diversas. Portanto, acredita-se que o presente projeto ao propor assessorar professores e alunos do ensino médio de uma determinada instituição irá contribuir para a redução da lacuna entre universidade e comunidade, além de propiciar novas discussões a esses locais e conseqüentemente às pessoas lá inseridas.

Para traçar um roteiro seguro, a seguir pontuamos os seguintes objetivos específicos: trabalhar a questão da identidade cultural através da produção artística; iniciar um processo de educação do olhar para o cinema com todos os seus desdobramentos de decodificação simbólica e cultural; criar um pequeno público de cinéfilos; promover oficinas, cujos alunos e professores enfatizarão a importância do cinema no seu dia a dia; confeccionar um manual ou cartilha para professores de história e áreas afins, contendo uma listagem e sínteses de filmes; e aproximar Universidade e Comunidade através da cultura e da extensão.

Desta forma, este projeto que trabalha com cinema como experiência crítica tem como proposta primordial utilizar a análise de filme para discutir temas de História numa perspectiva crítica. Ao longo dos meses trabalhados de agosto de 2011 até o momento abril de 2012, percebe-se uma grande e positiva interação e execução dos objetivos propostos que foram solicitados pelo diretor do colégio onde está sendo realizado o projeto; houve a prorrogação do mesmo até o final deste ano letivo, lembrando que este estava previsto para encerrar no mês de junho deste ano. Veja o teor da solicitação de prorrogação do projeto:

“Eu Renato César de Carvalho, portador da RG 3275227-3488144 e do CPF 617471491-8, atual diretor do Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo de Palmelo – GO, cujo local esta sendo desenvolvido o projeto de Extensão “O Cinema Como Experiência Crítica na Sala de Aula em Palmelo – GO”, desenvolvido sob a coordenação da professora Liberalina Teodoro de Rezende, da Universidade Estadual de Goiás da Unidade de Pires do Rio.

Venho por meio deste, solicitar a Universidade Estadual de Goiás possibilite que esse projeto se estenda até o final deste ano letivo de 2012, para que possam ser desenvolvidas todas as atividades propostas pela coordenadora do projeto, o que não será possível ser realizado na íntegra até o final do período então aprovado, o cronograma estabelecido pelo projeto, afinal havia sido previsto uma carga horária inicial de 8h semanais e essa foi reduzida para apenas 4h semanais.

Aponto ainda que teve muita receptividade por parte de nossos professores e alunos a aplicação deste projeto de extensão, observamos que a interação entre a Universidade e a comunidade circunvizinha quando viabiliza projetos desta natureza vem de encontro com as políticas desta Universidade que é de contribuir com nossa sociedade nessa possibilidade de promover a educação a todos. Essa aproximação com nossos alunos se deram de forma muito positiva, quando observamos o crescimento da procura pelo vestibular da UEG no final do ano passado por parte

dos nossos alunos do 3º ano, e procurando o que os levou a essa busca, apontaram como um dos motivos foi a interação com professores e alunos desta Universidade dentro da nossa unidade escolar.

O público alvo deste projeto, nossos alunos, professores e mesmo a comunidade escolar, tem-se posicionado de forma um tanto quanto positiva em relação ao mesmo, por estar sendo desenvolvido de modo a atingir a todos envolvidos na escola e nossos alunos estarem apresentando um desenvolvimento crítico em relação a fatos históricos relacionados com o conteúdo do professor regente e dos filmes visualizados e discutidos pelo grupo do projeto de extensão hora citado, bem como da compreensão de temas atuais tais como: violência, drogas, prostituição e outros mais que foram bastante discutidos e analisados pelo grupo.”

Pontua-se como objetivo específico: confeccionar um manual ou cartilha para professores de história e áreas afins, contendo uma listagem e sínteses de filmes. Este objetivo ainda não foi alcançado, mas com a prorrogação do projeto até dezembro de 2012 será possível realizá-lo nos meses de outubro e novembro, prevendo-se seu lançamento para o final do projeto, que se dará com o encerramento do calendário escolar em voga.

O cinema na sala de aula

Nota-se que hoje a influência das mídias tem aumentado e, principalmente, em crianças e adolescentes tem exercido um grande fascínio, o que leva o professor a se adequar e fazer uso destes recursos como aliados ao processo ensino-aprendizagem. O cinema é visto como uma educação formal na escola, o que aponta uma urgência à educação audiovisual na sala de aula por parte do professor, adequando-se a este recurso novo.

Para Napolitano (2003, p. 11), “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e levada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. O ensino de História pode ser, por vezes, restrito a um cansativo memorizar de datas e nomes, fazendo com que uma boa parcela dos alunos não se sintam motivada a aprender. Acreditamos que uma boa parte da responsabilidade – não toda, é claro – pode ser delegada aos próprios professores que não oferecem o devido incentivo, sejam por desconhecerem recursos didáticos e sua forma de utilização, seja por se acomodarem em tradicionais técnicas de ensino.

Vários meios de comunicação de massa, principalmente a TV e o cinema, são instrumentos importantes e podem ser usados no ensino de História, fazendo assim com que os alunos se sintam motivados. Sendo que o cinema oferece a possibilidade de ao mesmo tempo conhecer a identidade e os valores de uma sociedade através dos tempos, e também de ser usado para reforçar e instituir a memória histórica. Porém, esse trabalho não pode ser realizado de forma leviana, para passar o tempo.

Neste aspecto Napolitano (2008) registra as opiniões de Milton Almeida:

Embora o cinema é utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final de 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sintetizadas que orientem o professor. [...] Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema em sala de aula e em projetos escolares, de forma ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes em que cada uma só não é suficiente para explicá-lo, porém, todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras. (ALMEIDA apud NAPOLITANO, 2008, p.12).

Conhecido como um agente da História, o cinema mostra, através de imagens, acontecimentos que ajudam a esclarecer alguns fatos ou mostram cultura (vestimentas, vida social, política, etc.) que não podem ser identificados apenas com a leitura histórica (textos). Cabe aqui ressaltar que a leitura cinematográfica (através de filmes) não substitui a leitura histórica (por meio de textos), pois as duas podem e/ou devem caminhar juntas, uma completando a outra.

Já quanto ao conhecimento sobre o trabalho com cinema, vejamos o que pontua Napolitano (2005, p. 57):

O professor não precisa ser um crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes em sala de aula. Mas, o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho [...] Existe elementos sutis e subliminares que transmite ideologia e valores tanto quanto à trama e os diálogos explícitos.

Acredita-se que quando um professor decide trabalhar com o cinema em suas aulas antes tem que se perguntar: como abordar esse filme em minha disciplina? A que faixa etária ele é mais adequado? Qual o uso possível desse filme? Em que aspecto ele irá contribuir para enriquecer minha aula? Portanto, o professor antes de utilizar filmes em sala de aula tem que no mínimo conhecer um pouco sobre este recurso/assunto.

Após a análise de todas essas informações, o professor poderá então utilizar a leitura de um tema e a visão de um filme sobre o mesmo assunto mostrado de forma diferente, podendo assim levantar questões variadas.

Para Napolitano (2005, p. 65):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos, são sintetizados numa mesma obra de arte.

Notamos, então, que a partir das diferentes experiências e expectativas do aluno ao assistirem a um filme é preciso que o professor atue como mediador, propondo leituras mais ambiciosas, relações conteúdo/linguagem, além do puro prazer, haja vista que os filmes trabalhados na aula de História ajudam a desenvolver nos alunos algumas habilidades e competências diversas como: decodificar signos e códigos não verbais; aperfeiçoar a capacidade descritiva e a narrativa; desenvolver a criatividade artística e intelectual, a crítica sociocultural e política ideológica.

Ao assistir um filme o professor não deve cobrar a verdade histórica, mas levantar questões sobre algumas distorções na representação do período ou sociedade em questão (comparação feita através de textos).

Segundo Napolitano (2005, p. 18):

[...] os filmes podem ser abordados conforme os temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio, tanto de escola pública como particular... O trabalho com filmes em sala ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas nos alunos.

Dessa forma, o cinema torna um meio de comunicação, sendo responsável por aflorar nos alunos um desejo maior de expor suas convicções, suas ideias, seus conflitos e, então, organizar valores para a própria formação humana. Morin (2006, p. 43) aponta que o cinema apresenta uma “linguagem poética e literária que nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana, pois, como disse Yves Bonnefoy, são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal”. Já o estudioso Lopes (2004, p. 191) observa que a imagem cinematográfica impôs-se como meio de comunicação por excelência nos mais variados planos de vida social, uma vez que, hoje, todos podem ter acesso a essa mídia.

Visualiza-se com o cinema uma possibilidade de mudança dessa realidade, haja vista que ao lidar com filmes em sala de aula, o professor, antes, tem que pesquisar sobre aquele assunto, fazendo assim com que ele tenha mais argumentos para discutir em aula e acima de tudo que ele também adquira mais informações fazendo com que sua aula deixe de ser apenas “falada”, mais que possa ser discutida, problematizada envolvendo a participação de todos.

Neste sentido, ações envolvendo o uso de filmes com turmas de jovens e adultos, desde que planejadas e pensadas dentro do currículo em que estão sendo trabalhadas e dentro das particularidades do contexto em que se realizam tais práticas, é uma ótima possibilidade de tornar mais rica a argumentação, a discussão e a base de conteúdos de todos os participantes. Prepare a pipoca e boa aula!

Autilização do cinema como experiência crítica na sala de aula

No desenvolvimento do projeto no Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo cidade de Palmelo - GO, em consenso com a equipe diretiva e a pedagógica, num primeiro momento fizemos a apresentação do projeto aos professores e juntos delineamos as primeiras atividades *in locus*, pontuando a importância dessa interação e as possibilidades que o projeto objetivava.

A utilização de filmes em sala de aula depende de etapas prévias como a apresentação da produção e a possibilidade de absorver elementos que permitam a utilização dos conteúdos e referências demonstrados a partir da discussão, debates, produções e em trabalhos e avaliações. O elemento mais importante está relacionado, no entanto, a aplicação do filme durante as aulas, ou seja, como o professor pode orientar a ação dos alunos para que os melhores resultados possíveis possam ser atingidos.

Sendo assim, é necessário que se organizem atividades que façam com que o educador e os educandos participem ativamente dos procedimentos. Por isso, num primeiro momento, assim que obtivemos a aquiescência do grupo de professores, coordenadores e do grupo gestor do Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo de Palmelo –GO, escolhemos o primeiro filme: “Escritores da Liberdade”; por meio dele foram tratadas inúmeras particularidades condizentes à necessidade do educador em sala de aula, foi feita uma reflexão crítica da postura do professor. Vindo ao encontro das nossas expectativas, foram bons os resultados obtidos graças ao envolvimento de toda a equipe administrativa do Colégio, a equipe pedagógica e os professores.

Lembrando que esse filme mostra uma ousadia de linguagem cinematográfica apontando os diversos problemas vivenciados no palco escolar, problemas psico-sócio-culturais que fazem parte do cenário das escolas contemporâneas. Mostra ainda a diversidade de grupos, cada qual em seu território.

Quando o professor no filme mantém contato com esses alunos, se aproxima do mundo deles participando de forma ativa, ficou visível pelo grupo, a necessidade do professor conquistar a confiança de seus alunos, o que facilita a aproximação e possibilita o interesse pelo que a professora ensina.

Num outro momento, como setembro é o mês em que geralmente a escola promove atividades de reflexão quanto à nossa Independência, propusemos ao 8º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do ensino médio assistir e discutir o filme: Os Inconfidentes. Por meio do filme, elaboramos um roteiro contendo a ficha técnica, a sinopse do filme, algumas questões para debate e atividades; a partir de então, foi possível traçar algumas relações com o conteúdo mencionado.

Iniciamos efetuado um preparo da professora de história, esta que, por sua vez já inteirada e integrada ao assunto, foi peça fundamental na construção do roteiro de análise, contendo informações sobre o filme, e mais algumas atividades a serem desenvolvidas posteriormente pelos alunos: a elaboração de uma narração que além de um relato do filme também contemplasse um

paralelo com o que a professora havia explicado em sala de aula. Foi realizado ainda a confecção de um painel contendo cenas do filme, que foi exposto nos corredores do Colégio, o que motivou outros professores e alunos a participarem do projeto.

Este filme trabalha a reconstituição da Inconfidência Mineira e contesta versões oficiais sobre esse acontecimento histórico do Brasil. Pautado em poesias de Cecília Meireles nos Autos da Devassa e outros, ele trata da posição de intelectuais frente à prática dos políticos desse período.

Como esses alunos já haviam estudado esse conteúdo, foi bem proveitosa a discussão após assistir o filme e a participação dos alunos aponta que embora lentamente, porém de forma visível, eles vêm conseguindo dar seu parecer crítico sobre fatos ocorridos em nossa história. Melhor ainda, é a facilidade que alguns alunos apresentam em ligar o passado com o presente quando o assunto é política, quando pontuam que esses inconfidentes só resolvem lutar por estarem descontentes com os excessos de impostos cobrados pela coroa.

Visualizaram ainda a ligação desse movimento comos ideais iluministas, o que os conduziu a esse raciocínio foi estarem revendo esse conteúdo em sala de aula. Destacamos com os alunos os objetivos dos inconfidentes de criar uma universidade em Vila Rica, de criar indústrias, de estabelecer um governo livre de Portugal, etc.

Também nessa perspectiva de semana da pátria vimos o filme: Independência ou Morte, que inicia mostrando o momento da abdicação de D. Pedro I; mostra o perfil desse monarca quando veio ainda criança da Europa, o que possibilitou discutirmos nas causas que trouxeram a família real para o Brasil e fazer uma ligação com a Revolução Francesa. Foram observadas ainda as reivindicações a D. Pedro I e a insustentabilidade política no Brasil, o que levou à Independência. Fizemos a relação da Inconfidência Mineira como parte desse processo histórico brasileiro.

Quanto à participação dos acadêmicos, foi interessante quando estes se envolveram no debate com os alunos do colégio, o que os aproximou em relação à compreensão da mensagem transmitida pelos filmes, principalmente os relacionados à semana da pátria.

O trabalho seguinte foi efetuado com mais convicção nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. O filme “Tempos Modernos” teve como intuito auxiliar as professoras na transmissão do conteúdo relacionado a estas disciplinas; o filme foi trabalhado de forma interdisciplinar promovendo um debate coletivo com as turmas do 2º e 3º ano do ensino médio. Foi ainda realizado pelos professores dessas disciplinas a conexão com os conteúdos que estavam trabalhando, solicitado relatórios aos alunos, análises dos filmes e promovendo discussões coletivas resultando em produções de textos e montagens de painéis.

Foram vistos e trabalhados outros filmes e realizado o estudo de alguns materiais de apoio para os professores e para os alunos, com base em textos de Marcos Napolitano. Desse modo todos puderam entender com mais facilidade alguns aspectos cinematográficos, por exemplo, a linguagem utilizada e o processo de montagem e construção de um filme a partir de sua ideia inicial; essas discussões foram feitas sem perder o foco da disciplina e do conteúdo abordado.

Durante as atividades, os professores foram muito prestativos, considerando o apoio da escola para a aplicação desse projeto mencionado; eles ainda disponibilizaram, em alguns momentos, pipoca para o filme. Certamente são detalhes superficiais, mas que transformam o ambiente tornando-o mais agradável e com certamente mais proveitoso. Sendo importante mencionar todo o desvelo da equipe pedagógica, administrativa e direção do Colégio, as quais disponibilizaram os equipamentos necessários e o espaço adequado, suprimindo as necessidades do projeto, sem medir esforços.

Considerações finais

Podem-se elencar alguns aspectos visivelmente comuns nos relatos expostos neste trabalho em se tratando das ações dos professores envolvidos, despertando cuidados acentuados de nossa parte no que concerne à abordagem feita pelos professores em relação ao cinema de acordo com sua disciplina e turma. Vê-se o receio por parte de alguns professores em exibir filmes que contenham cenas impróprias a determinadas faixas etárias, bem como a necessidade de um estudo minucioso do filme diante do contexto dos conteúdos escolares que a disciplina em questão pretende abordar.

Ficou visível a atenção e interesse por parte da maioria dos professores e dos alunos que estiveram presentes em nossa experiência e nas atividades efetuadas no projeto, lembrando que neste contexto o professor continuará sendo o mediador do conhecimento e sua prática deve irrefutavelmente estar pautada numa perspectiva criativa, crítica e, acima de tudo, reflexiva.

O comprometimento do docente é um aspecto imprescindível na inserção e no avanço de qualquer prática pedagógica, sobretudo na relação cinema e educação e isso, às vezes, acontecia por parte de alguns professores que se colocaram arredios ao projeto e sua proposta.

Desse modo a utilização do cinema como um recurso didático de ensino implica reconhecer o papel dessa linguagem para o professor e na formação de cada aluno, de suas formas de ver e estar no mundo.

Fica evidente que a escola precisa promover formas de interpretação crítica dos filmes como produtos culturais que são e os professores precisam ter a consciência quanto à importância/influência da leitura de imagens e como estas exercem um papel significativo na formação das pessoas.

REFERENCIAS

COSTA, Antonio. Compreender o cinema. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CAPARELLI, Sérgio. Comunicação de massa sem massa. São Paulo: Sumus, 1986.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

LOPES, José de Souza Miguel Lopes. Descolonizar o cinema? A Educação Agradece. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A.2000.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertand,2006.

NAPOLITANO Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2005.

XAVIER, Ismail (Org.). A experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 1983.

A ENFERMAGEM UTILIZANDO O LÚDICO PARA ABORDAR A VIOLÊNCIA ENTRE OS ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

THE NURSING USING LUDICITY TO DEAL WITH VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS IN SCHOOL ENVIRONMENT

NASCIMENTO, Akilia Aarecida do¹

OLIVEIRA, Bárbara Vargas de²

DIAS, Iêda Maria Ávila Vargas³

TOLEDO, Jamille Galil⁴

NASCIMENTO, Lílian do⁵

SALVADOR, Marli⁶

BISAGGIO, Quenfans Almeida Vieira⁷

GEDEÃO, Rafael Augusto⁸

PACHECO, Zuleyce Maria Lessa⁹

RESUMO

A adolescência é uma etapa da vida caracterizada por um conjunto de transformações que deixam o indivíduo exposto a vários tipos de violência, dentre eles o bullying, objeto de estudo da presente investigação que teve como objetivo criar um espaço de discussão sobre as implicações do bullying na vida cotidiana do adolescente escolar através de intervenções lúdicas. A parte extensionista do projeto foi desenvolvida através de atividades de educação em saúde para adolescentes de uma escola pública de Juiz de Fora, sujeitos da pesquisa cuja coleta de dados foi realizada através do Método de Grupo Focal. Os resultados foram sistematizados nas seguintes unidades de registros: A violência representada pelo bullying no ambiente escolar e As implicações do bullying no cotidiano do adolescente. Considerações finais: percebe-se o quanto é presente esta forma de violência na vida dos alunos, embora na maioria das vezes ela seja velada por motivos diversos.

PALAVRAS CHAVE – Enfermagem. Adolescência. Bullying.

ABSTRACT

Adolescence is a stage of life characterized by a set of transformations that leave the individual exposed to various types of violence, including bullying, the subject of this study which aimed to create a space for discussion on the implications of bullying in everyday life of adolescents through school intervention. The extension part of the project was developed through the activities of health education for adolescents in a public school located in Juiz de Fora. The data collection was obtained through the method of Focus Group. The results were systematized in the following units of records: the violence represented by bullying at school and the implications of bullying in the everyday life of teenagers. In conclusion, we realize how this kind of violence is found in students' life, although most of it is often hidden for several reasons.

Key words: Nursing; Adolescence; Bullying.

1 e 4 Discente do Curso de Enfermagem da UFJF, bolsista de iniciação científica. E-mail: akilianascimento@gmail.com

2 e 7 Discente do Curso de Enfermagem da UFJF, bolsista de extensão universitária. E-mail: bvbarbara_vargas@hotmail.com

3, 6 e 9 Professoras da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora, pesquisadoras do Projeto. E-mail: vargasdias@hotmail.com

4 e 5 Mestranda da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: lilianurseuff@yahoo.com.br

8 Discente do Curso de Enfermagem da UFJF, bolsista de treinamento profissional. E-mail: rafaelgedeao@yahoo.com.br

Introdução

A adolescência é uma etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, caracterizada por um conjunto de transformações bio-psico-sócio-culturais que deixam o indivíduo exposto a um modo de vida até então desconhecido e, de certa forma, vulnerável. A busca por uma identidade única é um dos problemas enfrentados pelos adolescentes, o que pode levá-los a adotarem comportamentos violentos como um meio de autoafirmação. Estes padrões comportamentais estão inseridos em ambiente familiar, social e escolar, onde o adolescente sofre influências para sua formação e construção da personalidade (MONTEIRO *et al.*, 2009)

Dados do Inquérito Viva – Vigilância de Violências e Acidentes – realizado pelo Ministério da Saúde nos anos de 2006 e 2007 comprovam que a violência entre jovens é a maior causa de morbimortalidade nesta faixa, e os locais mais frequentes de ocorrência apontados foram a via pública, a residência e a escola (BRASIL, 2009).

As principais formas de violência às quais crianças e adolescentes estão expostos são: a doméstica, que consiste no ato de omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico; a do sistema competitivo, exemplificada como uma pressão excessiva para entrar no mercado de trabalho ou passar no vestibular; a negligência, caracterizada pela privação dos recursos materiais e ou afetivos para suprir as necessidades, quando há condição para tal; a violência nas ruas, vivida fora da residência; e por fim a violência escolar, vivida dentro da escola (RISTUM, 2004).

Esta última se subdivide entre a violência contra o patrimônio, simbólica e *bullying*. A primeira é a praticada contra a parte física da escola. A segunda é a violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. E a terceira é o *bullying*, que são atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro incapaz de se defender (MARCELOS, 2009).

As vítimas do *bullying* são, na maioria das vezes, pessoas tímidas, sem muitos amigos, introvertidas, pouco sociáveis e com baixa capacidade de reação a esse tipo de situação. São em grande maioria inseguras, possuidoras de baixa autoestima e pouca esperança de conseguir ajuda por parte dos responsáveis (MARTINS, 2007). Além disso, tem os expectadores do *bullying* que por medo de repressão acabam assistindo tudo e não tem coragem de relatar o caso.

Estudos apontam que na maioria dos países, os locais da escola onde ocorre com mais frequência este fenômeno são os pátios de recreio. Entretanto, no Brasil, as pesquisas mostram a sala de aula como principal espaço de ocorrência do *bullying* (MARTINS, 2007). Entretanto, este é um tema novo de discussão no meio educacional brasileiro, a falta de conhecimento deste assunto pela maioria dos educadores faz com estes não saibam como agir ao se depararem com a questão.

O *bullying* começou a ser pesquisado na Europa na década de 90, quando na Noruega descobriram que estava resultando em inúmeras tentativas de suicídio entre os adolescentes. Pesquisas foram realizadas, principalmente pelo professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen, e uma campanha nacional anti-bullying foi lançada para tentar reduzir os casos de comportamentos agressivos nas escolas (OLIVEIRA *et al.*, 2006)

Encarado por várias gerações como briga de criança, hoje o fenômeno é uma das maiores preocupações para pedagogos e psicólogos. Por acarretar danos à saúde como um todo, profissionais de saúde, incluindo enfermeiros, se encarregam também de se sensibilizarem para esta intercorrência traumática. Adolescentes afetados por este tipo de violência podem vir a se tornar adultos com saúde mental desequilibrada, já que o fato pode desencadear, dentre outros, transtorno do pânico e crises de ansiedade, levando até o autoextermínio ou a prática de homicídios, fragilizando o jovem em sua totalidade (MALTA *et al.*, 2009)

Colaborando, Eyng *et al.* (2009) afirma que este fenômeno é considerado complexo e tem afetado a vida cotidiana, como uma ameaça diária à integridade física, psíquica e a dignidade humana. Além disso, suas diferentes manifestações vêm comprometendo cada vez mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira.

Frente ao exposto, delimita-se o *bullying* como objeto de estudo da presente investigação que foi realizada a partir do desenvolvimento do projeto de extensão universitária ADOLESCER: a enfermagem educando e promovendo saúde, que teve como objetivo criar um espaço de discussão das implicações do *bullying* na vida cotidiana do adolescente escolar através da intervenção lúdica.

Desse modo, este estudo é relevante uma vez que a compreensão da realidade que envolve o *bullying*, sob o enfoque dos próprios adolescentes, facilita a realização de uma abordagem e consequente plano de cuidados de enfermagem direcionado às necessidades e conflitos reais desse adolescente.

Este estudo justifica-se ainda à medida que propõe o lúdico como uma metodologia de abordagem. Tal escolha se deve pela facilidade de interlocução conseguida por intermédio dessa abordagem, com destaque para o Jogo Adolescer, criado pelos próprios participantes do projeto e confeccionado com recursos do Pró-saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Método

Com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e da Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva, cenário em que o projeto foi desenvolvido, o mesmo foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo sido aprovado com o parecer número 087/2011.

Os sujeitos foram adolescentes do nono ano do ensino fundamental, de ambos os sexos, com faixa etária compreendida entre 14 e 16 anos. O recrutamento dos participantes foi através de um convite a todos os alunos matriculados nessa série. A participação foi voluntária, ficando como critério de exclusão a não apresentação do termo de assentimento assinada pelos interessados ou o termo de consentimento livre esclarecido assinado por seus responsáveis.

O projeto foi desenvolvido em três momentos distintos, a saber: I) Avaliação do conhecimento dos adolescentes sobre os temas transversais da adolescência e a fonte de informação; II) Atividades de educação em saúde, realizadas através de intervenções lúdicas, em que os sujeitos participaram de um jogo de tabuleiro, denominado ADOLESCER, além de dinâmicas de grupo, leituras e discussões de uma cartilha e exercícios de fixação; III) Reavaliação do conhecimento dos adolescentes após as atividades de educação em saúde.

É oportuno explicitar que a cartilha e o jogo de tabuleiro Adolescer foram criações das próprias pesquisadoras. O jogo estimula a atenção do público-alvo ao abordar questões referentes aos comportamentos de risco e atitudes saudáveis na adolescência e incentiva o raciocínio crítico dos participantes sobre causas e efeitos. Atualmente este se encontra em processo de patente no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) sob o número 02011016695.

No que tange a pesquisa científica, para a coleta de dados, foi empregado o método de grupo focal, que obtém informações a partir de reuniões em grupo com pessoas significativas para o objeto de estudo. Tal método é utilizado para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas, para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente, podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem (EYNG et al., 2009).

Inicialmente, foi realizado o grupo focal para avaliar o conhecimento prévio dos adolescentes sobre temas específicos. Uma reavaliação, com o mesmo método, foi realizada após as atividades de educação em saúde.

Para guiar os temas a serem abordados no grupo focal realizado com os adolescentes, foi elaborado o Guia de Temas, que é uma lista de assuntos e questões abrangentes, para favorecer a discussão, servindo de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho em grupo ao encontro dos objetivos da pesquisa (MEIER, 2003).

Na fase de diagnóstico e reavaliação, as respostas foram escritas individualmente por cada sujeito e posteriormente apresentadas no grupo, sendo todas as ações anotadas em diário de campo. O material coletado foi analisado por meio da análise de conteúdo, que visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ou seja, o que está escrito,

falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado; isso sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja ele explícito e ou latente (MINAYO, 2003).

Atendendo aos aspectos éticos de pesquisa, asseguramos que toda a etapa de realização do projeto foi pautada nas Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, contemplando os aspectos mencionados no capítulo IV da Resolução CNS 196/96. Aqui é oportuno explicitar que visando o anonimato dos participantes, foram utilizados pseudônimos para registrar as falas dos sujeitos no texto. Todo o material coletado ficará de posse dos pesquisadores pelo período de cinco anos, após este período o mesmo será incinerado.

Resultados

De acordo com Paulo Freire, a educação é ideológica e dialogante e nela a interação afetiva e efetiva pode estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas (FREIRE, 2000). Nesse sentido, o projeto *Adolescer: educando e promovendo saúde* criou um espaço de discussão sobre uma das principais questões relacionadas à adolescência, o *bullying*.

Neste espaço de discussão foi possível obter depoimentos de 30 adolescentes escolares. É oportuno destacar que inicialmente foi possível observar excitação dos adolescentes ao se depararem com os questionamentos da pesquisa e com os impasses suscitados nas jogas do Jogo *Adolescer*. Ainda que procurassem falar com naturalidade, a presença dos pesquisadores os deixavam receosos de tratarem sobre alguns aspectos ou de esboçarem suas reais opiniões. À medida que o projeto ia sendo desenvolvido, a vontade de exporem situações vivenciadas e suas realidades foi se afluando e os questionamentos tornaram-se mais frequentes, resultando numa ampla e intensa discussão que pode ser analisadas e sistematizadas nas seguintes unidades de registro:

A violência representada pelo *bullying* no ambiente escolar.

As implicações do *bullying* no cotidiano do adolescente.

A violência representada pelo *bullying* no ambiente escolar

De acordo com Dias (2011), o *bullying* se refere à todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente; exercido por um ou mais indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa que não tem a possibilidade ou capacidade de se defender, é realizado dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Dentre os diversos tipos de violência os adolescentes participantes deste projeto, foram unânimes em apontar o *bullying* como uma das principais formas de violência sofridas nessa faixa etária.

[...] *Bullying*, violência sexual, violência doméstica, o adolescente sofre muito isso. A10.

[...] Estrupo é uma violência, bater nos outros, o *bullying* é outra, eu conheço pessoas que sofrem isso, aqui mesmo na sala. A16.

[...] *Bullying*, estrupo, tráfico, homicídio, tudo isso é violência e os adolescentes estão nessa. A25.

Para Benevides (2001), devido à presença de testosterona os adolescentes passam por uma fase de onipotência pubertária em que, principalmente, os do sexo masculino mostram-se bastante agressivos e buscam a autoafirmação através de contestações, agressões e crises de mau-humor. Entretanto, apesar do aspecto fisiológico, acredita-se que quando este comportamento esteja acerbado a ponto de resultar numa violência deve ser imediatamente tratado.

A compreensão dos adolescentes entrevistados sobre o que seja esse tipo de violência perpassa pela qualificação de um ato de agressão que gera constrangimento a quem sofre. Normalmente essa agressão pode ser física ou verbal e coloca o adolescente agredido em uma situação de inferioridade diante daquele que o agrediu.

[...] É a violência física ou verbal através de uma agressão contra o seu próximo no qual constrange este próximo apelidando-o de nomes feios ou maldosos. A2.

[...] Em minha opinião, *bullying* é quando uma pessoa bate em uma pessoa mais fraca, é preconceito, brigas, implicância, deboches. A4.

[...] É uma violência de preconceito, tipo se o garoto é magro eles chamam de palito se é gordo é baleia. A8.

A relação de fraco e/ou forte, na concepção de quem pratica o ato muitas vezes é velada por preconceitos relacionados à imagem, comportamento, e personalidade. Segundo Dias (2011), o agressor geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencem às famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Por outro lado, o alvo dos agressores geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si, pessoas que possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

Pelo entendimento dos sujeitos esse ato de violência ocorre na maioria das vezes no âmbito escolar e é fator gerador de conflitos, uma vez que causa desconfortos e constrangimentos.

[...] o *bullying* são agressões físicas e verbais, que acontecem mais na escola [...].A11

[...] É a violência nas escolas, é o preconceito que muitos sofrem porque tem algum problema [...].A24

[...] *Bullying* é o que os alunos passam dentro das escolas, alunos ofendendo os outros com palavrões, batendo, fazendo os fracos obedecer aos mais fortes [...]. A9

Este é um problema mundial, que pode ocorrer em praticamente qualquer contexto em que pessoas interajam, tais como escola, faculdade, universidade, família, sendo, sim, a escola o principal cenário dessa violência. Dado preocupante, já que a escola é um espaço considerado como seguro pelos pais, no entanto, pode ser o palco de agressões tão traumáticas.

Além disso, no espaço escolar quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o bullying o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade (NETO, 2005). As pessoas que testemunham o bullying, na grande maioria alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as próximas vítimas do agressor, sendo assim uma questão deletéria para todos, o que demanda uma ação conjunta de vários profissionais da educação e da saúde.

As implicações do *bullying* no cotidiano do adolescente

Os discursos dos depoentes evidenciam que as repercussões desse tipo de violência são variadas, sendo comuns reações que vão desde o retraimento da vítima até a agressão de outras pessoas que estão à volta do agredido, passando por atitudes de medo, baixa autoestima, revolta e isolamento social de quem sofre o ato.

[...] Ficam triste, revoltados, sentem medo, não chegam perto de pessoas não tem amigos andam sozinhos. A18

[...] Ele fica agressivo em casa, aqui ele fica mais isolado, acho que até em depressão, com medo. A11

[...] Ficam com medo de ir à escola quando alguém lhe ameaça ou lhe agride, sofrem problemas psicológicos, eles ficam com trauma emocional. A6

O bullying leva ao isolamento social da vítima, que em geral, teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou não. Segundo Dias (2011), crianças ou adolescentes que sofrem bullying podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Vítimas dessa violência tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima pode até tentar ou cometer suicídio.

Corroborando, Middleton-Moz & Zawadski (2007) referem que os adolescentes vítimas de violência caracterizam-se por um comportamento social inibido, passivo ou submisso. Costumam sentir-se vulneráveis, com medo ou vergonha intensa e uma autoestima cada vez mais baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada.

Há ainda que dizer que, para os participantes do projeto, o *bullying* abarca agravos sociais preocupantes como: o uso de drogas, atos agressivos consigo mesmo e com outras pessoas, tentativas de suicídio e prostituição.

[...] Tem jovens que querem se matar, que começam a usar drogas. A1

[...] Eles se tornam jovens agressivos, rebeldes e revoltados tornando-se drogados ou até mesmo entram na prostituição. A2

[...] Ele pode ficar com maldade no coração e matar alguém por causa daquela violência que ele sofreu. A8

Indubitavelmente sérias são as consequências deste tipo de violência que se por um lado deixa marcas profundas na vítima, por outro mostra um sério problema do agressor. Para Neto (2005), o alvo do agressor geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si; normalmente possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda, fazendo com que esta situação se arraste por longo tempo.

Outro fato que contribui para o prolongamento deste tipo de violência é, segundo Dias (2011), o fato desse tipo de agressão geralmente ocorrer em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. O que reforça a tendência das escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos, por desconhecerem o problema ou por se negarem a enfrentá-lo.

Embora a adolescência seja caracterizada por questionamentos e fortes opiniões e experiências, essa fase também é marcada pela busca do amadurecimento emocional. Este amadurecimento dependerá de experiências anteriores, sendo muito importantes as experiências

de afetividade que vivenciaram na infância e início da adolescência (BENEVIDES, 2001). Quando essa fase é acompanhada de episódios de violência, marcas futuras podem ocorrer na formação desse adolescente.

Por fim, é possível aludir que o bullying representa um tipo de violência preocupante, pois pode ocasionar tanto no presente como futuro implicações que geram traumas sociais, revoltas, fobias e outros transtornos psicológicos, resultando num grave problema de saúde pública.

Considerações finais

A realização deste estudo evidencia o quanto é presente no cotidiano do adolescente o fator violência e como é constante a manifestação desse comportamento deletério no âmbito escolar. Tal realidade se traduz pelo *bullying*, violência velada muitas vezes por motivos diversos. Por outro lado, discorrer sobre esse assunto, levanta um agravante sério, o *bullying* é um problema social e de saúde pública de fato, pois se sabe que um ato violento pode gerar mais violência, inclusive violências futuras. Devem-se, ainda, ser mencionadas as correlações desse tipo de violência, com o uso de drogas, prostituição ou mesmo transtornos mentais e sociais relevantes na faixa etária da adolescência, estendendo suas consequências à fase adulta.

Desse modo, suas implicações abarcam consequências tanto para o indivíduo, família como a sociedade. Consoante, os resultados alcançados neste estudo reforçam o conceito de complexidade para promover a saúde e a formação dos adolescentes, o que demanda a participação da família, dos profissionais da saúde, da sociedade e do Estado na elaboração de ações voltadas para um atendimento de qualidade que promova a saúde dos mesmos.

Neste processo, o emprego do lúdico se configura como uma importante estratégia de abordagem, em especial para a Enfermagem que atua com esse adolescente, tanto em âmbito do cuidar assistencial como educativo. Doravante, por acreditar que o lúdico é a forma mais efetiva de estabelecer contato com o adolescente, por facilitar a utilização de termos técnicos não pertencentes ao vocabulário desses sujeitos, é que se defende a realização de práticas de atenção de saúde utilizando este recurso para dirimir este tipo de violência entre escolares adolescentes.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, P.; GUERREIRO, P. M.. Adolescência e violência na escola: um estudo realizado no município de Belém [Trabalho de conclusão de curso] Universidade Federal da Amazônia. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Viva: vigilância de violências e acidentes, 2006 e 2007. Brasília: Ministério da Saúde. 2009. (Série G. Estatística e Informação em Saúde).

DIAS, IMAV (org). Adolecer. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2011.

EYNG, A.M.; GISI, M.L.; ENS, R.T. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MALTA, D. C.; SILVA, M. A.; MELLO, F. C. M.; MONTEIRO, R. A.; SARDINHA, L.M. V.; CRESPO, C.; CARVALHO, M. G. O; SILVA, M. M.A.; PORTO, D.L. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009.

MARCELOS, V. VIOLÊNCIA ESCOLAR. 2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/violencia-escolar-729041.html>. Acessado em janeiro de 2012.

MARTINS, M. G. Bullying, uma preocupação no contexto escolar, 2007. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/bullying-uma-preocupacao-no-contexto-escolar-4618013.html>. Acessado em janeiro de 2012.

MEIER, M.J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. Texto e Contexto Enf., Florianópolis;v.12,n3,p.39*4-399, 2003

MINAYO, MCS. Pesquisa social: teoria , método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

MONTEIRO, E.; NETO, W.; GOMES, I.; FREITAS, R. ; BRADY, C.; Moraes, M. Violência contra criança e adolescente: rompendo o Silêncio, 2009.

NETO, A. A. L. Bullying . comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria - Vol. 81, N°5 (Supl), 2005.

OLIVEIRA, A. S.; ANTONIO, P. S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2006 ;8(1):30-41.

RISTUM M. Cartilha ADOLESCER. Violência: uma forma de expressão da escola? Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação [periódico na Internet].2: 59-68. 2004.



TERAPIAS COMPLEMENTARES: UM PROJETO DE EXTENSÃO

COMPLEMENTARY THERAPY: AN EXTENSION PROJECT

LIMA, Indira Campos¹

BASTOS, Rodrigo Almeida²

KAIPPER, Mávis Dill³

SANTOS, Célia Maria C dos⁴

FILGUEIRAS, Jeancarlo⁵

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência de implantação e implementação de um projeto de extensão com utilização de terapias complementares e integrativas junto à comunidade de uma universidade pública no interior da Bahia. Participam do projeto professores dos cursos de enfermagem, medicina e letras; o projeto envolve dois departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e bolsistas voluntários e de extensão, bem como discentes da disciplina terapêuticas não convencionais. O trabalho realiza atendimento em terapias complementares aos docentes, discentes e funcionários da referida universidade e a comunidade externa, através da UATI (Universidade Aberta a Terceira Idade) e eventos científicos. No Espaço Anti-Estresse em eventos, foram atendidas 244 pessoas, realizadas 358 práticas terapêuticas complementares, atendidos 28 idosos e realizadas 151 sessões de massoterapia na parceria do projeto com a Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI). A implantação e implementação deste projeto de extensão e os resultados obtidos destacam sua importância junto à comunidade.

Palavras-chave: Terapias Complementares. Terapias Integrativas. Ação Extensionista.

1 Enfermeira, Mestre em Saúde Coletiva, Docente do Curso de Enfermagem Departamento de Saúde, Coordenadora do projeto TnC e Você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). indiaracampos@hotmail.com

2 Enfermeiro, Pós-Graduando em Acupuntura, Colaborador do projeto TnC e Você (UEFS). almeidabasto.rodrigo@gmail.com

3 Licenciatura em Artes Plásticas. Mestre em Educação. Docente do Departamento de Letras e Artes. Colaborador do Projeto de Extensão TnC e Você (UEFS). maviskaipper@hotmail.com

4 Médica, Pós-Graduada em Homeopatia, Docente do Curso de Medicina do Departamento de Saúde Projeto de Extensão TnC e Você (UEFS). celycs@uol.com.br

5 Enfermeiro, Pós-Graduado em Acupuntura, Docente do Curso de Enfermagem do Departamento de Saúde, Projeto de Extensão TnC e Você (UEFS). jcfilgueiras@hotmail.com

ABSTRACT

This paper presents the experience of conceiving and implementing an extension project using complementary and integrative therapies to the community of a public university, in Bahia. The participants of the project, which involves two departments of Feira de Santana State University (UEFS), are teachers of Nursing, Medicine and Letters, volunteer scholarship holders and students of unconventional therapeutic disciplines. The project develops complementary therapies to the university teachers, students, staff and external community, through UATI (Open University of Third Age) and through scientific events. In events, the Space Anti-Stress assisted 244 people and 358 complementary therapeutic practices were done. Besides that, 28 elderly people were assisted and 151 sessions of massage therapy were done through the project partnership with the Open University of Third Age (UATI). The implementation of this extension project and its results highlight its importance to the community.

Key words: Complementary therapies; Integrative therapies; Extension action.

Introdução

Terapia complementar é considerada a prática terapêutica utilizada concomitantemente ao tratamento convencional e que pode colaborar para o alcance dos efeitos esperados com o tratamento oficial (ELIAS, 2006). Estas práticas utilizam-se de recursos terapêuticos com eficácia comprovada e que complementam as terapias convencionais, respeitando a individualidade de cada um e empregando técnicas seguras, pautadas na responsabilidade profissional, com o pleno conhecimento e consentimento do cliente.

As terapias complementares têm se difundido pelo mundo inteiro, com grande intensidade ultimamente, apesar da sua remota utilização, pois historicamente pertencem ao patrimônio cultural e ao inconsciente coletivo da humanidade (LIMA, 2007). O interesse da população pelas práticas complementares e integrativas vem crescendo, estimulando os órgãos gestores e setores da saúde mundial para a implementação e desenvolvimento de medidas que visem a corresponder aos anseios da sociedade nessa área (TEIXEIRA, 2005).

As terapias integrativas e complementares são hoje praticadas em todo o mundo, sendo crescente o número de pessoas que se identificam com seus princípios evidenciados por pesquisa e publicações sob a forma de artigos, dissertações e teses, enfatizando assim a importância e utilização dessas práticas por profissionais da área de saúde (LAVERY, 2007). Muitos ainda acreditam que estas terapias não são ensinadas em universidades, o que é uma distorção, pois, atualmente, cursos da área de saúde como enfermagem, medicina, fisioterapia, educação física e outros, na graduação ou pós-graduação, já incluem em seus currículos estas abordagens.

As terapias alternativas ou complementares trazem uma visão holística do ser humano fugindo da abordagem fragmentada e mecanicista do modelo médico dominante que visa à tecnologia, especialidade e ao mercantilismo (SILVA, 2012). O holismo vem da palavra grega *holos* (significa “Todo”) e traz uma

visão geral da realidade, na qual a emoção, sensação, sentimento, razão e intuição se compensam e se vigoram buscando equilibrar o indivíduo no seu aspecto físico, social, mental, espiritual e ambiental (TSUCHIYA; NASCIMENTO, 2002).

Ao prestar assistência ao indivíduo, o profissional de saúde deve ter uma visão holística, atuando tanto no corpo físico quanto nas energias mais sutis que o constituem, pois o “Todo” determina o comportamento das partes. Como resultado, o ser humano se torna protagonista do cuidado de sua própria saúde (PARAGUANARÁ, 2009). Além de seu corpo físico, o homem possui uma mente e um espírito que não devem ser separados. As pessoas necessitam ser tratadas como um todo, sem conotação religiosa.

Waldow (2001), em seu livro *Cuidado Humano: o resgate necessário*, nos lembra de que existem alguns pré-requisitos para cuidar das pessoas, ou seja, intencionalidade em ajudar, desejo genuíno de favorecer o bem, habilidade de centrar-se (harmonizar-se), boas condições físicas/mentais/morais/espirituais e principalmente sentimento de amor e/ou compaixão, respeito e dedicação.

As terapias complementares possuem várias vantagens que se caracterizam por intervenções não invasivas, sem relatos de efeitos colaterais prejudiciais. Elas têm uma importante ação preventiva de desequilíbrio nos níveis físico, mental e emocional, além de poderem ser usadas concomitantemente a outros tratamentos (TSUCHIYA, NASCIMENTO, 2002).

Entendendo saúde como um “complexo” aglomerado de aspectos físicos, sociais, espirituais, emocionais e ambientais, observa-se que vários são os profissionais que atuam nesta condição ou qualidade de saúde/doença da população, cada um dentro de suas especificidades. Portanto, quando se fala em Terapias não Convencionais, fala-se de terapias de áreas da medicina, da enfermagem, da psicologia, da fisioterapia, da odontologia, da educação e de todas as modalidades que auxiliam o indivíduo na busca de melhor qualidade de vida.

As práticas complementares não convencionais podem ajudar no controle do estresse e melhorar a qualidade de vida, estimulando a relação do indivíduo com o ambiente, com seus pares e consigo mesmo, utilizando técnicas e métodos que auxiliam o profissional na orientação ao indivíduo em adoções de hábitos e costumes saudáveis (LIMA 2009; LIMA, 2010).

A humanidade dispõe de várias opções terapêuticas complementares que poderiam ser mais exploradas para alcançar uma vida mais saudável, com um mínimo de qualidade de vida (SILVA, 2012). A inserção destas terapias ao cotidiano das pessoas visa à harmonização do ser humano, com vistas a uma assistência integral que vai desde o acolhimento humanizado à promoção do autoconhecimento, harmonia e equilíbrio.

Um grande avanço no Brasil que reforça a importância das Terapias Complementares foi a aprovação, em 3 de maio de 2006, pelo Ministério da Saúde, da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), Portaria nº 971, que “recomenda

a adoção pelas Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da implantação e implementação das ações e serviços relativos às Práticas Integrativas e Complementares” (BRASIL, 2006).

O campo das Práticas Integrativas e Complementares contempla sistemas complexos e recursos terapêuticos, denominados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de medicina tradicional e complementar/alternativa (MT/MCA). No final da década de 70 a OMS criou o Programa de Medicina Tradicional, objetivando a formulação de políticas na área que culminaram no documento “Estratégia da OMS sobre Medicina Tradicional 2002-2005”. No Brasil estas abordagens ganharam ênfase a partir da década de 80, principalmente após a criação do SUS (BRASIL, 2006).

Apesar de citar apenas quatro das diversas terapias existentes, a portaria nº 971/2006 do Ministério da Saúde é o um marco inicial para utilização de tantas outras terapias no SUS, contemplando assim um número maior de beneficiados junto à população mais carente do país (BRASIL, 2006). As terapias referenciadas são: 1) Medicina Tradicional Chinesa, que se caracteriza por um sistema médico integral milenar, originado na China, que utiliza linguagem que retrata simbolicamente as leis da natureza e que valoriza a inter-relação harmônica entre as partes visando a integridade, com ênfase na acupuntura; 2) Homeopatia, enquanto sistema médico complexo; 3) Plantas Medicinais e Fitoterapia, caracterizada pelo uso de plantas medicinais em suas diferentes formas farmacêuticas, sem a utilização de substâncias ativas isoladas, ainda que de origem vegetal; 4) Termalismo Social, que compreende as diferentes maneiras de utilização da água mineral e sua aplicação em tratamentos de saúde com finalidade terapêutica atuando de maneira complementar aos demais tratamentos de saúde.

O presente trabalho relata a experiência de implantação e implementação de um projeto de extensão com utilização de terapias complementares e integrativas junto à comunidade de uma universidade pública estadual no interior da Bahia.

METODOLOGIA

O projeto TnC e Você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares e integrativas foi idealizado no final da década de 90 pela Profa. Indira Campos Lima e encaminhado na primeira versão em 2002 com o título: Centro de Terapias Alternativas. O projeto na versão atual foi encaminhado para avaliação à coordenação de Extensão do Departamento de Saúde da UEFS em 2008, aprovado pelos pares em 2010 e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão em 13 de dezembro do mesmo ano, com a Resolução CONSEPE 221/2010.

O projeto tem por finalidade proporcionar espaço terapêutico de aprendizado, onde a Disciplina Terapêuticas não Convencionais (TnC) realizará suas práticas junto a docentes, funcionários e discentes da Universidade Estadual de Feira de Santana,

utilizando práticas integrativas e complementares, visando o controle do estresse e tensões diárias harmonizando aspectos biopsicosociocultoespíritoenergético do ser humano.

O atendimento consta das seguintes terapias: meditação, visualização, relaxamento, auriculoterapia, cromoterapia, massagem terapêutica, toque terapêutico, massagem na cadeira, reflexologia podal, florais de Bach, entre outras. Os procedimentos serão realizados através de protocolos específicos, elaborados pelos profissionais. As atividades serão realizadas na sala prática Terapêuticas não Convencionais, localizada no MP 62-Labenf. Outras atividades realizadas são o “Espaço Anti-Estresse” em eventos científicos: a parceria com a UATI oferecendo massoterapia para idosos, elaboração de trabalhos de conclusão de curso e oficinas de massoterapia. Assim sendo, o referido projeto realiza atendimento em terapias complementares aos docentes, discentes e funcionários da UEFS e a comunidade externa, através da UATI (Universidade Aberta a Terceira Idade) e eventos científicos (LIMA, 2009a).

As atividades desenvolvidas pelo projeto até o presente momento são atendimento em massoterapia para idosos no Programa Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI) e Espaço Anti-Estresse em eventos científicos. As primeiras acontecem semanalmente em dias definidos pela equipe de trabalho na sala prática da Disciplina Terapêuticas não Convencionais e salas práticas no Laboratório de Enfermagem; a segunda em eventos científicos realizado no campus universitário e instituições da cidade.

A equipe responsável pelo projeto consta de docentes dos cursos de enfermagem, medicina e letras, envolvendo os Departamentos de Saúde, Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada no interior da Bahia. Na implantação deste projeto participaram apenas bolsistas voluntários; atualmente contamos com dois bolsistas de extensão remunerados pelo Programa de Extensão da referida universidade.

Espaço Anti-Estresse em Eventos Científicos

O espaço anti-estresse, atividade do projeto TnC e Você, foi idealizado com o objetivo de proporcionar espaço terapêutico, onde participantes de eventos possam, através de terapias complementares, aliviarem o estresse e vivenciar uma grande sensação de bem estar. As propostas foram enviadas aos organizadores dos eventos após convite ou interesse da equipe do projeto. As atividades foram desenvolvidas na cidade de Feira de Santana-Bahia, no período de setembro de 2010 a maio de 2011, com planejamento prévio das atividades e recursos disponibilizados numa parceria entre a UEFS e os organizadores dos eventos.

Foram disponibilizadas aos participantes dos eventos seis práticas complementares: 1) massagem terapêutica na cadeira: massagem rápida com a finalidade de promover relaxamento muscular, utilizando uma cadeira específica (STEPHENS, 2008); 2) massagem relaxante: massagem rápida na maca com a finalidade de diminuir o estresse

diário (VIOLANTE, 2000); 3) massagem reflexológica podal: massagem realizada com aplicação de pressão em áreas reflexas dos pés com efeito em todo o corpo (BROWN, 2001); 4) toque terapêutico: técnica de imposição de mão com intuito de harmonizar o campo energético, promovendo um reequilibrando (SÁ, 2000); 5) cromoterapia: aplicação das cores para harmonização do organismo através do alinhamento dos crachás (WILLIS, 1992); 6) auriculoterapia: técnica de acupuntura que utiliza pontos reflexos localizados na orelha para equilibrar o organismo. Neste caso específico utilizou-se um protocolo específico com os pontos shen men, rim, tronco Cerebral e ansiedade, que favorecem o controle do estresse (GIAPONESI, 2007; SOUZA, 2001).

As práticas terapêuticas massagem na cadeira, massagem relaxante e reflexologia podal foram realizadas por discentes com supervisão direta dos docentes, enquanto que as práticas de cromoterapia, auriculoterapia e toque terapêutico foram realizadas pelos docentes.

Os alunos participantes foram previamente treinados pela coordenadora do projeto e participaram de reuniões para planejamento e efetivação das atividades. Contou-se, nestas atividades, apenas com discentes voluntários e alunos da disciplina Terapêuticas não Convencionais, pois na época o projeto ainda não possuía bolsistas de extensão.

Todas as atividades desenvolvidas foram registradas em impresso próprio e específico para cada evento, realizado antes de cada atendimento, sendo este o instrumento de coleta de dados utilizado para este trabalho, arquivado na sala prática de terapêuticas não convencionais, localizada no MP 62A, Laboratório de Enfermagem da UEFS.

Massoterapia para Idosos da UATI

Os benefícios da massagem para os idosos são numerosos, pois estimula a circulação, diminui a rigidez muscular e ainda ajuda no controle das inflamações que podem surgir nas articulações. Na terceira idade, a necessidade do toque é fundamental, visto que ele pode ser parte nobre de uma comunicação eficaz e expressão de sentimentos.

Uma parceria do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e o Projeto de Extensão “TnC e Você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares e integrativas” resultou no atendimento em massoterapia aos idosos. A massoterapia para idosos realizada ancora-se nos objetivos das seguintes práticas complementares: a) massagem terapêutica na cadeira: massagem rápida com a finalidade de promover relaxamento muscular, utilizando uma cadeira específica (STEPHENS, 2008); b) massagem relaxante: massagem rápida na maca com a finalidade de diminuir o estresse diário (LIMA, 2010); c) massagem reflexológica podal: massagem realizada com aplicação de pressão em áreas reflexas dos pés com efeito em todo o corpo (BROWN, 2001).

As atividades são desenvolvidas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na sala do Projeto TnC e Você (Laboratório de Enfermagem) no MP 62A, desde

Agosto de 2011, com planejamento prévio das atividades e recursos disponibilizados em uma parceria entre a UEFS e a idealizadora deste projeto. O ambiente é preparado com música para relaxamento e aromatização com essência de alfazema.

Os alunos participantes foram previamente treinados pela coordenadora do projeto e participaram de reuniões para planejamento e efetivação das atividades. Participaram desta atividade quatro bolsistas que atuam como voluntários do Projeto “TnC e você”. Todas as atividades desenvolvidas foram registradas em impresso próprio específico, realizado antes de cada atendimento, sendo este o instrumento de coleta de dados utilizado para este trabalho, arquivado na sala prática de terapêuticas não convencionais, localizada no MP 62A, Laboratório de Enfermagem da UEFS.

As sessões de massagens ocorreram semanalmente cuja duração e frequência dependiam da demanda de idosos durante as tardes das sextas-feiras, com duração média de 30 minutos cada sessão, com retorno semanal para uma nova sessão.

RESULTADOS

Em relação ao “Espaço Anti-Estresse” em eventos, durante o período de setembro de 2010 a maio de 2011 o projeto participou de três eventos científicos: III Feira de Saúde da UEFS, realizada em setembro de 2010 no campus universitário; Semana do Servidor Público do Hospital Geral Clériston Andrade (HGCA), realizada em outubro de 2010 no referido hospital; e a 33ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana, realizada em maio de 2011 no campus da UEFS.

Contamos com a participação de 45 discentes dos cursos de enfermagem e educação física, sendo que 28,9 % (13) participaram no primeiro evento; 40% (18) no segundo evento e 31,1% (14) no terceiro evento, contando com 02 docentes do curso de enfermagem, sendo que 01 dos docentes participou apenas do segundo evento.

Foram atendidas 244 pessoas, sendo 45,9% (112) no primeiro evento, 21,3% (52) no segundo evento e 32,8% (80) no terceiro evento; realizadas 358 práticas terapêuticas complementares, sendo 180 (50,3%) no primeiro evento, 58 (16,2%) no segundo e 120 (33,5%) no terceiro, assim distribuídos: 39,7% (142) massagem terapêutica na cadeira; 19% (68) massagem reflexológica podal; 15,6% (56) massagem relaxante; 12,9% (46) auriculoterapia; 8,6% (31) cromoterapia e 4,2% (15) toque terapêutico. (Tabela 1)

Tabela 1 - Distribuição da população segundo terapias realizadas no Espaço Anti-Estresse em eventos científicos na cidade de Feira de Santana, 2010 a 2011.

	Eventos Científicos					
	1º Evento		2º Evento		3º Evento	
Práticas Terapêuticas	III Feira de Saúde da UEFS		Semana do Servidor Público do HGCA		33ª Semana de Enfermagem de Feira de Santana	
	N	%	n	%	n	%
Massagem Terapêutica (n=142)	80	44,5	30	51,7	32	26,7
Massagem Relaxante (n=56)	06	3,3	11	19,0	39	32,5
Reflexologia Podal (n=68)	17	9,4	12	20,7	39	32,5
Auriculoterapia (n=46)	31	17,2	05	8,6	10	8,3
Cromoterapia (n=31)	31	17,2	-	-	-	-
Toque Terapêutico (n=15)	15	8,4	-	-	-	-
TOTAL (n=358)	180	100	58	100	120	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Como demonstra a tabela 1, no primeiro e segundo evento a prática complementar mais realizada foi a massagem na cadeira com 44,5% (80) e 51,7% (30), respectivamente. No terceiro evento, as terapias complementares mais utilizadas foram a massagem relaxante e a massagem reflexológica podal com igual percentual, 32,5% (39) cada.

Em relação à auriculoterapia, cromoterapia e toque terapêutico todas as práticas foram realizadas pelo professor o que dificulta sua realização em todos os eventos por conta da necessidade de supervisão aos alunos e a presença de um único professor. Esta situação acarretou em dificuldades na realização de todas as práticas propostas, onde apenas o professor pode realizar. Optou-se, assim, pela auriculoterapia nos demais eventos.

Todos os participantes dos referidos eventos que foram atendidos no espaço antiestresse referiram uma sensação de bem estar após os procedimentos e a intenção de repetir a prática terapêutica em outra oportunidade.

Em relação à massoterapia para Idosos da UATI, durante o período de agosto a dezembro de 2011 foram atendidos 28 idosos matriculados na UATI e realizadas 151 sessões de massoterapia por acadêmicos do curso de enfermagem que atuaram como bolsistas voluntários do projeto. Todos os idosos atendidos referiram uma sensação de bem estar após as sessões de massoterapia e grande interesse em realizar nova sessão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio que norteia as terapias complementares é a integralidade, onde o ser humano deve ser visto como um todo e não como junção de partes, observando e respeitando-o como ser “biopsicosociocultoespíritoenergetico”, pois entendemos a saúde como um complexo aglomerado de aspectos físicos, psicológicos, sociais, culturais, espirituais, ambientais e energéticos.

A comunidade científica necessita ampliar sua compreensão para aceitação deste novo paradigma, tendo em vista que a utilização destas práticas é mais uma opção que poderá proporcionar melhor relação profissional/cliente e, conseqüentemente, serviço/comunidade, bem como maior acessibilidade e baixos custos para o sistema de saúde.

Um grande avanço foi a implantação e implementação deste projeto de extensão e os resultados obtidos destacam sua importância junto à comunidade, demonstrando a importância de projetos que desenvolvam a habilidade do profissional em lidar com o ser humano em suas diversas faces, bem como a do aluno em enxergá-lo neste formato, buscando, a satisfação do usuário às atividades desenvolvidas. Desta forma, existe uma valorização não apenas do conhecimento científico ou habilidades técnicas, mas, como fundamental, do interesse em compartilhar sentimentos e compreender as diferentes visões de mundo. A contribuição científica converge, então, para além de dados ou protocolos, buscando a formação de profissionais e indivíduos com uma visão mais integralizada do ser humano.

Agradecemos aos alunos que acreditaram e muito colaboraram para este projeto viesse a criar forma.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 971- Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares PNPIC no Sistema Único de Saúde. Brasília, 3 de maio de 2006.
- BROWN, Denise W. Reflexologia: introdução prática. Barueri: Manole, 2001.
- ELIAS, Marcia C.; ALVES, Elaine, TUBINO, Paulo. Uso de medicina não-convencional em crianças com câncer. Revista Brasileira de Cancerologia, Brasília, p. 237-243, 2006.
- GIAPONESI, Ana Lúcia L.; LEÃO, Eliseth R. Estresse da equipe de enfermagem em terapia intensiva: a auriculoterapia como intervenção de saúde. São Paulo, 2007. (Disponível em www.itio.com.br/ESTRESSE%20%DA%20EQUIPE%ANA.pdf. Acesso em 15/07/10).
- LAVERY, S. et al. Enciclopédia familiar da saúde: o guia completo das medicinas alternativas. São Paulo: Clube Internacional do Livro, 1997.
- LIMA, I. C., Terapias integrativas e complementares: uma visão geral. Departamento de Saúde. Feira de Santana: UEFS, 2007.
- LIMA, I. C., Terapias complementares: ética e legislação. Departamento de Saúde. Feira de Santana: UEFS, 2009.
- LIMA, Indira Campos (Coord.). Projeto de Extensão: TnC e Você: um projeto de ensino e extensão em terapias complementares e integrativas, Departamento de Saúde, Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2009a.
- LIMA, Indira Campos. Relatório do espaço anti-estresse na III Feira de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: UEFS, 2010.
- PARANAGUÁ, T. T. B. et al. As Práticas Integrativas na Estratégia Saúde da Família: Visão dos Agentes Comunitários de Saúde. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1):75-0.
- SÁ, Ana Cristina. Toque terapêutico pelo método Krieger-Kunz. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.
- SILVA, Luana Batista. Terapias complementares e integrativas: conhecimento e utilização pelos docentes do curso de graduação em enfermagem de uma instituição pública, 2012, 43f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: 2012.
- SOUZA, Marcelo P. Tratado de Auriculoterapia. Brasília: Look, 2001.
- STEPHENS, Ralph R. Massagem terapêutica na cadeira. Barueri: Manole, 2008.
- TEIXEIRA, M. Z. A ciência das formas peculiares de curar. Jornal da USP, São Paulo, p. 1, 21 a 27 mar. 2005.
- TSUCHIYA, K. K., NASCIMENTO, M. J. P. Terapias complementares: uma proposta para atuação do enfermeiro. Rev Enferm UNISA 2002; 3: 37-42.
- VIOLANTE, Nida. Manual anti-stress: aprenda a conciliar motivação, produtividade e qualidade de vida. São Paulo: Gente, 2000.
- WALDOW, Vera Regina. Cuidado humano: o resgate necessário. 3ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- WILLS, Pauline. Manual de reflexologia e cromoterapia: combinando as técnicas dessas duas modalidades de cura com os conhecimentos da energia que flui através da aura e dos chakras. São Paulo: Pensamento, 1992.



PROJETO DE EXTENSÃO 'NÓS NA REDE': A ODONTOLOGIA À LUZ DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

EXTENSION PROJECT 'NÓS NA REDE': THE DENTISTRY IN THE HEALTH PROMOTION

Danielle Bordin¹

Rodrigo Bordin²

Cristina Berger Fadel³

RESUMO

Este trabalho propõe-se a apresentar a experiência do projeto de extensão 'Nós na Rede', uma iniciativa do Departamento de Odontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objetivo é suprir a carência de políticas de apoio voltadas à comunidade local, no âmbito da saúde bucal, e propiciar ao acadêmico de Odontologia uma nova vivência prática da atenção coletiva em saúde. Métodos: A prática desta ação extensionista articula-se com as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde e com a estratégia de Educação em Saúde. Resultados: Os resultados alcançados referem-se à formação de vínculo com equipamentos sociais locais e regionais, à pesquisa, criação e desenvolvimento de produtos e ao compromisso com a formação acadêmica. Conclusão: Conclui-se ser o projeto 'Nós na Rede' uma estratégia inovadora e de extrema relevância social, uma vez que promove ações que impulsionam a superação de entraves, no campo da saúde bucal.

PALAVRAS CHAVE – Saúde Bucal. Educação em Saúde. Promoção da Saúde.

ABSTRACT

This study aims to present the experience of the extension project *Nós na Rede*, an initiative of the Dentistry Department of Ponta Grossa State University (UEPG). It was designed to supply the lack of policies to the local community regarding oral health and provide to the dentistry students experience of a new dental care practice in collective health. The practical of this extension action is linked with the guidelines of the National Health Promotion Strategy and the Health Education. The results achieved are related to the link with local and regional social facilities, research, creation and development of products, and the commitment to university training. The project *Nós na Rede* is innovative and extremely relevant since it promotes actions that help to overcome obstacles in the field of oral health.

Key words: Oral health; Health education; Health promotion.

1 Graduação, acadêmica em Odontologia, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Paraná, daniellebordin@hotmail.com.

2 Mestrando em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor da Faculdade de Pato Branco, FADEP, Paraná. bordinrod@hotmail.com

3 Cirurgiã-dentista. Doutora em Odontologia Preventiva e Social, Faculdade de Odontologia de Araçatuba - UNESP. Professor Adjunto, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Paraná. cbfadel@gmail.com

Introdução

Os programas de extensão universitária desvelam a importância de sua existência na relação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, consolidando-se através da aproximação e da troca de saberes e experiências entre professores, alunos e população. Ainda, por meio da possibilidade de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, contribuem para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea: ‘aprender a ser’, ‘a fazer’, ‘a viver juntos’ e a ‘conhecer’ (Morin, 2000), os quais decorrem de práticas cotidianas coadunadas com o ensino e a pesquisa, especialmente pelo fato de propiciar o confronto da teoria com um mundo real de necessidades e desejos (MAZON; TREVIZAN, 2001).

Especificamente para o campo das graduações em saúde, ainda pouca relevância é dada às disciplinas ligadas ao contexto socioeconômico e cultural das populações, fruto da lenta aderência dos cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais, o que confere, mesmo nos dias de hoje, uma sobrecarga curricular ligada à herança biologicista, tecnicista, mecanicista e individualizada (Oliveira et al., 2008). Neste sentido, as extensões universitárias voltadas à área da saúde adentram com o objetivo de lançar um novo olhar sobre os afazeres acadêmicos, uma vez que surgem como espaço privilegiado de experiências e práticas, voltadas à humanização, ao cuidado e à qualificação da atenção à saúde (MORIN, 2000; MAZON; TREVIZAN, 2001; CASTRO, 2003). Ressalta-se, ainda, que o envolvimento das práticas extensionistas com a sociedade, vista como premissa desta modalidade de ensino quando pautada na visão integral e ética do ser humano, propicia a reflexão e a ação em diferentes cenários, contempla o trabalho interdisciplinar e potencializa o desenvolvimento de uma consciência acadêmica crítica, humana, reflexiva e cidadã e de sujeitos ativos no processo de escolhas cotidianas em relação à sua qualidade de vida (PONTE et al., 2009; Castro, 2003).

De acordo com Melo Neto (2003), a extensão é um trabalho social útil sobre a realidade, realizado como processo dialético de teoria e da prática dos sujeitos envolvidos, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo.

As atividades de extensão universitária, que atuam nos espaços comunitários, tendo como pressuposto básico a busca pela transformação social e que propõem uma profunda articulação com sua sociedade local, caracterizam-se como prática educativa dialógica (RIBEIRO, 2009), visto que não se reduzem a estender conhecimentos às pessoas envolvidas na ação e a manipulá-las, mas a considerá-las sujeitos de transformação e de decisão na definição de suas práticas culturais, políticas, econômicas e de saúde (RIBEIRO, 2009).

Frente ao reconhecimento da importância da efetivação de práticas extensionistas, este trabalho propõe-se a apresentar a experiência do projeto de extensão ‘Nós na Rede: Contribuições da Odontologia para Educação, Prevenção e Manutenção da Saúde’, uma iniciativa do Departamento de Odontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objetivo é suprir a carência de políticas de apoio voltadas à comunidade local, no âmbito da saúde bucal, e propiciar ao acadêmico de Odontologia da referida instituição uma nova vivência prática da atenção coletiva em saúde. Este projeto atua como instrumento viabilizador da inserção social em busca da quebra do paradigma do ensino reprodutivo e descontextualizado, envolvendo-se em novas formas de produção do conhecimento e aplicação social, com ênfase no modelo teórico de intervenção denominado Promoção da Saúde. Esta é uma das estratégias do setor saúde para buscar a melhoria da qualidade de vida da população, sendo suas ações consolidadas em diversos espaços sociais, em órgãos definidores de políticas e, sobretudo, nas universidades, buscando a formação de redes de apoio ao desenvolvimento comunitário.

Métodos

A equipe executora desta ação extensionista é atualmente constituída por três docentes, treze acadêmicos e um técnico administrativo, todos vinculados ao Departamento de Odontologia da UEPG, com suporte do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante (CAOE) desta Instituição de Ensino Superior.

As práticas voltadas à comunidade do município de Ponta Grossa/PR e região adscrita são rotineiramente viabilizadas por meio de parcerias com instituições públicas locais e regionais (escolas, CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, lares de idosos, unidades de saúde, exército brasileiro, etc.) e instituições sem

fins lucrativos (ONGs – Organizações Não Governamentais, igrejas, etc.), desenvolvidas em diversos espaços sociais, como áreas de lazer, praças, centros esportivos, feiras populares ou qualquer outro ambiente com potencialidade para a realização das ações propostas.

Para esta etapa de cunho educativo e preventivo em saúde bucal utiliza-se um “escovódromo” portátil infantil (**Figura 1**), visando facilitar o acesso de crianças a informações técnicas de higienização bucal e/ou um consultório odontológico móvel, com o intuito de conscientizar a população sobre a sua condição de saúde bucal e instrumentalizá-la sobre os fatores que determinam o seu estado de equilíbrio ou desequilíbrio em saúde, com vistas ao “emponderamento” e autonomia dos sujeitos.



Este trabalho articula-se intimamente com as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006), uma vez que busca o desenvolvimento de habilidades pessoais e a ampliação das concepções humanas sobre a saúde e a doença, capacitando os indivíduos e tornando-os aptos a minimizar as suas situações de vulnerabilidade pessoal e coletiva (NEVES, 2006).

Figura 1 – Extensionistas capacitando as crianças para o autocuidado em saúde bucal, por meio da técnica de escovação dental supervisionada.

Como agente complementar destas práticas, emprega-se também a estratégia da Educação em Saúde, por meio do diálogo informal, de manual educativo impresso, de passatempos e jogos infantis, da técnica de dramatização e de vídeos direcionados aos distintos ciclos de vida. Trata-se de um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde, intermediado pelos profissionais de saúde; atinge a vida cotidiana das pessoas, uma vez que a compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença oferece subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde (ALVES, 2005). Esta estratégia revela-se também como um importante elo entre a comunidade local e os serviços de saúde prestados pela UEPG, representando uma forma primeira de vínculo e acolhimento à população, conforme pressuposto da Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2004) (**Figura 2**).



Figura 2 – Formação de vínculo com comunidades socialmente desfavorecidas, em busca do despertar de novas condutas em saúde bucal.

Com relação à etapa direcionada aos acadêmicos, almeja-se provê-los de formação técnica e científica contextualizada em saúde bucal, com ênfase no campo da saúde coletiva, buscando-se a necessária articulação entre a teoria e a prática. Como meio para esta ação propõe-se o diálogo informal, de forma a criar um campo para a discussão

de valores como respeito e valorização de diferentes potenciais. Os temas colocados em pauta, através de seminários, palestras, oficinas e grupos de discussão são a criatividade, o processo pedagógico, o papel da universidade pública perante a sociedade, a tríade ensino, pesquisa e extensão e suas implicações, a humanização, o acolhimento e a formação de grupos no atendimento à saúde bucal, a prevenção e educação de doenças bucais prevalentes voltadas aos diferentes ciclos de vida (**Figura 3**). Esta fase mostra-se essencial à qualificação do processo de formação acadêmica, visto que o capacita para responder de maneira satisfatória às barreiras e aos questionamentos desvendados ao longo do trabalho extensionista.



Figura 3 – Acadêmicos e professores no momento de capacitação para práticas extensionistas.

Ainda, considerando-se a importância de planejar e refletir as ações de forma sistemática, a fim de que ela constitua-se verdadeiramente em *práxis*, são também realizados encontros periódicos de estudo, planejamento e avaliação das atuações extensionistas. Esta tomada de decisões compartilhadas entre acadêmicos e professores estabelece uma relação mais horizontalizada entre educadores e educandos, incentivando a autonomia dos acadêmicos e a formação de lideranças (RIBEIRO, 2009).

Resultados e Discussão

Nas últimas décadas, o cuidado em saúde tem se tornado cada vez mais importante, de modo a reduzir a vulnerabilidade ao adoecer e as chances de que a população seja produtora da sua incapacidade, sofrimento crônico e morte prematura (BRASIL, 2006). Para tanto, o Brasil tem investido na formulação, implementação e concretização de políticas de promoção, proteção e recuperação da saúde, buscando priorizar ações que visam à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e coletivos (BRASIL, 2006).

Para que estas ações sejam instaladas e, realmente efetivas, é preciso o envolvimento da população, dos serviços de saúde, das autoridades sanitárias e de outros setores sociais a exemplo das universidades, que dentre as suas diversas formas de atuação, assumem nos projetos extensionistas práticas com características potencializadoras de mudanças (ACIOLI, 2008).

Neste sentido e frente à importância do reconhecimento da situação de saúde da população e de seu modo de vida como instrumento para o enfrentamento de sua realidade social e de saúde (BUSS, 2002), o projeto de extensão 'Nós na Rede' busca contextualizar esses saberes, por meio da promoção e educação em saúde. Relata-se aqui a experiência e os resultados alcançados em seu primeiro ano de atividade, composto pelo intervalo de meses entre fevereiro de 2011 a março de 2012, permeados por suas práticas promotoras de saúde.

Formação de vínculo com equipamentos sociais locais e regionais

O projeto desenvolveu diversas parcerias com instituições públicas e instituições sem fins lucrativos, por meio de sua participação em eventos de caráter pontual e continuado, realizados nos mais distintos espaços sociais. Nesta vertente, direcionou suas práticas amplas de instrumentalização e capacitação em saúde bucal a aproximadamente 5.540 pessoas, distribuídas em diferentes ciclos de vida.

A abordagem dos sujeitos transcorreu de maneira distinta e singular, mas comumente pelo diálogo individual ou coletivo, buscando o prévio conhecimento de suas experiências e saberes em saúde bucal, com vistas a provocar um aprofundamento de ideias, crenças, valores e modos de comportamento (**Figura 4**).



Figura 4 – Acadêmica buscando reconhecer os saberes em saúde bucal da criança, através de conversa informal, a fim de empregá-los no processo educativo.

Abaixo se expõe a relação das instituições parceiras neste primeiro ano de vigência do projeto, com referência à população de interesse.

- Centro de Desportos e Recreação (CDR), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Ação multidisciplinar, de caráter contínuo, nomeada UEPG + Energia: Festival de Saúde, realizado nos campus UEPG de Ponta Grossa e Castro/ PR. Público alvo: crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- Lions Clube Pitangui, Ponta Grossa/PR. Ação multidisciplinar, de caráter pontual, nomeada Mutirão em Saúde, realizado na Praça Barão do Rio Branco, Ponta Grossa/PR. Público alvo: crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- Associação Brasileira de Odontologia, Ponta Grossa, Paraná (ABO/PG), Conselho Regional de Odontologia do Paraná (CRO/PR) e Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Ação pontual, componente do projeto nomeado O Dentista e a Promoção de Saúde Bucal, realizada no Terminal Central de Transporte Urbano de Ponta Grossa/PR. Público alvo: crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- Serviço Social do Comércio (SESC), Paraná. Ação multidisciplinar continuada, nomeada Lazer no Comércio, realizada em logradouros municipais de Ponta Grossa/PR e região. Público alvo: crianças e adolescentes.
- ONG Associação Crescendo com Cristo (AACC), Ponta Grossa, Paraná. Ação multidisciplinar, de caráter pontual, realizada no Bairro Dom Bosco, uma das áreas de maior risco social do município. Público alvo: crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- Exército Brasileiro da 5ª Brigada De Cavalaria Blindada, Ponta Grossa, Paraná. Ação multidisciplinar, de caráter pontual, nomeada Ação Cívico Social (ACISO), realizada em uma comunidade socialmente desfavorecida do município de Ponta Grossa/PR. Público alvo: crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- Escola Municipal Humberto Cordeiro, Ponta Grossa, Paraná. Ação de caráter pontual, destinada a crianças do 5º ano do ensino fundamental e adultos portadores de necessidades especiais devidamente matriculados na referida instituição.
- Colégio Sagrado Coração de Jesus, Ponta Grossa, Paraná. Atividade multidisciplinar, de caráter pontual, nomeada Valorização à Vida. Público alvo: alunos regularmente matriculados na 5ª série do ensino fundamental da referida instituição.

- Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Sophia Adamowic, Ponta Grossa, Paraná. Ação de caráter pontual. Público alvo: crianças com até 5 anos de idade.
- Serviço Social da Indústria (SESI), Ponta Grossa, Paraná. Atividade multidisciplinar, de caráter pontual, realizada no Centro Municipal de Atenção Psicossocial. Público alvo: indivíduos com distúrbios mentais.
- ONG Turma do Bem, Ponta Grossa, Paraná. Atividade de caráter pontual, realizada com menores carentes vinculados aos Programas Associação Atlética do Banco do Brasil - AABB Comunidade, Jovem Aprendiz, Formando Cidadão e Comunidade Quilombola, do município de Ponta Grossa/PR. Público alvo: crianças e adolescentes em situação de risco social.

Em todas as situações acima reveladas, a parceria com o projeto 'Nós na Rede' foi concretizada sob a perspectiva epistemológica da promoção e educação em saúde, conforme descrito no capítulo de Métodos.

Pesquisa, criação e desenvolvimento de produtos

Visando propiciar à comunidade externa uma comunicação mais efetiva, produtiva e prazerosa, no âmbito da Odontologia, o projeto formulou instrumentos com características específicas, visando acolher as necessidades em saúde bucal dos diferentes ciclos de vida. Ressalta-se que a capacitação de pessoas ao longo de sua história de vida, preparando-as para o enfrentamento das doenças e dos seus fatores determinantes, revela-se estratégia essencial da Promoção de Saúde.

Para a população adulta e idosa concebeu-se um manual educativo-preventivo impresso intitulado "Orientação sobre Saúde Bucal" e um vídeo denominado "Saúde bucal: Educar para Prevenir", que abordam temas relativos à doença cárie, higiene bucal, higienização de próteses, agravos periodontais, halitose, câncer bucal, traumatismo dentoalveolar, cuidados durante a gravidez e com a saúde bucal do futuro bebê, *piercing* oral e a relação entre drogas e a Odontologia. Foi utilizada uma linguagem simples e clara.

Para o público infanto-juvenil, optou-se pela facilitação da aprendizagem por meio do lúdico, compreendido como uma oportunidade de abertura dos caminhos para o envolvimento dos sujeitos e de resgate do potencial humano. Brincando, a criança aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita a sua imaginação, a sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (DALLABONA; MENDES, 2004).

Segue a relação dos produtos formulados, com referência às suas principais características:

- Peça teatral nomeada "Mister Ação: o herói da boca limpa". Sustenta-se na criação de uma narrativa, envolvendo os fatores centrais predisponentes da doença cárie e suas consequências, expostos na forma de vilões, e os principais métodos de prevenção em saúde bucal, revelados como heróis protagonistas.
- Gincana em multimídia intitulada "Em Busca do Sorriso Saudável". Utilizada após exposição dialogada, buscando fixar e testar de maneira divertida, descontraída e competitiva, os conhecimentos obtidos. Por sua dinâmica, geralmente é utilizada em eventos que envolvem grande número de crianças.
- Jogo da memória. Com dimensão de um metro quadrado, contendo dezesseis peças, compostas de figuras representativas de saúde e higiene bucal e frases educativas alusivas à figura ali representada, indicado para até três jogadores com idade superior a 5 anos.
- Dois jogos de tabuleiro, um em tamanho miniatura, para que as crianças possam brincar sobre a mesa, e outro em forma de tapete, com quatro metros quadrados de dimensão, onde as crianças viram os próprios 'peões'. Os tabuleiros são muito atrativos aos olhos das crianças, pois são recheados de figuras e cores.
- Passatempos como desenhos para colorir, caça palavras e labirintos. Com ilustrações alusivas à figura do dentista e a materiais de higiene bucal, desenvolvidas para divertir as

crianças nos seus momentos de lazer em casa, além de servirem como método inferencial na criação de hábitos saudáveis.

- Exposição em *Power Point*, com linguagem clara e objetiva abrangendo a etiologia e prevenção de doenças como cárie dentária, doença periodontal, halitose e traumatismo dentoalveolar. Arsenal bastante atrativo, repleto de imagens.

Para Burlamaqui (2007), a utilização dessa variedade de recursos pode enriquecer o processo educacional, permitindo, dentre outros aspectos, maior flexibilidade, criatividade e conhecimento. Porém, para tanto, eles devem ser culturalmente apropriados, com informações atuais e conteúdo compatível à idade e capacidade de compreensão do indivíduo (BUSS, 2002).

A utilização dos recursos pedagógicos expostos por meio deste projeto de extensão vem apresentando resultados bastante expressivos em todas as comunidades, uma vez que consegue atrair a atenção individual e coletiva para os temas de interesse, despertando a curiosidade, auxiliando na (re)definição de valores e no processo de autonomia em saúde e na motivação para a aquisição e a manutenção da saúde bucal (Figura 5).



Figura 5 – Extensionistas utilizando-se de atividade lúdica para motivar e despertar o interesse de crianças e seus familiares, no âmbito da saúde bucal.

Compromisso com a formação acadêmica

Por meio da prática extensionista proposta pelo projeto ‘Nós na Rede’, a qual propicia a interação com pessoas de distintas realidades econômicas, sociais, culturais e de saúde, os acadêmicos integrantes desta ação são expostos a aprendizado contextualizado, dinâmico e desafiador. Este espaço privilegiado de conhecimento oportuniza a efetiva interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio da aplicação de modelos e conceitos complementares oriundos de disciplinas curriculares trabalhadas em seu projeto pedagógico. Ainda, proporciona uma formação mais generalista, capaz de entender, preocupar-se e buscar soluções para os anseios do meio e da comunidade. Neste sentido, o entrelaçar entre o saber técnico e o conhecimento popular vem se transformando em importante fonte de aprendizado acadêmico.

Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se ser o projeto ‘Nós na Rede’ uma estratégia inovadora e de extrema relevância social, uma vez que promove ações que impulsionam a superação de entraves, no campo da saúde bucal. Ainda, busca o estreitamento dos laços entre a UEPG e suas comunidades adscritas e a ampliação do acesso dos sujeitos aos serviços de saúde bucal oferecidos por esta instituição de ensino.

Ao se trabalhar com diferentes formatos, atores sociais e com as expressões da questão social, objeto sob o qual incide o presente projeto, oportuniza para seus acadêmicos integrantes uma reflexão sobre a sua própria construção social, enquanto cidadãos e futuros profissionais. Aos docentes envolvidos oferece um rico campo de práticas para o questionamento, a discussão e a produção de conhecimento.

REFERENCIAS

ACIOLI, Sonia. A prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. Rev. bras. enferm. v.61, n.1, Brasília. jan./fev. 2008.

ALVES, V. S. A health education model for the Family Health Program: towards comprehensive health care and model reorientation. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.16, p.39-52, set.2004/fev.2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/doc_base.pdf. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Séries Pacto pela Saúde 2006. Volume 7. Brasília. 2006. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/portaria687_2006_anexo1.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2012.

BURLAMAQUI, M.G.B. A análise da utilização de mídias na educação a distância: implicações para o processo de ensino-aprendizagem. 2007. Disponível em: http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Escola/trabalho_61_marcoguiherme_anais.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2012

BUSS, P.M. Promoção da Saúde da Família. Promoção da Saúde – Programa saúde da Família. Dezembro de 2002. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23\(1\)021.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23(1)021.pdf). Acesso em: 10 abr. 2012.

CASTRO, L.M.C. A Universidade, a extensão universitária, e a produção de conhecimentos emancipadores. GT: Política de educação superior UERJ. n.11, p.1-16, 2003.

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S.; O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma Forma de Educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v.1 n.4 - jan.-mar./2004.

MAZON, L.; TREVIZAN, M. A. Fecundando o processo da interdisciplinaridade na iniciação científica. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Ribeirão Preto, v.9, n.4, 2001.

MELO NETO, J.F. Extensão universitária e produção do conhecimento. Jan-jun, 2003. Disponível em: http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/09/art_03.pdf. Acesso em: 20 abr. 2012.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, T.P. Reflexões sobre a promoção da saúde. Revista Espaço Acadêmico, n.62, julho 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/062/62neves.htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

OLIVEIRA, E.T.; et al. A Odontologia Social no Contexto da Promoção da Saúde. RBPS. v. 21, n. 1, p. 75-79, 2008.

PONTE, C.I.R.V.; et al. A extensão universitária na Famed/UFRGS: cenário de formação profissional. Revista Brasileira de Educação Médica. v.33, n.4, p.527 – 534, 2009.

RIBEIRO, K.S.Q.S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. Cad. CEDES. Campinas. v.29, n.79, Set./Dec. 2009.



PROGRAMA SAÚDE E LAZER NO IFSC: CONTRIBUINDO PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO

HEALTH AND LEISURE PROGRAM IN IFSC: CONTRIBUTING TO REACH AN ACTIVE LIFE DURING THE AGING PROCESS

STREIT, Inês Amanda¹

DURIEUX, Adriana²

BENETTI, Márcia Zanon³

NAMAN, Maira⁴

RESUMO

O envelhecimento é um processo complexo, envolvendo vários fatores que interagem entre si de forma intrínseca. Os dados demográficos são eloquentes ao mostrar que o segmento da população que vem tendo maior aumento proporcional é composto por pessoas com mais de 60 anos de idade, evidenciando a relevância científica e social de programas que contribuam para a promoção da saúde e a implementação de políticas sociais e ações educativas voltadas para o indivíduo que envelhece. Nesta perspectiva, o presente artigo busca mostrar alternativas de intervenção através do Programa Saúde e Lazer no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - por meio de uma proposta de ação educativa para idosos, contemplando os aspectos biopsicossociais do envelhecimento humano, tendo como proposta norteadora um programa de atividade física. Como resultados deste trabalho, observa-se o aumento das relações sociais, melhora na capacidade funcional e autoestima dos participantes.

Palavras-chave: Envelhecimento. Atividade Física. Aspectos biopsicossociais.

ABSTRACT

Aging is a complex process involving multiple factors that interact with each other intrinsically. Demographic data are eloquent in showing that the segment of the population that has had greater proportional increase is composed of people over 60, indicating the relevance of scientific and social programs that contribute to health promotion and to the implementation of social policies and educational interventions to people during their aging process. In this perspective, this article describes the alternative intervention program Health and Leisure carry out at Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC through educational activities for seniors. It contemplates the biopsychosocial aspects of human aging and its guideline is a physical education program. The results obtained indicate the increase of social relations, the improvement in functional capacity and the raise of the participants' self-esteem.

Key words: Aging; Physical activity; Biopsychosocial aspects.

1 Mestranda em Ciências do Movimento Humano – UDESC, inesamanda@gmail.com

2 Mestre em Ciências do Movimento Humano – UDESC, adridux@hotmail.com

3 Mestre em Ciências do Movimento Humano – UDESC, marciazanonbenetti@hotmail.com

4 Especializanda em Gerontologia – FURB, mairanaman@hotmail.com

Introdução

O aumento acentuado do número de idosos traz consequências para a sociedade e para as pessoas que compõem esse segmento etário. Passou a ser necessário ver este processo não só do ponto de vista biológico, mas também da importância dos problemas ambientais, psicológicos, sociais, culturais e econômicos que afligem os idosos. Desse modo, a questão do idoso no país deve merecer cada vez mais o interesse dos órgãos públicos, dos formuladores de políticas sociais e da sociedade em geral (BERQUÓ, 1999; FARIAS; SANTOS, 2012).

Na sociedade moderna o envelhecimento está associado à aposentadoria. Nela, os indivíduos tendem a diminuir suas relações sociais e passar mais tempo em casa. Os idosos, então, precisam adaptar-se a essa realidade, criando alternativas de participação na sociedade e ocupação do seu tempo livre. A partir dessas necessidades, surgiram os grupos de convivência de idosos, as universidades para terceira idade, os projetos vinculados às instituições de ensino superior e, ainda, mais recentemente, clubes e academias privadas.

Nesta perspectiva, Monteiro (2009), ao discorrer sobre a passagem do tempo e aposentadoria, apresenta a possibilidade de mudança de paradigmas. A autora coloca que, na visão cartesiana, o envelhecer e a aposentadoria eram vistos de forma unidirecional, mecânica e desvitalizada. Por outro lado o paradigma sistêmico, com sua concepção multidimensional, viva e inter-relacionada, nos insere num campo de vivências em que a mudança, a evolução e o desenvolvimento permeiam toda vida. Desse modo a ressignificação da vida na fase do envelhecimento é possível através do *ser ativo*, do *ser de projetos* e da *prevalência da pessoa* (MONTEIRO, 2009). Corroborando esta ideia, Neri (2009) coloca que um dos fatores responsáveis pela presença dos idosos na sociedade é o aumento da competência e preparação para o envelhecimento.

Portanto, quando a presença dos idosos na sociedade torna-se mais notada, não somente por causa do seu aumento numérico, mas também porque a melhora relativa do nível de vida deles faz com que tenham mais visibilidade social e que passem a demandar mais por serviços especializados; as profissões e as instituições sociais tendem a começar a desenvolver ou a consolidar formas de atender a essa clientela e a reconhecer que é importante resguardar e investir na boa qualidade de vida na velhice (NERI; JORGE, 2006). Assim, a prática de exercício físico sistemático faz parte de uma estratégia multidisciplinar no atendimento ao idoso, já que a atividade física torna-se um meio de modificar os hábitos de vida dos idosos, mantendo-os por mais tempo funcionalmente capazes para realizar as tarefas da vida diária (BENEDETTI; GONÇALVES; MOTA, 2008).

Considerando uma perspectiva holística da vida humana e do envelhecimento, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), através do Projeto de Extensão “Saúde e Lazer”, oferece aos idosos da comunidade um espaço para convivência, enfatizando novas possibilidades de desenvolvimento pessoal aos participantes e tendo como objetivo geral a promoção do envelhecimento ativo através de atividades que melhorem as condições biopsicossociais dos idosos.

Este trabalho justifica sua importância e relevância social a partir dos resultados obtidos, os quais se relacionam aos benefícios fisiológicos que o exercício físico proporciona, ampliação das relações sociais e satisfação pessoal dos participantes por fazerem parte de um grupo culturalmente constituído.

Método

O Programa de Extensão “Saúde e Lazer” do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) teve início para suprir uma lacuna na área da atividade física e lazer idosos da comunidade, principalmente aqueles que não têm acesso a esse tipo de serviço. Atualmente 120 pessoas participam do programa, com predomínio do sexo feminino (95%). A prioridade do programa são pessoas com mais de 60 anos, no entanto adultos com idades inferiores também participam das atividades, o que contribui para a relação intergeracional.

Ao ingressar no programa, o idoso apresenta atestado médico e participa da avaliação física e funcional. A avaliação é feita através da Bateria de Rikli e Jones (2001), a qual avalia resistência aeróbia, flexibilidade dos membros superiores e inferiores, força dos membros superiores e inferiores, agilidade e equilíbrio dinâmico e medidas antropométricas. Ainda realiza-se a mensuração da força de prensão manual, teste que não faz parte da bateria mencionada, no entanto faz-se necessário para detectar a fragilidade no idoso. Esta avaliação foi realizada no início e final do ano de 2010, por meio de parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O retorno da avaliação foi realizado individualmente, com os resultados e orientação sobre os aspectos que precisam ser melhorados.

Através dos resultados da avaliação física e funcional dos idosos é possível um planejamento direcionado às necessidades dos participantes, o que faz parte da prática pedagógica do Programa.

Atividades desenvolvidas

A proposta norteadora do programa consiste na realização de um programa de exercício físico moderado voltado para a manutenção da capacidade funcional dos idosos. Paralelamente à atividade física, também se organizaram eventos sociais e culturais, os quais fazem parte do programa com o intuito de contemplar outras dimensões na promoção do envelhecimento ativo.

As atividades sistemáticas desenvolvidas durante o ano de 2010 envolvem Jogos Adaptados (Voleibol e Basquetebol), Ginástica Funcional, Alongamento, Ciclo de Filmes e Passeios. As aulas de Ginástica tem duração de 50 minutos e são realizadas três vezes por semana, preconizando a intensidade moderada. O Alongamento e os Jogos Adaptados acontecem uma vez por semana, sendo que cada participante pode optar por uma modalidade, já que são realizadas no mesmo horário. Já o Ciclo de Filmes acontece com frequência mensal nas dependências do Auditório do IF-SC, sendo em turno diferente das atividades físicas. Nestes eventos, os filmes são selecionados pela temática do envelhecimento e após cada sessão acontece um debate entre os participantes.

Resultados

O IFSC, através do Programa Saúde e Lazer, vem cumprindo seu papel social junto a comunidade. Os resultados contemplam o objetivo geral proposto pelo programa, o qual consiste em promover o envelhecimento ativo através de atividades que melhorem as condições biopsicossociais dos idosos. Pode-se observar que este trabalho vem sendo construído a partir das necessidades dos participantes, os quais cooperam efetivamente do planejamento das atividades.

No aspecto biológico, a prática de atividade física regular traz benefícios como a melhora das capacidades físicas e funcionais, contribuindo para que o idoso mantenha sua autonomia e independência para realizar com eficiência as atividades básicas e instrumentais da vida diária. Estes resultados são observados através da avaliação física e funcional, mencionada anteriormente.

Na dimensão psicossocial, os resultados relacionam-se ao aumento das relações sociais, pertencimento ao grupo ao assumir novos papéis sociais, bem como uma melhora significativa na autoestima e autoimagem. Nesta perspectiva, pode-se refletir sobre as diferentes dimensões do envelhecimento humano. De acordo com Motta (2009), o processo de envelhecimento pode estar fundamentado em questões como a sociabilidade, a capacidade de expressar-se socialmente e manter relações e comunicações com os outros.

Ao discorrer sobre algumas questões do aspecto social do envelhecimento, Motta (2009) esclarece que as mesmas devem ser observadas ao considerar sobre atuações junto aos idosos. A autora destaca as relações sociais e a importância de mantê-las. Coloca que os vários programas que se destinam a idosos costumam ostentar objetivos, que quase nunca são cumpridos, de aproximar as gerações. Acrescenta que a sociedade não tem que ser composta por estratos incomunicáveis. A organização de programas que agreguem pessoas de diferentes gerações, realizando variadas atividades pelas quais possa haver, realmente, troca, é uma esplêndida forma de realização humana (MOTTA, 2009).

Nesta perspectiva, ao planejar as atividades culturais para os idosos que fazem parte do Programa “Saúde e Lazer do IFSC”, como o Ciclo de Filmes, estendeu-se o convite aos alunos dos Cursos Técnicos do Instituto para promover esta integração. Observou-se nestes eventos a importância de se promover destas ações, já que através dessa troca de ideias acontece a construção de novos conhecimentos. Por meio dessa vivência, as pessoas envolvidas começam a perceber o *outro*, suas inquietações, suas alegrias e suas percepções sobre determinados assuntos. Isto pode vir a melhorar alguns aspectos na rotina dos idosos e das pessoas mais jovens, como a convivência com pessoas da família e da comunidade.

Assim, pode-se afirmar que a importância da vida em sociedade é indiscutível. Viver em grupo possibilita aprender formas de comunicação e regras para convívio, conhecimento acerca de si e do mundo e construção da própria identidade (ERBOLATO, 2006). A autora complementa que, embora na velhice já tenham sido aprendidas muitas das habilidades necessárias ao bem viver, o contato social

continua relevante, pois também nessa fase os outros representam uma potencial fonte de segurança, de amor, de sentimentos de pertencimento, além de parâmetros para o indivíduo avaliar a adequação de seus comportamentos e aprendizagens.

As teorias construídas para explicar a especificidade da vida social do adulto idoso sugerem alterações no âmbito social ligadas a causas diversas. Em particular, mencionam uma diminuição nos contatos sociais, causada pelo afastamento intencional da sociedade, garantindo espaço para as gerações mais novas, ou se referem a perdas de papéis sociais importantes (ERBOLATO, 2006). Neste contexto, estão inseridos os papéis sociais que, de acordo com a autora, ao longo do tempo podem mudar e que as pessoas mais velhas apresentam um grau considerável de criatividade e flexibilidade para lidar com esse fato. Além disso, o envelhecimento coletivo é uma experiência relativamente recente e novos papéis podem vir a ser estabelecidos (HOOYMAN; KIYAK apud ERBOLATO, 2006).

Ao adotar o termo “envelhecimento ativo”, no final dos anos 90, a OMS expressa o processo de conquista de uma visão de que uma vida longa deve ser acompanhada de oportunidades contínuas para a saúde, a participação e a segurança, para que o envelhecimento seja uma experiência positiva. Este termo procura transmitir uma mensagem mais abrangente do que “envelhecimento saudável” e reconhecer, além dos cuidados com a saúde outros fatores que afetam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem (OMS, 2002). Assim, a OMS define o termo envelhecimento ativo como “o processo de otimização das oportunidades para a saúde, a participação e a segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem”. Nesta perspectiva, o Programa “Saúde e Lazer” do IFSC foi estabelecido, com a atividade física como eixo norteador, agregando outras atividades que venham atender as necessidades dos participantes.

A educação para a saúde tem uma relação clara com as questões colocadas pelo envelhecimento, especialmente no que concerne à manutenção de estilos de vida ativos (FARINATTI, 2008). O autor coloca que não se pode dissociar a educação para a saúde do aspecto *engajamento comunitário*, sendo que a importância dessa participação nasce do fato de que a saúde deve ser concebida a partir da integração de esforços coletivos para um fim comum. Nessa perspectiva Farinatti (2008) coloca que se deve rejeitar a melhoria do status de saúde de uma população sem a inclusão das pessoas, dos grupos e das comunidades na discussão de seus projetos de vida, de seus objetivos, de seus valores e crenças, dos aspectos psicossociais, políticos, econômicos e naturais que afetam suas vidas.

Outro aspecto importante na manutenção de modos ativos de vida é o engajamento comunitário associado à noção de suporte social. Farinatti (2008) afirma que um bom suporte social pode facilitar a disseminação de informações, oferecer modelos de comportamento e encorajar a realização dos desejos individuais. O estudo de Cardoso (2009), ao analisar as características estruturais e funcionais das redes de apoio social de idosos participantes e não participantes de um programa de atividade física, corrobora essa ideia quando coloca que a participação social dos idosos em programa de atividade física pode contribuir para restauração de papéis sociais. O autor destaca a importância de o idoso manter-se participativo socialmente, sendo que o fato de pertencer a um grupo traz inúmeros benefícios psicossociais que podem contribuir tanto para o indivíduo quanto para uma melhor assistência do mesmo.

Arruda (2007), em estudo sobre a situação social do idoso baseada no envelhecimento populacional e suas implicações na aposentadoria, no mercado de trabalho e no relacionamento familiar, infere que às perdas sociais somam-se os resultados das crises e das carências vivenciadas pela atual população envelhecida. O autor acrescenta que o idoso é considerado um ser não produtivo e que não possui capacidade para buscar novos conhecimentos e oportunidades e, dessa forma, vê-se a educação como um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional.

Apesar de muitas vezes predominar o preconceito e a discriminação contra este segmento populacional, vem aumentando a consciência de que os idosos podem dar uma contribuição fundamental à construção de uma sociedade mais humana (KEINERT; ROSA, 2009). As autoras colocam que, ao perceber isso, a Organização das Nações Unidas, em dezembro de 1991, elaborou os Princípios das Nações Unidas para o idoso. Este documento ressalta a importância dos idosos na

sociedade, participando ativamente na formulação e implementação de políticas que afetam seu bem-estar, prestando serviços voluntários à comunidade, de acordo com seus interesses e capacidades.

Ao ponderar sobre o papel das Universidades ou Centros de Convivência Abertos à Terceira Idade, também se destaca o aspecto social, o qual contribui para uma intervenção educativa na velhice. Nesta perspectiva, Doll (2007) coloca que as Universidades da Terceira Idade no Brasil já conseguiram uma abertura maior para parcelas populacionais menos favorecidas do que em países europeus. O autor coloca que os objetivos devem ser trabalhados dentro dos contextos concretos de cada país, cada região e cada comunidade. Ferrari (1996) corrobora esta ideia quando coloca que os centros de convivência, grupos de terceira idade ou similares existem evidentemente com diferentes objetivos, dependendo das necessidades dos seus participantes, mas que sem dúvida alguma os levam a se modificar, criar novos valores, novas maneiras de pensar, de sentir e de agir. Entre outras contribuições destes centros, o autor traz o desenvolvimento de atividades educacionais através de palestras, filmes e informações.

Neste contexto, considerando o lazer como uma das possibilidades de crescimento individual, Ferrari (1996), colocando sobre suas funções principais, destaca a de desenvolvimento pessoal que permite uma participação social maior e mais livre além de novas formas de aprendizagem voluntária a serem praticadas durante toda vida e contribuir para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. O autor acrescenta que a participação nos programas voltados à terceira idade implica numa participação efetiva na sociedade, o que por sua vez implica no regresso do cidadão ao cotidiano, como indivíduo, capaz de lidar com as próprias emoções e com situações de conflito, compreender o processo de envelhecimento, capaz de enriquecer e ampliar o seu ser social, capaz de engajar-se num trabalho criador, ligado à arte, à moral e à ação coletiva.

Outro aspecto relevante no planejamento das atividades para a população idosa é a promoção e educação em saúde. Por isso é importante o entendimento do significado e abrangência do termo. Para Candeias (1997), a promoção em saúde é definida como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde. A autora explica que combinação refere-se à necessidade de mesclar os múltiplos determinantes da saúde (fatores genéticos, ambiente, serviços de saúde e estilo de vida) com múltiplas intervenções ou fontes de apoio. Da mesma forma, ao interpretar o termo ambiental, coloca como circunstâncias sociais, políticas, econômicas, organizacionais e reguladoras, relacionadas ao comportamento humano, assim como a todas as políticas de ação mais diretamente relacionadas à saúde.

Farinatti (2006), ao trazer uma concepção biopsicossocial de saúde, coloca que esta se afirma progressivamente como uma noção ligada às preferências e aos projetos de vida individuais e coletivos. O autor acrescenta que cresce a aceitação de que os aspectos socioculturais, econômicos e ecológicos se investem de uma importância tão grande para a saúde quanto os biológicos, e que saúde e doença decorrem das condições de vida como um todo. Assim temas como a deterioração do meio ambiente, os modos de vida, as diferenças culturais entre as nações e as classes sociais, a educação para a saúde, entre outros passam a estar mais presentes nos debates sobre as formas de se promover saúde.

Ao atentar para o comprometimento da capacidade funcional, devido ao processo de envelhecimento, a educação para a saúde tem uma relação com as questões que concernem à manutenção de modos de vida ativa. Nesse aspecto, Farinatti (2006) coloca que os idosos devem ter facilitado o acesso às diversas formas de ensino, de formação e de educação. O autor acrescenta que os indivíduos são mais felizes quando continuam integrados à sociedade e essa alegria depende de seu autoconceito e de sua autoestima, que, por sua vez, decorrem de uma boa saúde e de níveis de condição física que lhes aportem autonomia e independência.

Assim, faz-se necessário destacar a importância dos Programas de Atividade Física para a Terceira Idade, os quais estão incorporados às Instituições Públicas. Estes programas têm como objetivo principal conscientizar e motivar as pessoas a praticarem regularmente atividades físicas com uma perspectiva de transformação da realidade (MARQUES, 2003). A autora acrescenta que, em outro sentido, estes programas contribuem para a formação profissional e produção de conhecimento.

Neste contexto, do ponto de vista teórico, os estudos relacionados com a adesão às práticas de atividade física na população em geral conduzem-se, segundo a perspectiva da ênfase, aos efeitos do exercício e da atividade física sobre o organismo humano. De acordo com Mota (2007), a perspectiva

que olha a atividade física e o exercício como resultado final de uma ação e/ou comportamento proporciona o desenvolvimento e implementação de ações de promoção da prática, bem como de sua manutenção, prevenindo o abandono.

Considerações finais

Considerando o crescente aumento de idosos nos diferentes países e sociedades, é oportuno salientar a intensa demanda por estudos para uma melhor definição de políticas de prevenção da saúde no envelhecimento.

Através deste trabalho observa-se a importância da criação de estratégias para promover o envelhecimento ativo. Pode-se concluir que o envelhecimento é um processo particular de se vivenciar a condição humana, exigindo de todas as pessoas envolvidas uma reflexão sobre a sua forma de inserção na sociedade, na realidade em que vive e em sua responsabilidade social.

Considerando a participação efetiva dos participantes e da comunidade, podem-se conhecer novas abordagens sobre a realização pessoal, a sociabilidade, a integração e a ocupação saudável do tempo.

Dessa forma e pelo impacto social causado pelo programa “Saúde e Lazer” do IFSC, percebe-se a importância da continuidade do mesmo, para que os idosos incorporem a prática de atividade física e disseminem essa ideia no meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

- BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população brasileira. In: NERI, AL; DEBERT, GG (org). *Velhice e Sociedade*. Campinas: PAPIRUS, 1999, 232p.
- BENEDETTI, T. R. B., GONÇALVES, L. H. T., MOTA, J.A., Uma proposta de política pública de atividades físicas para idosos. *Texto contexto Enferm, Florianópolis 2007 Jul-Set; 16(3): 387-98*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> .
- CANDEIAS NMF. Conceitos de educação e promoção da saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Revista de Saúde Pública, 31 (2):209-13, 1997*.
- DOLL J et al. Atividade, desengajamento, modernização: 169 teorias sociológicas sobre envelhecimento. In: *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento. Vol. 1*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o envelhecimento da PROREXT/UFRGS, 2007.
- DOLL, J. *Pedagogia Social e a Realidade Brasileira*. In: *Anais do I Encontro Ibero-Americano. A Intervenção Educativa na Velhice desde a Perspectiva de uma Pedagogia Social*. Caxias do Sul – RS. Data: 22, 23 e 24 de maio de 2002.
- FARINATTI, P. T. *Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações* – RJ: EdUERJ, 2006.
- FERRARI, M. A. C. *Lazer e ocupação do tempo livre na terceira idade*. In: PAPANETTO, M. et al. *Gerontologia*. São Paulo: Atheneu, 1996. p. 98 – 105.
- MONTEIRO DMR, *Aposentadoria: Ponto de mutação*. In: *Empreendedorismo, Trabalho e Qualidade de Vida na Terceira Idade/ organizador Barros Junior JC – 1. Ed – São Paulo: Editora Edicon, 2009, 500 p.*
- MOTA J. *A atividade física como promoção de saúde*. IX Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a III Idade. 21 a 23 de maio de 2007. Florianópolis, SC.
- NERI AA. *O Envelhecimento no Universo do Trabalho: Desafios e Oportunidades depois dos 50 anos*. In: *Empreendedorismo, Trabalho e Qualidade de Vida na Terceira Idade/ organizador Barros Junior JC – 1. Ed – São Paulo: Editora Edicon, 2009, 500*
- OMS. *Envelhecimento Ativo: um projeto de política de saúde*. OMS, 2002. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.net>. Acesso em: jan. 2012.

A CAPACITAÇÃO COMO PROPULSOR DA HUMANIZAÇÃO NOS MEIOS DE HOSPEDAGENS

USING TRAINING AS A WAY OF PROPELLING THE HUMANIZATION IN THE HOSPITALITY ENVIRONMENT

SILVA, Márcia Danielly Cavalcanti¹

ALVES, Kerley dos Santos²

GUARDA, Vera Lúcia de Miranda³

RESUMO

O projeto de extensão intitulado Capacitação em Serviços de Camareiras, realizado com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFOP (PROEX), é parte do Programa "Água, mulheres e desenvolvimento" da Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e tem como objetivo capacitar os participantes para conhecer e desenvolver as habilidades no serviço de camareiras, criando uma cultura de valorização da pessoa no processo de humanização do trabalho em hotelaria. Partindo desse pressuposto, este artigo teve como intuito apresentar o projeto e os resultados obtidos. A metodologia teve como base pesquisas bibliográficas e estudo de caráter qualitativo, através da aplicação de questionários sendo possível evidenciar a contribuição no fortalecimento do desenvolvimento pessoal, sob a perspectiva da hospitalidade interpretada na relação social promovendo a formação dos vínculos de grupos e pessoas mediante o reconhecimento e acolhimento de suas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Hospitalidade. Camareiras. Treinamento.

ABSTRACT

The extension Project Capacitação em Serviços de Camareiras, conducted with the support of Pró-Reitoria de Extensão da UFOP (PROEX), is part of the program Agua, mulheres e desenvolvimento, Cátedra of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). It aims at training the participants to learn and develop skills in housekeeping service, creating a culture of valuing people in the process of humanizing the work in hospitality. Thus, this article presents the project and its results. The methodology was based on bibliographical research and it used an exploratory qualitative study through questionnaires. It was possible to demonstrate the contribution to the strengthening of personal development from the perspective of hospitality interpreted in social relations by promoting links of groups and individuals through the recognition and acceptance of their social practices.

Key words: Hospitality; Housekeeping; Training.

1 Discente do curso de bacharelado em Turismo da UFOP, bolsista voluntária do Projeto de extensão Capacitação em Hotelaria: Serviços de camareiras e bolsista de iniciação pelo PIVIC-UFOP, e-mail: marcia_dany11@yahoo.com.br

2 Professora Efetiva do Departamento de Turismo da UFOP, e-mail : kerleysantos@yahoo.com.br

3 Coordenadora, Doutora, Departamento de Farmácia DEFAR /UFOP-MG, e-mail: vera.guarda@gmail.com

Introdução

A hotelaria é uma “indústria” de serviços que possui suas próprias características organizacionais. Sua principal finalidade é o fornecimento de serviços de hospedagem e o acolhimento inerente à atividade de receber. A ampliação dos meios de hospedagens e expansão das redes hoteleiras combinada com o aumento da concorrência no setor de serviços de hospedagens exigiu que a administração hoteleira se profissionalizasse, tornando a especialização da sua força de trabalho, necessária e obrigatória, uma vez que os consumidores estão cada vez mais exigentes, fazendo com que as organizações tenham que se adequar e conhecer profundamente às necessidades e expectativas dos mesmos. Portanto, a busca pela prestação de serviços de qualidade se torna mais que um diferencial de mercado, é uma questão de sobrevivência da organização, porque a qualidade percebida dos serviços prestados é o que vai construir a imagem do produto turístico que será levada e disseminada pelo consumidor.

Nesse sentido, foi criado o Projeto de Extensão “Capacitação em Hotelaria: Serviços de Camareiras” integrado ao Programa “Água, mulheres e desenvolvimento” da Cátedra-UNESCO, criado em 2006, por ocasião do 8º Simpósio Internacional de Águas, por meio de acordo firmado entre a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O programa visa desenvolver ações estratégicas e programas acadêmicos para viabilizar a sustentabilidade ambiental e a promoção do desenvolvimento sustentável e equitativo entre os povos. Em Ouro Preto este projeto complementou a pesquisa realizada nos bairros Morro Santana e Cabeças em 2008, pela coordenadora do Programa da Cátedra UNESCO, Profa. Vera Guarda do Departamento de Farmácia da UFOP, revelando que pessoas das comunidades periféricas do município possuíam baixo nível de escolaridade e qualificação profissional, o que levava a um quadro de vulnerabilidade econômica, pessoal e social e baixo índice de formação escolar, no qual as moradoras entrevistadas solicitaram cursos de qualificação na área de turismo, para a melhoria da renda familiar. Outro aspecto importante é a ausência de profissionais especializados e capacitados para atenderem a demanda específica desta região, sendo mais relevante nos setores de prestação de serviços nas áreas do turismo.

Os principais objetivos do projeto foram contribuir com a pesquisa em turismo e capacitação de mulheres em condições de vulnerabilidade social, na profissão de camareiras para atender aos meios de hospedagem de Ouro Preto Mariana e os distritos como a demanda de Cachoeira do Campo. A realização de oficinas voltadas para a excelência no atendimento e capacitação para serviços hoteleiros contribuíram para o debate na otimização desse serviço prestado para o consumidor final – os turistas –, estando presente nessa concepção o desafio em lidar com a diversidade de situações representadas pela extensão.

Os três pilares ensino-pesquisa e extensão estão representados nesse projeto, na perspectiva do ensino, trata-se de uma ação interdisciplinar, a exemplo da participação das disciplinas: Hotelaria, Psicologia, Água, Gênero e Resíduos sólidos. É também uma ação interdepartamental, que conta com a participação dos departamentos de Química e Turismo, e interinstitucional, com representantes da UFOP e do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A capacitação em “Serviços de camareiras” buscou dar atenção à premissa da extensão, no que tange a capacitação de mulheres em situação de vulnerabilidade social cadastradas pelas instituições fomentadoras de emprego e renda como a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Ouro Preto (CRAS) e o Serviço Nacional de Emprego (SINE). O que ocorre também por meio da troca de informação e de experiências resultantes da ação educadora advinda das parcerias com o *trade* turístico de Ouro Preto, representado pela Associação dos Hotéis (ABIH-OP).

Nesses termos, a via da extensão tem como responsabilidade colocar a realidade como mediadora dos atores envolvidos nos segmentos anteriormente destacados. Com o objetivo de atender a esta demanda, a proposta de ensino e pesquisa volta-se tanto para os estudos científicos do fenômeno do turismo, ambiente e capacitação, a situação socioeconômica dos interessados, a sua capacidade de aprendizagem e, posteriormente, a sua inserção no mercado de trabalho. Portanto, o objetivo deste artigo é descrever os aspectos conceituais da hospitalidade e sua relação com a teoria da dádiva. A metodologia adotada foi um estudo exploratório de caráter qualitativo através da aplicação de questionários, apontando fatores como fortalecimento do desenvolvimento pessoal, sob a perspectiva da hospitalidade interpretada na relação social.

Na conclusão das turmas, contamos com a participação dos coordenadores dos projetos e as participantes, compreendendo como a participação em um curso de qualificação e elementos como diálogo, dinâmicas que podem estimular a melhoria da autoestima dos participantes. Importante enfatizar que os resultados do projeto contribuem com as demandas de qualificação profissionais necessárias ao turismo e hospitalidade na região dos Inconfidentes, sobretudo nos municípios de Ouro Preto e região.

A Capacitação e seu enfoque na Hospitalidade Comercial em Turismo

O treinamento tornou-se fundamental para o desenvolvimento das civilizações, conforme o homem inventou ou criou o vestuário, abrigo, instrumentos, armas, assim como estabeleceu a linguagem, as comunicações e as atividades comerciais e de serviços. O treinamento foi importante, pois tornou possível a transmissão de conhecimentos e de habilidades que essas invenções e criações demandaram (BOOG, 1981). Nesse sentido implica em uma abertura para o acolhimento, a convivência e para a troca, mas que não podem ser realizadas de forma estritamente comercial, exigem um envolvimento maior, além das relações de mercado e que dizem respeito aos vínculos sociais, entrando no espaço da dádiva. O conceito de dádiva foi desenvolvido por Marcel Mauss que, analisando extenso material etnográfico, percebeu o fundamento da sociabilidade nas sociedades arcaicas pela circularidade da “tríplice obrigação de dar, receber e retribuir”, base para a formação dos vínculos sociais e alianças. (LANNA, 2000, p. 175 - 176). A partir das conclusões de Marcel Mauss, novos autores apontam que o conceito de dádiva está presente em todas as sociedades; a teoria da dádiva, que vem sendo resgatada como um modelo interpretativo de grande atualidade para se pensar os fundamentos da solidariedade e da aliança nas sociedades contemporâneas. Para Dencker (2007, p. 12), a sociedade contemporânea

se estrutura em redes, com elevados níveis de incerteza, onde a aposta no acolhimento do outro, mesmo envolvendo riscos, é fundamental para o estabelecimento de alianças que formam a rede de sustentação dos vínculos que estão na base da sociedade.

A compreensão da dádiva como o sistema de trocas básico da vida social permite romper com o modelo dicotômico típico da modernidade, pelo qual a sociedade ou seria fruto de uma ação planejadora do Estado ou do movimento fluente do Mercado. O entendimento do sentido sociológico da dádiva quebra esta dicotomia para introduzir a ideia da ação social como «interação», como movimento circular acionado pela força do bem (simbólico ou material) dado, recebido e retribuído, o qual interfere diretamente tanto na distribuição dos lugares dos membros do grupo social como nas modalidades de reconhecimento, inclusão e prestígio. Por ser a lógica arcaica constitutiva do vínculo social, a dádiva integra potencialmente em si as possibilidades do mercado (retenção do bem doado) e do Estado (possibilidades de redistribuição das riquezas coletivas).

Para Lashey (2004), hospitalidade pode ser analisada com base em três domínios – social, privado e comercial – e representa fundamentalmente troca. Em todas as perspectivas, hospitalidade é interpretada como uma forma de relação humana baseada na ação recíproca entre visitantes e anfitriões. Portanto, ela está associada à relação social, aos vínculos e, em suma, à dádiva. Para Camargo, “Toda hospitalidade começa com uma dádiva. (...) A dádiva desencadeia o processo de hospitalidade (...) numa perspectiva de reforço do vínculo social” (CAMARGO, 2004, p. 19).

Segundo Decker (2004, p. 189),

A hospitalidade manifesta-se nas relações que envolvem as ações de convidar, receber e retribuir visitas ou presentes entre os indivíduos que constituem uma sociedade, bem como formas de visitar, receber e conviver com indivíduos que pertencem a outras sociedades e culturas; desse modo, pode ser considerada com a dinâmica do Dom.

Se por um lado a hospitalidade está atrelada à dádiva na perspectiva da espontaneidade, por outro a hospitalidade comercial se distingue no ponto de ser uma troca monetária. Assim vale ressaltar que:

Partindo da hipótese de que o comércio moderno da hospitalidade humana efetivamente abole o sacrifício implícito na dádiva (que tem no ambiente doméstico sua expressão mais forte), ao trocar serviços por dinheiro [...] ainda assim é possível o estudo da hospitalidade em serviços do turismo receptivo comercial, analisando o sacrifício além do contrato, verbal ou escrito, de prestação de serviço. “Na hospitalidade comercial, a hospitalidade propriamente dita acontece após o contrato, sendo que esse após deve ser entendido como ‘para além do’, ou ‘tudo que se faz além do’ [...] contrato”. (CAMARGO apud DIAS; GIDRA, 2004, p. 124).

A introdução de novos comportamentos voltados para a hospitalidade derivados da prática do dom, nos processos de planejamento e gestão de serviços e equipamentos que integram a hospitalidade comercial, pode vir a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura empresarial mais solidária que certamente causará impacto positivo na sociedade como um todo. A solidariedade e generosidade não eliminam o poder, apenas o disciplinam, uma vez que a dádiva é mais importante para aquele que dá, ainda que exista a necessidade por parte daquele que a recebe.

Desenvolvimento pessoal e qualidade na prestação de serviços hoteleiros

A indústria da hospitalidade abrange organizações comerciais especializadas na provisão de acomodação e/ou alimento e/ou bebida mediante uma troca humana voluntária, que acontece ao mesmo tempo por natureza e empreendida para aumentar o bem-estar mútuo das partes participantes (LASHLEY; MORRISON, 2004, p. 204). Propiciar uma hospitalidade adequada às exigências dos viajantes da atualidade, que busca satisfazer suas necessidades, desejos e expectativas, é um desafio permanente para os meios de hospedagem. A partir do momento em que um serviço é solicitado por parte de um cliente até o atendimento desse serviço, transcorre um processo sincronizado que depende essencialmente de uma estrutura física, organizacional e funcional igualmente perfeita.

As empresas do final do século XX buscaram, e buscam até hoje, formas de diferenciar seus serviços fornecendo uma qualidade visível e superior à dos concorrentes. O conceito de serviços e seus processos é hoje mais importante do que uma lucratividade linear. As empresas precisam ser lembradas, admiradas e defendidas por seus consumidores. A concorrência cada vez maior faz com que a área da hospitalidade, buscando obter diferenciais que provoquem a recompra dos serviços e a fidelidade dos clientes. (CAMPOS, 2005, p. 151).

“A idéia de muitos é que a governança realiza um trabalho operacional, rotineiro, mecânico, sem glamour e sem grande importância no universo hoteleiro. Este pensamento está bem distante da realidade.” (LAUS, 2006). Para Castelli (2006), o profissional do ramo de hospedagem tem o contato direto com pessoas e busca, através de seus serviços, a satisfação das necessidades e dos desejos delas. Neste sentido, as competências profissionais precisam ser desenvolvidas e as pessoas motivadas para o trabalho. Programas de incentivo e treinamentos constituem-se em meios para o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando êxito nas atividades realizadas e satisfação com a organização.

De acordo com Castelli (2001), as empresas devem investir na educação e no treinamento do contratado, para capacitá-lo ao ponto de alcançar as seguintes características: qualificação, espírito de serviço, capacidade de reação e espírito de equipe:

- a) A qualificação é o que leva a pessoa a ser um grande profissional e é alcançada depois de um longo processo de desenvolvimento;
- b) O espírito de serviço são pessoas que gostam de trabalhar com pessoas, de servir e encantar outras. O espírito de serviço pressupõe doação feita com prazer;
- c) Capacidade de reação é a habilidade que a empresa possui em dar uma resposta rápida diante de um problema, previsto ou não;
- d) Espírito de equipe é o resultado produtivo final de uma organização é oriundo de um esforço coletivo e nada mais óbvio do que ensinar as pessoas a trabalharem em equipe.

Todo o treinamento deve partir de uma base concreta para a sua efetivação. Os instrutores devem saber exatamente que resultados esperam com o investimento na atividade. Portanto, para que uma avaliação das necessidades seja completa é necessário que se avalie o indivíduo, o cargo e a organização.

Uma vez que as necessidades ficam claras, a determinação de objetivos é uma simples consequência, pois se coloca aonde se quer chegar com a atividade de treinamento (LAS CASAS, 1999). Nesse sentido, para competir no mercado é imprescindível diferenciar de seus concorrentes, oferecer além de produtos excelentes serviços para encantar o cliente.

O projeto e suas peculiaridades

Através dos tópicos apresentados no cronograma, foram divididas as aulas para que cada responsável realizasse um plano de aula. Os planos de aulas foram basicamente elaborados com a definição do tema e delimitação dos objetivos, preparação dos materiais e equipamentos de apoio, como os *slides*, fixação da metodologia e a programação com o detalhamento das atividades X tempo.

A metodologia das aulas consistiu em ministrá-las por meio de exposições teóricas a respeito do setor de governança do hotel, dinâmicas em sala, nas quais os alunos pudessem memorizar melhor o aprendizado; também inclui visitas técnicas em hotéis de maneira para que os alunos tivessem um contato próximo com a realidade da hotelaria e, especificamente, com o serviço de camareiras.

Um recurso extremamente importante foi a utilização de dinâmicas como meio para a memorização de conteúdo e para que as participantes pudessem aprender a conviver em grupo, reconhecer suas qualidades e seus defeitos, apresentar suas perspectivas. Em uma das dinâmicas foi proposto que as alunas completassem as frases, sendo feito um momento descontraído na qual ela puderam compartilhar suas opiniões, ideais e vivências.

Da Teoria à Prática

Para que se criasse um vínculo dos conhecimentos teóricos com a prática dos serviços em camareiras, a visita técnica se torna uma ferramenta fundamental para o curso, o que proporciona as alunas uma experiência mais ampla onde é possível observar o ambiente real de um meio de hospedagem e o seu funcionamento, com suas características, organização, rotinas e dinâmica, além de esclarecer todos os assuntos que foram tratados em sala de aula. A formação das alunas do curso de Capacitação em serviços de camareiras contou a realização de várias visitas técnicas, a fim de promover maior interação entre elas e a realidade do mercado. Usando como fonte o dicionário Aurélio sobre as definições do termo visita técnica, pode-se considerar o ato de visitar como: ir ver por interesse ou curiosidade e inspecionar, vistoriar; já sobre a técnica considera-se como o conjunto de processos de uma arte ou ciência. É possível concluir, assim, que a visita técnica se baseia no aprofundamento do conhecimento adquirido com os estudos, dando a oportunidade de avaliação.

É de suma importância para a formação de cada participante ter a vivência e prática nos serviços de camareiras, otimizando o conteúdo teórico exposto e aprimorando a compreensão *in loco* dos termos e conceitos técnicos que foram usados durante todo o curso. Pela falta de adequação do espaço disponibilizado, a realização da visita técnica é ainda mais importante, por ser uma atividade basicamente prática, pois é difícil contextualizar as alunas a um estabelecimento hoteleiro; as visitas foram uma forma eficiente de contribuir com a formação profissional com o propósito de aperfeiçoar o desenvolvimento do curso às preparando para o mercado de trabalho. Os participantes puderam assim visualizar na prática a teoria aprendida sobre as rotinas de trabalho de uma Camareira, aprimorando seus conhecimentos e tendo segurança para ingressar no mercado de trabalho.

Resultados

Ao final do curso foram aplicados questionários de avaliação às 07 participantes que compareceram à cerimônia de encerramento das atividades, as quais receberam certificados. Com o intuito de atender ao objetivo central deste artigo, foi necessário entender a visão dos participantes em relação ao curso e quais as expectativas atribuídas; propôs-se a análise dos três momentos referentes à capacitação: 1) humanização e relacionamento interpessoal; 2) questão ambiental e 3) procedimentos operacionais. O procedimento de coleta de dados utilizado para a investigação foi de questionários com 15 perguntas relativas ao desenvolvimento e estruturação dos módulos. Os participantes assinalavam com um X em alguma das opções classificadas em: ruim, regular, bom ou ótimo, conforme o modelo a seguir:

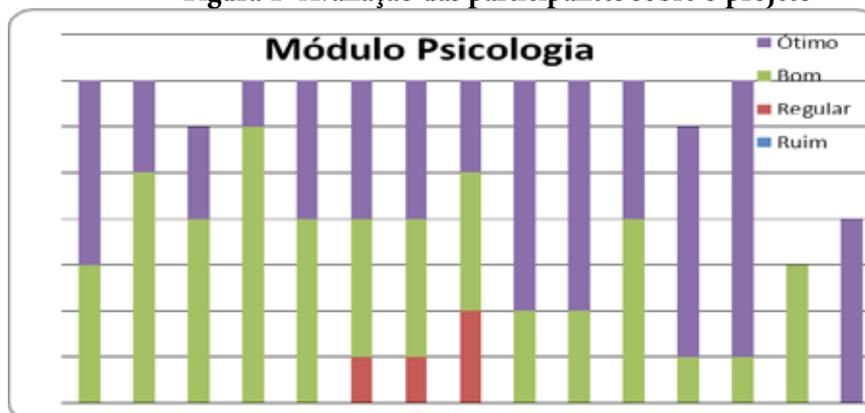
Quadro 1- Questionário de perguntas sobre o projeto

Perguntas:
A. Com relação aos temas trabalhados
B. Com relação ao local de realização
C. Com relação à organização do espaço
D. Com relação à organização dos materiais
E. Com relação aos recursos realizados
F. Com relação a carga horária dos módulos
G. Com relação ao tempo de duração de cada encontro
H. Com relação à periodicidade dos encontros
I. Com relação à atuação da coordenação dos módulos
J. Com relação à participação do grupo
K. Com relação a sua participação em termos de frequência
L. Com relação a sua participação em termos de envolvimento com o trabalho
M. Com relação a sua participação em termos de aproveitamento
N. Com relação a sua participação em termos de acompanhamento dos bolsistas e elaboração do projeto

Fonte: Pesquisa realizada em dezembro 2011

Através dos resultados obtidos, foi possível a elaboração dos gráficos que são mostrados a seguir com uma breve análise de cada módulo:

Figura 1- Avaliação das participantes sobre o projeto

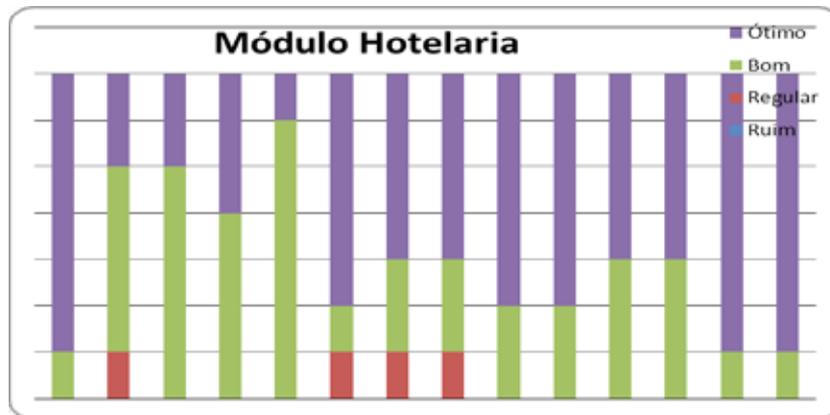


Fonte: Pesquisa realizada em 13 de dezembro de 2011

Podemos perceber que a metodologia com relação aos temas trabalhados, organização de materiais, atuação da coordenação e participação dos grupos tiveram apropriados índices

de aprovação como ótimos e os procedimentos utilizados no decorrer do projeto mostraram-se coerentes com os objetivos do curso. Contudo, aspectos como carga horária, tempo de duração e periodicidade dos encontros obtiveram uma considerada avaliação de ruim; os demais critérios atingiram índices bons.

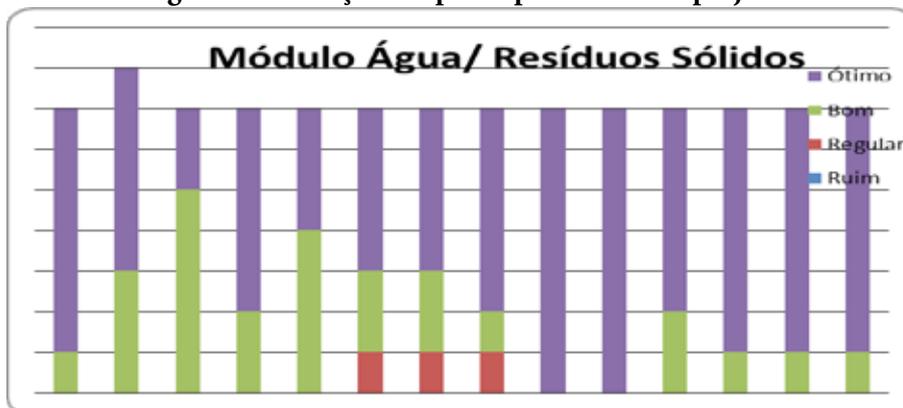
Figura 2 - Avaliação das participantes sobre o projeto



Fonte: Pesquisa realizada em 13 de dezembro de 2011

Após a análise cuidadosa dos resultados constatou-se que os temas propostos – organização do espaço, frequência e aproveitamento dos participantes – foram avaliados como *ótimo*, mostrando que metodologia e os procedimentos utilizados no decorrer do projeto foram coerentes com os objetivos do curso. No entanto, aspectos como organização dos materiais, recursos utilizados, tempo de duração dos encontros obtiveram uma avaliação negativa.

Figura 3 - Avaliação das participantes sobre o projeto



Fonte: Pesquisa realizada em 13 de dezembro de 2011

Através da análise foi possível averiguar que à despeito da avaliação regular nos quesitos temática, local, organização do espaço e participação do grupo. De modo geral, as participantes avaliaram positivamente o módulo e reconheceram como ótimo o aproveitamento individual no módulo. Porém, aspectos como carga horária, tempo de duração e periodicidade dos encontros obtiveram uma acentuada avaliação negativa.

Considerações Finais

A relevância do projeto é perceptível ao nos depararmos com o mercado de trabalho cada vez mais exigente e com a demanda crescente de profissionais capacitados para exercer as mais variadas funções em diferentes ramos. Assim, acontece com o setor hoteleiro, que necessita de profissionais eficientes e com agilidade para fazer um trabalho organizado e de atendimento especializado para atender as exigências cada vez maiores de seus clientes.

O projeto permitiu a inserção dos participantes do curso no mercado de trabalho e buscou proporcionar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes aplicadas à atuação profissional por meio da qualificação técnica e formação cidadã junto à comunidade. Desde o início do curso, em 2010, aproximadamente 40 pessoas de vários bairros de Ouro Preto, Mariana e Cachoeira do Campo passaram pelo processo de qualificação.

O projeto também contribuiu com a formação acadêmica e profissional dos discentes do curso de Turismo da Universidade Federal de Ouro Preto. A equipe foi constituída por monitores, que planejaram e executaram as aulas e atividades dos cursos. Por meio deste projeto foi possível envolver alunos da Universidade com a realidade social presente em Ouro Preto e, a partir disso, criar uma visão ampliada do quanto é importante preocuparmos em servir a comunidade; muito valioso é o retorno que os cidadãos têm quando se sentem parte de algo. A capacitação efetivada, na concepção da pedagogia participativa, propiciou o envolvimento e iniciativa por parte dos participantes como sujeitos da ação, considerando-se as contribuições advindas deles, enquanto seres sociais.



REFERÊNCIAS

- BAUMGARTNER, M. A. Treinamento na empresa. In: BOOG, G. (Coord) Manual de Treinamento e desenvolvimento, um guia de operações. São Paulo: Makron Books, 2001.
- CAMARGO, L.O.L. Hospitalidade. São Paulo: Aleph, 2004.
- CAMPOS, José. R.V. Introdução ao universo da hospitalidade. Campinas: Papyrus, 2005.
- CÂNDIDO, Í.; VIERA, E. Gestão de Hotéis: técnicas, operações e serviços. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- CASTELLI, G. Administração hoteleira. 8ª Ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- _____. Gestão hoteleira. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- _____. Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Campus, 2008.
- DENCKER, A.F.M. Comunicação e hospitalidade nas organizações. XXX Intercom 2007 -Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, 2007.
- DIAS, Célia Maria de Moraes; GIDRA, Gilberto. Hospitalidade: da simplicidade à complexidade. In DENCKER, Ada de Freitas Maneti (Org.). Planejamento e gestão em turismo e hospitalidade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 124.
- GIDRA, Gilberto & DIAS, Celia M. M. Hospitalidade: da simplicidade à complexidade. In: DENCKER, Ada (coord). Planejamento e Gestão em Turismo e Hospitalidade. São Paulo: Thomson, 2004.
- LACOMBE, Francisco José. Recursos Humanos: princípios e tendências. São Paulo, Editora Saraiva, 2005
- LAS CASAS, Alexandre Luzzi. Qualidade total em serviços: conceitos, exercícios e casos práticos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- LANNA, Marcos. Nota sobre Marcel Mauss e o Ensaio sobre a Dádiva. In: Revista de Sociologia e Política. nº14. Universidade Federal do Paraná: junho de 2000.
- LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison. Em Busca da Hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado. Barueri: Manole, 2004.
- LAUS, Regina. Administração Hoteleira – Desafios e Tendências para o Século XXI. São Paulo, DVS, 2006
- SAAB, Willian; DAEMON, Ilka. Qualidade na Hotelaria: o papel dos Recursos Humanos. BNDES, Área de Operações Industriais 2 (AO2), Gerência Setorial de Turismo, Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/conhecimento/setorial/get4is23.pdf>.



O POVO GUARANI NO OESTE DO PARANÁ: A AUTO-SUSTENTABILIDADE E A QUESTÃO DAS TERRAS

INDIGENOUS GARANI COMMUNITY OF THE WEST OF PARANÁ: THE SELF-SUSTENTABILITY AND THE LAND ISSUE

BANDEIRA, Toni Juliano¹

BORGES, Paulo Humberto Porto²

DIETRICH, Mauro³

VALENTINI, Simone⁴

RESUMO

Este trabalho busca refletir questões relacionadas ao direito a terra e auto-sustentabilidade das comunidades indígenas Guarani do oeste do Paraná. É resultado de estudos do projeto de extensão "Encontros de cidadania: os povos indígenas e seus direitos" do Programa Universidade sem Fronteiras, no qual se discutiu com a população Guarani da referida região aspectos sobre direitos constitucionais indígenas, criando-se um espaço no qual as comunidades puderam interagir e discutir problemas comuns que as afetam. Como problema principal na atualidade, tem-se a questão da terra, fundamental para que essa sociedade possa continuar vivendo sua cultura. A constituição brasileira é uma das mais avançadas em relação à promoção dos direitos dos povos indígenas, no entanto, a efetivação desses direitos não lhes é assegurada. Durante o projeto, realizamos encontros nas aldeias Guarani, nos quais lideranças e rezadores discutiram problemas comuns e apresentaram suas reivindicações a representantes dos órgãos responsáveis pela execução da política indigenista.

PALAVRAS CHAVE: Guarani; Terra; Auto-sustentabilidade.

ABSTRACT

This study aims to explore issues related to the land rights and self-sustainability of indigenous Garani community of the west of Paraná. It results from studies conducted in the extension project Encounters of citizenship: indigenous people and their rights (Encontros de cidadania: os povos indígenas e seus direitos), sponsored by Program University Without Borders (Programa Universidade sem Fronteiras), in which it is discussed with the Guarani who live in this region aspects about indigenous constitutional rights, creating space in which the communities were able to interact and discuss problems that affect them. Nowadays, the main problem has been the land issue which is highly relevant for them in order to maintain their culture. The Brazilian constitution is one of the most advanced regarding the promotion of indigenous people rights. However, it is not assured to them yet. During the project, we held meetings in the Guarani villages, where leaders and prayers discussed common problems and presented their demands to the ones that represent the agencies responsible for the implementation of indigenous policy in Brazil.

Key words: Guarani; Land; Self-sustainability.

¹ Acadêmico do 4º ano do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). Bolsista PIBIC / Fundação Araucária. E-mail: tonibandeira@bol.com.br. <http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/>

² Professor Doutor em Educação, Coordenador do Projeto "Encontros de cidadania: os povos indígenas e seus direitos". E-mail: pauloportoborges@gmail.com <http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/>

³ Diretor da escola indígena Guarani Araju Porã, município de Diamante do Oeste. Monitor do Projeto Sem Fronteiras.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista do Projeto "Encontros de cidadania: os povos indígenas e seus direitos" (UNIOESTE/Cascavel).

O estereótipo acerca dos povos indígenas do Brasil

Para o cidadão comum brasileiro existe um “índio” e este “índio”, em sua mente, não pode ser em nada distinto daquele relatado pelos cronistas e viajantes à época do “descobrimento”, ou seja, ele fala Tupi, crê em um Deus de nome Tupá, vive de caça e pesca, usa um cocar de penas na cabeça e, principalmente, não usa roupas. As origens do mito do “índio” podem ser facilmente entendidas, notando-se que os cronistas e viajantes não deveriam conhecer a Antropologia, a Sociologia, a Etnologia ou, enfim, qualquer formação que os tornasse um pouco mais humanos. É evidente que as descrições que estes narradores elaboraram estavam pautadas tão somente nos aspectos físicos dos povos indígenas e tão notável é também que tais apontamentos se referiam aos povos da costa, que no caso brasileiro, era povoada pelos povos de origem Tupi. Essas constatações, obviamente, não são inovadoras, mas elas foram aqui trazidas uma vez mais para que se reflita sobre as seguintes questões: o que é que faz com que esse mito persista no imaginário social brasileiro? Como se sustenta a visão, a rigor, extremamente pejorativa, que associa os povos indígenas ao “selvagem” e ao primitivismo? Por que se crê que a incorporação, por parte dos povos indígenas, de elementos materiais da sociedade não índia os torna “menos” indígenas?

Elaborar respostas para tais questões invoca em trazer hipóteses das mais variadas. Muitos são as causas que se associam às indagações propostas, muitas são as respostas. Analise-se a cultura dos europeus que chegaram à América no século XV – principalmente quanto a tecnologias, já que a essas é imputada, pela sociedade nacional, a deterioração das culturas indígenas – e ver-se-á que as transformações, como se esperaria, são gritantes. Nessa linha de raciocínio, entenda-se, então, que mudanças de hábito e costumes é que permitem a própria sobrevivência das culturas. Sobre isso, Sara Ribeiro (2002) traça comentários significativos em relação à facilidade com que o povo Guarani consegue adaptar-se a um entorno de conflitos e mudanças.

Seu estudo intitulado *O horizonte é a terra: manipulação da identidade e construção do ‘ser’ entre os Guarani no Oeste do Paraná*, de modo geral, conforma a expropriação dos *Tekoha*⁵ Guarani no oeste paranaense, territórios tradicionais que vão sendo tirados dos grupos indígenas de maneira mais intensa no século XX, complicando-se ainda mais a situação com a construção da hidrelétrica de Itaipu. Ela afirma que “no caso do Oeste paranaense, os *Nandeva* consideram como seu o território que separa as cidades de Foz do Iguaçu e Guáira, às margens do rio Paraná e seus afluentes, compreendendo aproximadamente 20000 quilômetros quadrados” (RIBEIRO, 2002, p. 137).

Na reflexão a que prossegue, Sara levanta outro aspecto fundamental da cultura Guarani: o das migrações. Ela afirma:

o avanço dos *brancos*, em suas diferentes fases de expansão, no entanto, restringe sobremaneira, os espaços em que lhes é permitido estabelecer aldeias ou simplesmente caminhar. Processo semelhante se passa entre os grupos *Mbya*, que não tendo o Oeste como área tradicional, são compelidos por força das frentes de conquista a migrarem até estas paragens. (RIBEIRO, 2002, p. 137).

Os Guarani são conhecidos, em parte, por estarem sempre visitando seus parentes. O contato que mantemos com as comunidades de Rio das Cobras há anos nos é suficiente para ter percebido o quanto estes indígenas necessitam estar sempre em contato com seus amigos e parentes de outros *Tekoha*. É importante salientar que os Guarani usam o termo “parente”, na maioria das vezes, em referência a todo indivíduo⁶ Guarani, o que, em hipótese, pode estar relacionado a um discurso “para fora”, que evidenciaria já uma adaptação que age em torno de táticas de resistência cultural. Quando se indaga ao um Guarani a que subgrupo pertence, por exemplo, a contestação é sempre de que é Guarani. A menos que haja um nível satisfatório de interação e confiança entre o estranho e o indígena, ele sempre responde com evasivas, se alguém lhe indaga se é *Mbya* ou *Nandeva* ele afirma: “sou Guarani”. Esta questão geraria prolongadas discussões, mas o que interessa aqui é o fato da elaboração de discursos e táticas com os quais os Guarani aprenderam a lidar muito bem. Sara Ribeiro dá a entender que isso lhes permite que vivam cercados por fazendas, latifúndios ou cidades, sem, no entanto, abandonarem sua cultura. Ela afirma que:

5 *Tekoha* é o termo que os Guarani usam para denominar suas aldeias. *Teko* vem a significar costume, viver, o modo de ser do povo Guarani; em *Tekoha*, o sufixo *ha* indica lugar onde se executa a ação; sendo assim que a figuração linguística do termo já supõe a sua importância dentro da cultura, é o lugar ou espaço no qual o Guarani pode viver seus costumes.

6 O termo indivíduo é utilizado aqui com a acepção única de referência a qualquer integrante da sociedade Guarani, sem implicações a teorias sociológicas que dão ao termo outras conotações.

Tendo como suporte um universo de significação específico, eles interagem com os múltiplos segmentos que se sucedem na região, persistindo cada vez mais cientes e ciosos da sua auto-identificação étnica, mesmo que a sua vida em sociedade tenha sofrido transformações, tanto no fazer como no representar social. As metamorfoses não fazem com que o grupo deixe de consistir naquilo que diz ser, uma vez que a auto-alteração é elemento essencial de sua vivência, implicando na possibilidade de construir uma outra forma ou sentido do ser sociedade sem deixar de se auto-identificar como Guarani. (RIBEIRO, 2002, p. 126)

Enfim, o povo Guarani exemplifica a causa das transformações pelas quais passam qualquer sociedade, que são entendidas nesse contexto como práticas novas que possibilitam a continuidade do “ser” Guarani. É neste ponto que se volta a refletir sobre a questão que se trouxe acerca do que vem a ser o “índio” para a sociedade nacional, notando-se que essas transformações materiais das quais se falava são entendidas pela sociedade não índia como aculturação, como possível negação de uma identidade, o que pelas reflexões propostas anteriormente, embasadas nos estudos de Sara Ribeiro, percebe-se que são exatamente o contrário: são maneiras que os Guarani encontram para seguir vivendo conforme o *Teko Porã*, o bom modo de proceder.

Outro exemplo de adaptação dos Guarani que pode ser visto como processo de resistência cultural é no que tange ao espaço que ocupam na atualidade os caciques e lideranças indígenas. Os Guarani afirmam que em tempos idos sequer existia a figura do cacique, ele surge com a necessidade de diálogo com a sociedade externa, como responsável por defender fora da comunidade indígena os anseios do grupo. Por tal motivo é que o cargo de cacique geralmente é exercido pelos jovens, por terem estes maior fluência em língua portuguesa. A antropóloga Carmen Junqueira faz uma reflexão interessante ao afirmar que a partir do momento em que os jovens aprendem a ler os velhos se tornam analfabetos.

De fato, nem a longo, mas a médio prazo, esta transformação pode causar determinadas mudanças nas relações sociais entre as faixas etárias dos povos indígenas, dado que na sabedoria dos velhos está todo o conhecimento que é passado aos jovens nas atividades cotidianas. O mundo da escrita cria novos conceitos e, de certa forma, aproxima o jovem indígena ao mundo do não índio; inegavelmente, os métodos de obtenção do conhecimento podem sofrer alterações significativas nas próximas décadas.

Quanto aos Guarani, podemos afirmar que demonstram grande admiração e respeito pelas palavras dos velhos, sendo que a atuação do cacique fora e dentro da comunidade indígena é toda orientada pelo conhecimento destes. Na *Opy'i*, a casa de reza Guarani, eles se reúnem todas as noites e ouvem os conselhos daqueles que pela experiência de vida conhecem o melhor caminho para o bem da comunidade. O indivíduo estranho que assiste a fala dos velhos e dos *xamõi kuery*⁷ fica, com razão, admirado ao observar como os jovens dão valor à experiência de vida dos velhos da comunidade.

Neste sentido, pode-se afirmar que os povos indígenas se adaptam e se utilizam materialmente de elementos da sociedade nacional como ferramentas de manutenção cultural. É neste processo de adaptação que se tenta destruir suas imagens; usa-se destas transformações como precedentes para pretensas afirmações de que os povos indígenas estão totalmente aculturados. A questão fundamental, então, seria entender quais são os aparelhos responsáveis pela difusão e afirmação de tal fato, reflexão, que analisada a fundo permite que se afirme que, não exclusivamente, mas com grande participação, a Educação Escolar possui considerável responsabilidade; é ela que mitifica os povos indígenas no imaginário das crianças.

Por meio do livro didático cria-se este “índio”, o qual será levado pelo cidadão brasileiro durante a vida toda. Os meios de comunicação de massa, de modo geral, expressam veementemente sua campanha de homogeneização cultural e deles os povos indígenas são alvos constantemente. Como exemplo, podem-se tomar as observações de Fernando de Tacca em artigo publicado com o título “*O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio*”, quando elabora comentários acerca da famosa capa da Revista *Veja* que segue abaixo:

⁷ *Xamõi* pode significar avô ou avó, e é também a designação dos rezadores Guarani.



Revista Veja 1238, 10/06/1992

A chamada da Capa traz: “O SELVAGEM – Cacique-símbolo da pureza ecológica tortura e estupra uma estudante branca e foge em seguida para sua tribo”. A respeito disso Tacca escreve:

A persistência da imagem de um índio tradicional conflui pelos vários exemplos para a formação de um imaginário coletivo sobre o índio no Brasil, e devemos principalmente à Comissão Rondon e à revista *O Cruzeiro* a sedimentação desta visão ainda presente nos dias de hoje. Se voltarmos um pouco mais de uma dezena de anos, podemos observar que a idéia de “selvagem” é lembrada na polêmica reportagem da revista *Veja* sobre o caso Paulinho Paicá, que denunciava um possível estupro de uma moça branca, depois julgado e inocentado. A capa da revista mostrava-o em pinturas tradicionais com o título “O Selvagem” (em letras maiúsculas) e trazia dúvidas se ainda podíamos considerá-lo como índio, pois dirigia e tinha carro e pilotava avião, e tinha uma certa estabilidade econômica. Assim, ao índio da revista *Veja* caberia somente sua existência tradicional, não lhe permitindo aculturações, mas o título induzia o leitor para uma ambiguidade perversa, na qual o estupro seria natural da condição “primitiva”. Paulinho Paicá era uma liderança ecológica, com reconhecimento internacional, e a reportagem foi publicada em plenos ventos da ECO 92, no Rio de Janeiro.¹⁵ Desta forma, ainda ao final do século XX, a imprensa alimenta no imaginário nacional a ideia de uma presença “selvagem” como valor moral entre os indígenas brasileiros. (TACCA).

A estereotipização dos hábitos culturais dos povos indígenas vem a ser, então, questão importante de análise e de desafio para as próprias comunidades indígenas, já que elas, em seu processo de “diálogo” com a sociedade que está em seu entorno, acabam sendo vítimas dessa história mal contada.

Os Guarani do Oeste do Paraná e a questão das terras

Quando se pensa a respeito da auto-sustentabilidade das comunidades indígenas, deve-se ter em mente, em primeiro lugar, que ela só pode ser efetivada por meio do acesso a terra. Em qualquer sociedade indígena este elemento é primordial para a manutenção de seus valores culturais. Historicamente percebe-se que tal necessidade foi desconsiderada durante o processo de colonização do continente americano, sendo que a maioria dos povos indígenas foi desapropriada de seus territórios tradicionais.

Nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, este processo se deu e se dá com maior intensidade, inúmeras nações desapareceram em apenas cinco séculos, muitas tiveram sua população reduzida drasticamente, sendo também deslocadas de seus territórios de origem. Neste sentido, há que se lembrar que a política que reinava até o final do século XIX estava pautada na integração do indígena à sociedade nacional; é somente neste período que se começa a entender que o indígena só poderia sobreviver dentro de seu próprio território, onde pudesse atuar de acordo com sua

práticas culturais, as quais em muitos casos chegam a ser milenárias. Em meados do século XX, o sertanista Orlando Villas Boas se destaca por atuar na consolidação deste pensamento, quando atua ajudando na criação do Parque Indígena do Xingu, onde vivem hoje catorze etnias indígenas.

No entanto, apesar das consideráveis evoluções do século passado, muitos povos vivem em territórios que não condizem com suas necessidades. No oeste do Paraná, o povo Guarani luta para reconquistar um espaço para viver, sendo que algumas áreas são originariamente desse povo. Na atualidade, existem seis ocupações de terras na região, as quais seguem: *Tekoha Y Hovy* – Município de Guaira; *Tekoha Araguaçu* – Município de Terra Roxa; *Tekoha Marangatu* – Município de Guaira; *Tekoha Vyã Renda Poty* – Município de Santa Helena; *Tekoha Porã* – Município de Guaira. Essas comunidades vivem em precárias condições de saúde, saneamento básico e educação, estando geralmente cercadas pelas plantações de soja e milho.

É nestas comunidades que atuou o projeto “Encontros de cidadania: os povos indígenas e seus direitos” do Programa Universidade sem Fronteiras. Por meio de visitas a essas ocupações e discussões teóricas a respeito da realidade Guarani, buscou-se proporcionar o diálogo entre essas comunidades, fortalecendo a luta pela reconquista de pelo menos uma pequena parte do território que perderam.

Dados apontam que em meados do século XX aproximadamente 30 aldeias Guarani desapareceram no estado do Paraná. Tal caso é resultado de uma política de expansão agropecuária que faz com que muitos grupos sejam reunidos em um único local, como ocorreu, por exemplo, na Reserva Indígena Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu), onde grupos Guarani passaram a viver em um território Kaingang. Sabe-se que estas duas etnias vivem uma rivalidade histórica, tendo costumes extremamente distintos, o que nos permite refletir sobre a política do então Serviço de Proteção ao Índio, hoje extinto e substituído pela FUNAI. Em relação a este fato, Marcolino Tataendy Veríssimo, rezador da aldeia Lebre (Reserva Rio das Cobras) explica:

Eu nasci no Mato Queimado, no ano de 1946. Então fico pensando até nos dias de hoje, por que será que nos saímos de lá, o que será que aconteceu? No tempo de Lupião, que eles diziam, eu não sei o que aconteceu, fizeram uma reunião, o chefe do posto, Raul Bueno de Souza, mandou que saíssemos todos da nossa reserva, que era dos Guarani mesmo, o Mato Queimado (município de Quedas do Iguaçu). Tem gente que esquece, nós nunca esquecemos não. (2010)

Sobre a convivência com os Kaingang na Reserva Rio das Cobras, comenta o Guarani Onório Benitez, que é obrigado a deslocar-se para tal área após a expulsão da comunidade Guarani de Jacutinga. Em suas palavras, nota-se como era complicada a situação naquele momento:

Em Rio das Cobras a gente morava junto com os Kaingang, mas, era diferente, tinha problemas, me lembro que um dia eu estava e casa, na minha casa eu tinha criação, porco, milho, roça... tudo. E o tenente (*provavelmente agente do SPI*) mandou me avisar que precisava de mim no dia seguinte cedo lá na sede, que era muito longe, mas, eu não podia largar a criação assim, de repente. E, resolvi que não ia. No dia seguinte a tarde ele foi lá em casa, a tardezinha, com uma corda e cinco Kaingang para me amarrar, eles queriam me deixar amarrado de castigo. Eu falei que não podia... que não podia ir, que também tinha que cuidar das minhas coisas e que amanhã de manhã estarei lá, o tenente falou que eu tinha boa conversa, que sabia falar com as pessoas e daí ele concordou, mas, que eu não poderia faltar amanhã. Acordei bem cedo, por que era muito longe e fui, cheguei na sede lá pelas seis horas, bem cedo mesmo. Ele só chegou as nove horas e falou: ‘você já está aí!’, eu falei que tava já há muito e ele disse ‘tudo bem, mas você não pode mais falar quando a gente chama’ e eu falei que não iria faltar mais. (BENITEZ, 2010).

Agrega-se à frente de expansão econômica do século XX, a construção da hidrelétrica de Itaipu Binacional, que inundou várias aldeias, tanto do lado brasileiro, como do lado paraguaio. Com este episódio, muitos grupos se dispersaram, alguns deles se dividindo e se incorporando a

outras aldeias. Décadas se passaram e o Estado, mesmo tendo construído a maior usina hidrelétrica do mundo, não demonstrou nenhum compromisso em rever as terras inundadas. O rezador Onório Benitez comenta sobre a aldeia de Jacutinga, que ficou submersa nas águas do lago de Itaipu:

A saída de Jacutinga foi assim, Itaipu estava fechando a barragem e antes disso entrou o Incra que mandou os índios saírem, queimou as casas deles para vê se eles iam embora e depois eles deram um pedacinho lá para o Fernando que ficou lá mais um tempo, depois que ele saiu para cá para o Ocoy. A terra de Jacutinga ficou debaixo da água. Vinte famílias foram lá para Rio das Cobras. Fui para Laranjeiras, depois fui para o Ocoy. Está fazendo doze anos que voltei para cá. (BENITEZ, 2010).

A respeito da aldeia de Jacutinga Adriana Albernaz faz a seguinte afirmação:

[...] Existiram dois momentos específicos de diáspora dos que viviam na área indígena de Jacutinga, antes da transferência oficial realizada pela Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, segundo os relatos dos Ava-Guarani. O primeiro se deu pela pressão feita pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por volta de 1975, que destinou a área que era habitada pelos Ava-Guarani à criação de pequenos lotes para alojar os agricultores que haviam sido retirados do local onde foi fundado o Parque Nacional do Iguaçu em 1939. O segundo aconteceu quando começaram a circular as notícias de que o local onde habitavam seria alagado. Mediante estas duas formas de pressão, vários Ava-Guarani abandonaram Jacutinga. (ALBERNAZ, 2007).

Os deslocamentos forçados dos Guarani no oeste do Paraná acarretou em problemas mais graves, como a superlotação de algumas áreas, como é o caso da aldeia de Oco'y, no município de São Miguel do Iguaçu. Nesta área vivem mais de 600 pessoas, com apenas 231 hectares de terra, sendo que destes, apenas cerca de 80 hectares são agriculturáveis (ALBERNAZ, 2007). Este primeiro problema acaba por gerar inúmeros outros, dada a relação dos Guarani com a natureza. Como esse espaço não é adequado ao modo de organização social tradicional da comunidade, tem-se vários outros conflitos, como alcoolismo, violência, etc.

Assim, muitas comunidades estão cercadas pela soja e por fazendas e, não tendo condições de sustentabilidade nos *tekoha*, muitos indígenas necessitam trabalhar fora. Neste sentido, pensando-se na lógica da manutenção cultural, este fato deve ser analisado cuidadosamente. Entendemos que a cultura só sobrevive porque se transforma e se adapta às novas condições que lhes chegam. No entanto, este contato mais longo e insistente com a cultura externa gera um desequilíbrio neste nível de transformação. Não que isto seja uma opção do indígena, mas porque torna-se inevitável a troca de experiências, o que faz com que costumes de fora influenciem os aspectos culturais locais.

Desta forma, a problemática que norteia os Guarani do oeste do Paraná é a questão das terras, ainda que este direito seja assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 231, no qual tem-se:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Dada a ineficácia governamental em relação ao cumprimento do que determina a Constituição, a luta dos povos indígenas encontra apoio em entidades não governamentais. A

viabilização de aumentar a visibilidade dessa luta veio a ser também um dos objetivos de nosso projeto junto a essas comunidades, expondo para a sociedade não índia a obrigação que ela tem em compreender que o território que ela destruiu desde a conquista da América é um território que já era habitado, e, portanto, tinha dono. O encurralamento que sofrem os povos indígenas, então, num território muito reduzido, parece ser o momento que marca a necessidade do fim dessa ameaça, momento de garantir efetivamente a posse e permanência dessas comunidades em seus territórios.

Foi tendo como foco principal a preocupação em relação à demarcação de terras, que aconteceu entre os dias 04 e 07 de junho do ano de 2010, na comunidade Guarani Vy'á Rendá Poty, município de Santa Helena, oeste paranaense, o Primeiro Encontro de Lideranças Guarani do Oeste e Centro-Oeste do Paraná. Neste encontro reuniram-se lideranças e rezadores de doze comunidades das referidas regiões do Paraná, as quais seguem: Vy'á Rendá Poty – Santa Helena; Aldeia Ocoi, - São Miguel do Iguaçu; Tekohá Palmital do Meio – União da Vitória; Tekohá Y'Hovy – Guaíra; Tekohá Araguajú – Terra Roxa; Tekohá Marangatú – Guaíra; Tekohá Nhemboeté – Terra Roxa; Tekohá Porá – Guaíra; Aldeia Itamará – Diamante do Oeste; Tekohá Anhetete – Diamante do Oeste; Aldeia Lebre (Tapixi) – Nova Laranjeiras; Aldeia Pinhal – Espigão Alto do Iguaçu; além de uma importante liderança da Aldeia Estiva, do Rio Grande do Sul.

Após três dias de discussão, as lideranças Guarani elaboraram um documento apresentando às autoridades presentes as reivindicações mais urgentes, as quais destacamos:

Direito a Terra:

- “Exigimos da FUNAI a criação de GT para identificar e delimitar as Terras indígenas das Comunidades Tekohá Vyá Renda Poty, município de Santa Helena, Tekohá Y'Hovy, município de Guaíra, Tekohá Nhemboeté, Terra Roxa”.
- “Exigimos da FUNAI a conclusão do GT das Terras Indígenas Tekohá Porá e Tekohá Marangatu, município de Guaíra, Tekohá Araguajú, município de Terra Roxa e Tekohá Palmital do Meio, município de União da Vitória”.

Direito à Saúde:

- “Os Tekohá dos municípios de Santa Helena, Guaíra e Terra Roxa exigem da FUNASA a construção de Postos de saúde em cada área indígena, equipe médica, agente de saúde indígena, saneamento básico – água potável, módulos sanitários e energia elétrica -, transporte a serviço dos Tekohá, contratação de motorista indígena”.
- “Precisamos de terra para plantar, cultivar, nos alimentar e poder sustentar nossas comunidades, nossas famílias e para que possamos criar nossos filhos, garantindo assim um presente digno e um futuro melhor para todos os Guarani”.

Há que se notar que é algo muito recente esta articulação entre as lideranças indígenas, não apenas da mesma etnia, mas hoje em um cenário nacional. Chegou-se ao entendimento de que a luta dos povos indígenas é uma luta única, que precisa ser levada de uma maneira conjunta entre o maior número de povos possível. Neste sentido, o movimento indígena possibilita que os povos operem um sistema de intercâmbio de experiências, refletindo-se em âmbito nacional a situação que vivem os mesmos.

Sobre o direito e a necessidade da terra para seu povo, o Guarani Miguel Rodrigues, de Santa Helena, diz:

Nós temos um grande direito, mas tem muitas pessoas que não reconhecem, então, estão deixando nós sofrermos no mundo e passando perigo ainda. Não deviam fazer uma coisa dessas, o que custa pegar um pedaço de terra e entregar para o Guarani

trabalhar, porque como eles vão aguentar trazer todos os meses as cestas básicas? E nem isso estão trazendo! Mas se nós tivermos uma lavoura, vai ter mandioca, batata, milho, vai ter de tudo, podemos viver só da lavoura. (RODRIGUES, 2010).

A questão da terra para os Guarani está extremamente relacionada com a religião, sendo unânime entre pesquisadores a afirmação de que este é um dos povos que mais tem suas práticas cotidianas voltadas para a religiosidade. Vê-se que todo o contato que tiveram com as Reduções Jesuíticas não deixou traços significativos do Cristianismo na cultura local. Pelo contrário, a religião Guarani é única e autêntica, tendo no *jeroky* e no *porahéi*, respectivamente dança e canto Guarani, os fundamentos da espiritualidade. Neste viés, é produtiva a reflexão de Egon Shaden acerca do trabalho de Nimuendajú, no século XX, junto aos Apapokúva, uma tribo Guarani:

Depois de expor e analisar o sistema de crenças e o comportamento religioso dos Apapokúva, chegara à conclusão de que tudo o que de origem cristã se podia apontar na cultura desses Guaranis, cujos antepassados admitia implicitamente haverem vivido sob a tutela jesuítica, se resumia na existência da cruz, do batismo, do caixão de defunto, da idéia de representar heróis míticos por meio de imagens esculpidas. (SHADEN, 1981, p. 15).

Prova da resistência da religiosidade guarani frente às imposições de outras concepções, diz respeito à noção da *Yvy Marã é'y*, a Terra Sem Males, que na representação Guarani estaria a leste de seus territórios, o que fez com que populações, ainda no século XX migrassem nesta direção, onde encontrariam um lugar perfeito, sem doenças, fome ou tristeza. Do leste paraguaio e do nordeste argentino, chegaram à região litorânea do estado de São Paulo, no início do século XX, grupos dos Mbya, que se estabeleceram nesta região. Segundo Shaden, em 1947 uma leva do mesmo grupo, que vivia no oeste de Santa Catarina teria manifestado a intenção de atingir a região litorânea do estado, buscando encontrarem antigos amigos e parentes. Neste caso teriam afirmado estarem esperando apenas uma recomendação divina para prosseguirem a viagem que já havia começado (SHADEN, 1974, p. 5).

Estes recentes deslocamentos dos Guarani em busca da *Yvy Marã é'y* demonstram o quanto suas tradições religiosas conseguiram sobressair-se diante das invasões em seus territórios e continuam vivas na memória de seu povo. Cinco séculos não foram suficientes para que se pudesse apagar toda a religiosidade que se manifesta em tal nação. É observando essa resistência do povo Guarani diante do opressor que refletimos sobre alguns aspectos contemporâneos no que tange às condições de subsistência destes grupos dentro de suas próprias comunidades. Se o Guarani não dispõe de condições para se manter participante de suas atividades tradicionais, inserido em seu contexto local, então o seu contato com a comunidade externa torna a sua aculturação apenas uma consequência. Neste sentido, há que se trabalhar para que estas comunidades consigam uma auto-sustentação, a qual, voltamos a enfatizar, começa pela terra. Só assim, poderá ter continuidade o *Reko Porã*, o bom modo de proceder Guarani.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, Onório. Depoimento a Paulo Humberto Porto Borges, 2010.

ALBERNAZ, Adriana Repelevicz. A interpretação do mundo e projetos de futuro dos Ava-guarani de oco'y. In: Revista espaço Ameríndio, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/2446/1522> Acesso em: 17/07/2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL,1988. Disponível em: <http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/pindig/legislac/c1988/art231/apresent.htm> Acesso em: 17/07/2010

SHADEN, E. A religião Guarani e o Cristianismo: Contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. In.: SCHALLENBERGER, E.(org.). Anais do IV simpósio Nacional de Estudos Missionários: fatores adversos e favoráveis às reduções. Santa Rosa: LA SALLE, 1981. P. 13-37.

SHADEN, E. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. São Paulo: E.P.U.; EDUSP, 1974.

VERÍSSIMO, Marcolino Tataendy. Depoimento a Toni Juliano Bandeira, 2010.



ESCOLA TECNOLÓGICA DE LEITE E QUEIJOS DOS CAMPOS GERAIS: “CRIAÇÃO, FUNCIONAMENTO E RESULTADOS”

TECNOLOGICAL SCHOOL OF MILK AND CHEESES OF CAMPOS GERAIS REGION: CREATING, OPERATING AND RESULTS

NOGUEIRA, Alessandro¹

DEMIATE, Ivo Mottin²

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar a criação e funcionamento da Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais (ETLQueijos), vinculada ao Departamento de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a qual tem como objetivos formar e capacitar alunos de graduação e pós-graduação, produtores de leite e profissionais de indústrias do setor de lácteos na arte de fabricação de queijos, com ênfase em queijos finos. Para alcançar estes objetivos foi montada uma planta piloto para produção de queijos no Centro de Tecnologia Agroalimentar (CTA) em que professores do Curso de Engenharia de Alimentos e alguns convidados são os responsáveis por ministrar cursos de curta e de longa duração. Além do trabalho de extensão, foi implantada no Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos uma linha de pesquisa em queijos com o objetivo de gerar resultados que possam ser compartilhados nos cursos oferecidos. Nas três edições do Curso de Extensão em Fabricação de Queijos (cada edição com carga horária de 130 h) já foram capacitados 70 profissionais do setor de lácteos dos Estados do Paraná, de São Paulo e de Santa Catarina. Além desses, os estagiários da equipe de implantação de protocolos e auxílio na linha de processamento somam mais de 20 futuros Engenheiros de Alimentos altamente qualificados para atuar nessa importante área do setor agroalimentar.

PALAVRAS CHAVES: queijos finos, formação, capacitação, queijarias, fabricação de queijos.

¹ Doutor em Processos Biotecnológicos Agroindustriais, Departamento de Engenharia de Alimentos e Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenador da Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais, e-mail: alessandronog@yahoo.com.br

² Doutor em Agronomia (Energia na Agricultura), Departamento de Engenharia de Alimentos e Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vice-Coordenador da Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais, e-mail: demiate@yahoo.com

ABSTRACT

This study is about the creation and the operation of Technological School of milk and cheeses (ETLQueijos), linked to the Food Engineering Department (State University of Ponta Grossa), for undergraduate and graduate training levels, milk producers and industrial staff of the dairy sector in the art of cheese-making, with emphasis on ripened cheeses. To achieve these goals a cheese pilot plant was set up in the Agrifood Technology Center (CTA) and professors of the Food Engineering Department and guests are responsible for short and long term training courses. Besides the extension project, it was implemented a research line about cheese and dairy products in the Master on Food Science and Technology Program in order to generate results that can be shared in the offered training courses. In three editions of the Extension Course in cheese-making (total workload of 130 h/edition), 70 professionals of dairy industry, from Paraná, São Paulo and Santa Catarina were trained. In addition, more than 20 undergraduate students of Food Engineering work in cheese-making protocols and assistance in the processing line what will certainly be very important for their professional life.

Key words: Fine cheeses; Training; Dairy industry; Cheese-making.

Introdução

Os queijos resultam de um *savoir-faire* tradicional e são importantes produtos na dieta humana e como consequência na economia de vários países, principalmente os europeus, que apresentam uma cultura milenar na arte de fabricação, na diversificação e nas formas de consumo.

Em 2008 a produção mundial de queijos foi de 14 milhões de toneladas a partir de aproximadamente 152 milhões de toneladas de leite. Na França, país milenar na cultura de queijos, com mais 500 tipos de queijos conhecidos, o consumo de queijo anual per capita é de 25 kg. No Brasil, o hábito de consumir queijos é recente e esse consumo é concentrado em queijos frescos e em queijos denominados de convencionais (prato, mussarela e colonial). Em relação ao consumo per capita o valor é de aproximadamente 3,4 kg, enquanto na Argentina esse valor é de 11,8 kg (USDA - Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, 2008). O baixo consumo no Brasil está associado à má distribuição de renda e à falta de campanhas de marketing mostrando o queijo como um alimento importante para uma dieta saudável.

O cenário do queijo no Brasil tem apresentado modificações positivas. As grandes redes de varejo alimentício têm reduzido espaço no mercado para queijos clandestinos e aumentado o dos produtos fabricados conforme as normas do Serviço da Inspeção Federal (SIF). Há crescimento acelerado na demanda de queijos para a elaboração de pratos congelados e lanches, uma vez que esses são produtos que têm apresentado intenso crescimento de demanda no Brasil. Os queijos convencionais e os queijos processados foram as duas classes que impulsionaram o crescimento do setor no Brasil, com 30 e 40 %, respectivamente, no período de 2003 a 2007 (DENDER, 2006; ABIQ, 2007).

Nos últimos cinco anos, observa-se um aumento significativo da oferta de queijos finos, até então pouco explorados em função da falta de hábito de consumo e da falta de profissionais conhecedores da tecnologia de fabricação. Desta forma, o preço do produto é elevado, ficando restrito a determinadas classes sociais com maior poder aquisitivo. Porém, o consumo destes produtos apresenta-se interessante e motivador aos empresários do ramo de laticínios.

Em 2006, os queijos finos apresentaram 23% de aumento de produção, fato observado pela demanda de consumidores com maior poder aquisitivo que realizam viagens internacionais e assim conhecem novos produtos (ABIQ, 2007). Além disso, o brasileiro está interessado e curioso por novos produtos e sabores e os queijos finos

se enquadram perfeitamente nesta situação. Desta forma, algumas vezes a fabricação de queijos finos pode incluir modificações e adaptações de processos para que a qualidade sensorial atenda à preferência do consumidor brasileiro.

Na Europa o “Mestre Queijeiro” é o profissional que conhece os fenômenos e transformações bioquímicas e microbiológicas, monitora a qualidade desde a matéria-prima até o produto final, tem capacidade de adaptação da queijaria à variação de volume de leite em função da estação do ano, do aumento de escala e conhece todas as operações de higiene, além de ser responsável pelas diferentes fases de elaboração: preparo do leite e adição dos ingredientes, coagulação e corte da coalhada, mexedura e ponto da massa, retirada do soro, fermentação da massa, salga e maturação onde são transferidos para câmaras com temperatura e umidade controladas por determinado período de tempo. Após a maturação o profissional seleciona os produtos, coordena o processo de embalagem e de transporte.

No Brasil, o termo “Mestre Queijeiro” conflita com o termo “Mestre” utilizado nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, os cursos de Fabricação de Queijos ofertados pela Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais (ETLQueijos) tem características semelhantes às observadas na capacitação em cursos europeus de formação do “Mestre Queijeiro”, porém em um tempo reduzido, pois a formação de um mestre queijeiro europeu pode levar até 12 anos.

Na ETLQueijos é ofertado um curso no formato de Curso de Extensão, com 130 horas, intitulado “Fabricação de Queijos”, o qual tem como público alvo profissionais da área e produtores de leite e queijos. Este curso possibilita, principalmente a pequenos produtores, a produção de queijos diferenciados e com qualidade, uma vez que são abordadas questões que envolvem desde a qualidade do leite, o processamento, o registro dos produtos até a sua comercialização.

A Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais instalada na cidade de Ponta Grossa, região com uma das maiores bacias leiteiras do Estado do Paraná e uma das mais importantes a nível nacional, tem fundamental importância para atender a todo o setor de produção e transformação do leite, beneficiando o pequeno produtor, cooperativas e grandes indústrias por intermédio de parcerias e da formação de profissionais capacitados e qualificados para dar assistência em todos os segmentos do processamento de queijo.

A Escola tem como características principais o ensino e a extensão, porém a pesquisa torna-se necessária para o desenvolvimento de novos produtos, para a melhoria da qualidade e para a solução de eventuais problemas do setor, entre outros temas. Desta forma, a pesquisa desenvolvida atinge vários níveis desde a iniciação científica até teses de doutorado nesta linha.

Desta forma, a ETLQueijos, vinculada ao Departamento de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tem como objetivo geral a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação, produtores de leite e profissionais de indústrias do setor de lácteos na arte da fabricação de queijos, com ênfase em queijos finos. Para alcançar esta meta foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: *Formar* recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação; *Formar e capacitar* profissionais habilitados para trabalhar no setor de lácteos; *Formar e capacitar* profissionais para trabalhar com queijos finos ou maturados; *Resolver* problemas técnicos no processamento de queijos finos; *Apresentar* trabalhos em eventos científicos regionais, estaduais, nacionais e internacionais; *Melhorar* a qualidade de ensino dos alunos de graduação e de pós-graduação.

Metodologia de trabalho

- **Matéria-prima**

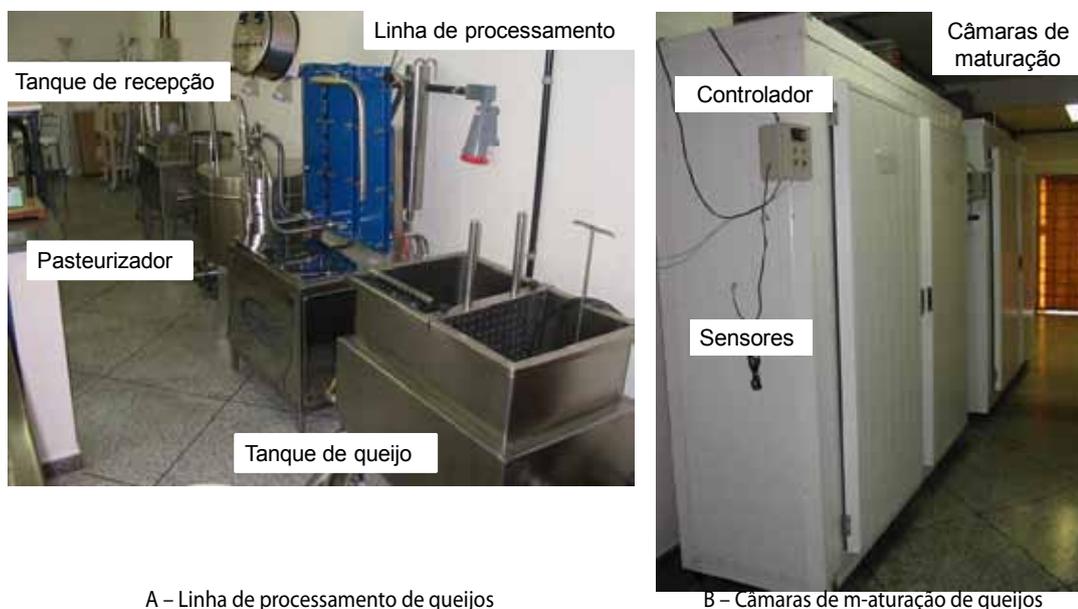
O leite utilizado como matéria-prima para a elaboração dos queijos é proveniente principalmente de vacas da raça Holandesa da “Fazenda Escola Capão da Onça” da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na estrada Ponta Grossa/Itaiacoca, km 07. Além disso, são utilizados leites das raças de vaca Jersey e Pardo Suíço fornecidos por produtores da região; leite de búfala, fornecido pelo IAPAR da Lapa (PR); e leite de cabra fornecido por produtor do distrito de Itaiacoca.

A cada recepção são realizadas análises de controle de qualidade na matéria-prima que compreendem: teor de gordura, densidade, extrato seco total, no Laboratório de Análise de Alimentos do Centro de Tecnologia Agroalimentar da UEPG (AOAC, 1995) e as análises de contagem de células somáticas e contagem bacteriana, realizadas pela Associação Paranaense dos Criadores de Bovinos da Raça Holandesa (APCBRH) em Curitiba (PR). Todos os ingredientes como cloreto de sódio, corantes, coalhos, micro-organismos, enzimas, antifúngicos e produtos de higienização são fornecidos por empresas parceiras da ETLQueijos.

- **O processamento**

A ETLQueijos possui uma linha de processamento de queijos instalada em um dos laboratórios do Centro de Tecnologia Agroalimentar (CTA) do Departamento de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os equipamentos são confeccionados em aço inox (AISI 304), material de fácil higienização, que não transfere sabor ou odor ao alimento e é resistente à corrosão (Figura 1).

Os equipamentos e utensílios disponíveis na ETLQueijos incluem vasilhames para transporte de leite (vas – 20 L, Injesul), coador para leite (CL-50, Injesul), tanque de recepção de leite com capacidade 150 L (Mec Milk), bomba centrífuga de 1 cv (Mec Milk), tanque pulmão do pasteurizador de 150 L (Mec Milk), pasteurizador de placas com capacidade de 350 L/h (Mec Milk), tanque de coagulação e dessoragem de 100 L, com camisa, dreno prensa e aquecimento a gás (Mec Milk) (Figura 1A), desnatadeira com capacidade de 250 L/h (Casa das Desnatadeiras), manteigueira (Casa das Desnatadeiras, Mod. Giratório manual 10 L); fermenteira/iogurteira com capacidade de 20 L (Cromodinâmica), Liras verticais e horizontais com diferentes espaçamentos das linhas de aço inox para cortes maiores e menores (West Equipamentos), macalé (West Equipamentos), pás agitadoras de latões e garfo (West Equipamentos), balde em aço inoxidável 20 L com bico (West Equipamentos), tábuas de corte especiais para queijos, mesa de enformagem em aço inoxidável com ralo para drenagem do soro (Mec Milk), formas (Jandapast/Injesul/West Equipamentos) para queijos de diversos tamanhos e formatos (no mínimo cinco formas de cada tipo de queijo) com dessoradores (Figura 1C), fogão industrial (Dako) para fervura das formas e dessoradores, prensa pneumática (Cromodinâmica), prensa manual e pesos (ParanaInox), duas geladeiras (Eletrolux DC-33), quatro câmaras de maturação com temperatura e umidade controladas, sendo que cada câmara tem um carrinho com 10 prateleiras e que foram desenvolvidas em conjunto com a empresa MecMilk*MecTec e a empresa Elgin (Figura 1B) e uma seladora a vácuo (Pro-vac 01, Proels).



A – Linha de processamento de queijos

B – Câmaras de m-aturação de queijos



C – Mesa de enformagem, prensas, formas e utensílios para afabricação de queijos

Figura 1. Infra-estrutura da linha de processamento de queijos Escola Tecnológica de Leite e Queijos dos Campos Gerais (ETLQueijos).

No dia de processamento de queijo, a equipe de apoio, que consiste de alunos de graduação e de pós-graduação, no total de 10 estudantes (em cada edição do curso), se reúne sob a supervisão dos coordenadores. Estes alunos colocam a vestimenta limpa e adequada (bota, toca e jaleco), e antes de chegar ao leite todo o ambiente de processamento, bem como equipamentos e utensílios são higienizados tomando como base as normas de Boas Práticas de Fabricação (Portaria 368 de 04/09/1997 Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA) e os procedimentos de limpeza e sanitização da planta (FORSYTHE, 2002; GERMANO; GERMANO, 2003); utensílios e câmaras frias contam com protocolos descritos em procedimentos operacionais padrão (POP's) de acordo com as normas PPHO (Procedimentos Padrão de Higiene Operacional) descritas na Resolução 10 de 22/05/2003 do MAPA.

Após a higienização, teste dos equipamentos e preparo dos utensílios e aditivos, pode ser iniciado o processo com o leite. Após a recepção do leite (volume definido pelo professor de cada módulo) este será pasteurizado em pasteurizador a placas por 15 segundos à temperatura de 72 °C, com o objetivo de eliminar micro-organismos presentes naturalmente no leite e eventuais patógenos. Nessa etapa há um rígido controle do binômio tempo - temperatura para garantir que nenhum micro-organismo na forma vegetativa sobreviva ao tratamento térmico. O leite

pasteurizado será resfriado à temperatura de 32° C, para que seja adicionada a cultura láctica de interesse, dependendo do tipo de queijo a ser produzido (culturas mesófilas, termófilas ou mistas – Chr-Hansen/Danisco/Coalhopar). Aguarda-se 30 minutos para adaptação da cultura (quando necessário) e em seguida adiciona-se 40 ml/100 L de leite de solução 50% (p/v) de cloreto de cálcio (Coalhopar) e coalho enzimático na proporção de 1,6 g/100 L de leite (Coalhopar). Após 45 minutos, o leite coagulado será cortado com liras específicas e submetido à mexedura até atingir o ponto da massa, processo específico para cada tipo de queijo (massa cozida, semi-cozida, filada ou crua).

Na sequência, quando a massa atingir o ponto será colocada em formas previamente higienizadas e sanitizadas, próprias para cada tipo de queijo (Figura 2). As etapas de prensagem (peso, tempo), salga em salmoura (tipo, concentração e tempo) e maturação (tempo, temperatura, umidade relativa) irão depender do tipo de queijo a ser produzido (FOX et al., 2000; FOX et al., 1991; SCOTT, ROBINSON, WILBEY, 2002; SPREER, 1991; SEBRAE/EMBRAPA, 2003; ALBUQUERQUE, 2002; 2003; BRASIL, 1996, 2002; MASUI, YAMADA 2005).



(A) Aula prática sobre processamento de queijo prato



(B) Corte da massa



(C) Dessoragem



(D) Enformagem

Figura 2. Aula prática de processamento de queijo prato (A) e queijo tipo gorgonzola (B, C e D).

• Análises da qualidade do queijo

Os queijos podem ser submetidos às seguintes análises físico-químicas: acidez, pH, gordura, nitrogênio e proteína total, sólidos totais, cinzas (AOAC, 1995; IAL, 2008), nitrogênio solúvel em pH 4,6, nitrogênio solúvel em ácido tricloroacético 12%, índice de extensão e profundidade da maturação (BARBANO; LYNCH; FLEMING, 1991), tirosina, triptofano (VAKALERIS; PRINCE, 1959), atividade de água (SCHLESSER et al., 1992); físicas: parâmetros de cor e perfil de textura (FOEGEDING et al., 2003); e análise sensorial (AOAC, 1995).

- **Aulas teóricas**

As aulas teóricas de cada módulo são ministradas em sala de aula ou auditório do Bloco do Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação (CIPP) da UEPG, onde os professores podem utilizar quadro negro e giz, retroprojetor e multimídia. Cada professor fica responsável pela montagem do material a ser repassado aos alunos em mídia digital (CD). Como suporte aos docentes foi montada uma biblioteca com vários livros sobre queijos e temas correlatos bem como vários vídeos (DVDs) sobre a fabricação de queijos.

Resultados e Discussão

Em 2009 foi realizado o primeiro curso de Extensão em Fabricação de Queijos pela ETLQueijos e atualmente (2011) este curso encontra-se na sua terceira edição com 30 vagas, 130 horas de atividades teóricas e práticas distribuídas em módulos (Bioquímica do leite e análises físico-químicas. Boas práticas de fabricação. Análises microbiológicas. Sanitização na indústria de laticínios; Queijos convencionais [Frescal, Nozinho, Prato e Mussarela] (Figura 3A), Queijos funcionais e Queijos processados. Processamento de queijos de massa dura [Tipo Parmesão] e semi-dura [Tipo Emmental] (Figura 3D). Processamento de queijos de massa mole [Tipo Camembert e Brie] (Figura 3B). Queijos da Região de Rhône Alpes [Tipo Reblochon] (Figura 3C) e Queijos de Cabra [Tipo Feta, Boursin]. Queijos azuis [Tipo Gorgonzola e Roquefort]. Análise sensorial de queijos e Defeitos em queijos. Harmonia de queijos e vinhos. Instalação da queijaria. Legislação. Tratamentos de resíduos. Embalagens. Logística e distribuição de Queijos).



(A) Queijo Nozinho



(B) Queijo tipo Camembert



(C) Queijo tipo Reblochon



(D) Queijo tipo Emmental

Figura 3. Alguns queijos fabricados na ETLQueijos.

Nos módulos envolvendo processamento de queijos, os quais foram divididos com base nas classificações dos queijos, os alunos recebem toda a fundamentação necessária para fabricar os mais importantes daquele módulo. Após a fabricação os queijos são utilizados em degustação pelos próprios alunos para ajudar a criar um padrão de qualidade pessoal, porém o diferencial que vem sendo aplicado consiste na elaboração de diferentes pratos ou receitas com queijos finos para valorizar ainda mais o produto e utilizar isso como marketing no momento da venda do queijo.

Para viabilizar essa etapa, o Laboratório de Panificação está sendo utilizado como uma cozinha pedagógica. Por exemplo, o gorgonzola misturado com a mesma quantidade de manteiga se transforma em um patê cremoso que pode ser utilizado com qualquer tipo de pão. Na elaboração do queijo tipo Boursin cada aluno elabora o seu tempero com mistura de diferentes especiarias disponibilizadas no dia do curso, onde todos podem experimentar e discutir o que é positivo ou negativo em termos sensoriais. O queijo Reblochon, o mais consumido na Região francesa de Rhône-Alpes, não agrada a todos em função de ser um queijo com sabor e aroma bem marcantes, porém quando é elaborado um prato denominado tartiflette, 100 % dos alunos aprovam o sabor e aroma do queijo. A elaboração de um prato utiliza muito mais queijo do que uma pessoa conseguiria consumir de forma in natura, ou seja, possibilita aumenta das vendas. Isso é feito com maestria pelos franceses e deve ser explorado e utilizado pelas empresas brasileiras.

Dezesseis professores trabalham na ETLQueijos, sendo 11 do Departamento de Engenharia de Alimentos e cinco convidados externos. Todo este trabalho resulta na melhoria da formação e capacitação dos alunos e dos profissionais, o que, a médio prazo, afetará a qualidade dos queijos produzidos e comercializados em todo o Estado do Paraná. Estes módulos foram distribuídos aos sábados a fim de facilitar a participação dos profissionais da área (Quadro 1).

Faz parte do programa deste curso a realização do Workshop Internacional de Leite e Queijos, que também está na sua terceira edição o qual é montado conforme a demanda do setor. Na sua primeira edição, o tema foi a qualidade do leite para processamento de queijo, com palestrantes renomados da área e um mestre queijeiro da Região de Rhône-Alpes (França) que falou sobre o funcionamento da Escola Nacional de Produtos do Leite e da Carne (ENILv).

Naquela primeira edição, participaram do evento 50 profissionais do setor de produtos lácteos. No segundo Workshop o tema foi sobre equipamentos, utensílios e aditivos para o processamento de queijo; participaram 155 profissionais, sendo que a palestra internacional foi proferida por um mestre queijeiro suíço que relatou sobre a sua formação na área de queijos na Europa. Para o terceiro Workshop, participaram aproximadamente 100 pessoas entre profissionais do setor e empresas. O tema foi principalmente envolvendo o mercado de queijos, com palestra de abertura da Câmara de Comércio França-Brasil e do Escritório Internacional de Rhône-Alpes no Brasil, com o título “ETQueijos – uma cooperação de sucesso”.

No primeiro curso de extensão, foram realizadas 135 inscrições para 30 vagas. Os 30 selecionados correspondiam a 21 (vinte e um) municípios do Estado do Paraná. No segundo curso foram 13 (treze) municípios do Estado do Paraná, três do Estado de São Paulo e um de Santa Catarina. Na terceira edição do curso foram 14 municípios do Estado do Paraná e um de Santa Catarina. Nestas três edições do curso de Fabricação de Queijos foram formados, contando com o provável número da terceira turma, 70 profissionais com mais de 70% de presença. Além destes, os alunos da equipe de implantação de protocolos e auxílio na linha de processamento somam mais de 20 futuros profissionais altamente qualificados para atuar no setor de lácteos.

Quadro 1. Cronograma dos módulos do III Curso de Fabricação de Queijos (2011).

Módulo	Ministrantes	Temas	Data /Carga horária	Instituição de origem
1º	Dra. Mareci M. de Almeida; M.Sc. Danianni M. Zardo; M.Sc. Ineuza Michaelis; M.Sc. Ernesto Quast	Bioquímica do leite e análises físico-químicas. Boas práticas de fabricação. Análises microbiológicas. Sanitização na indústria de laticínios.	07/05 - 8h 21/05 - 8h	UEPG/DEA UEPG / DEFAR
2º	M.Sc. Guilherme Tedrus; Eng. Alimentos Jéssica C. B. Ribeiro	Queijos convencionais (Frescal, Prato e Mussarela), Queijos funcionais e Queijos processados	04/06 – 8h 18/06 – 8h	UEPG/DEA MESCTA
3º	Dr. Ivo Mottin Demiate; Dra. Renata Dinnies Santos	Processamento de queijos de massa dura (Tipo Parmesão) e semi-dura (Tipo Emmental)	02/07 – 8h 16/07 – 8h	UEPG/DEA
4º	Dr. Alessandro Nogueira; Eng. Alimentos Jéssica C. B. Ribeiro	Processamento de queijos de massa mole (Tipo Camembert e Brie), Queijos da Região de Rhône Alpes (Tipo Reblochon)	30/07 – 8h 13/08 – 8h	UEPG/DEA MESCTA
5º	MSc. Marina Tolentino; Eng. Alimentos Jéssica C. B. Ribeiro	Queijos de Cabra (Tipo Feta) e Queijos de búfala (Mussarela, Boursin)	27/08 – 8h	UEPG/DEA MESCTA
6º	Dra. Maria Helene Canteri	Queijos azuis (Tipo Gorgonzola e Tipo Roquefort)	10/09 – 8h	UTFPR*
7º	Dra. Deise Rosana Silva Simões; M. Sc. Marina Tolentino	Análise sensorial de queijos e Defeitos em queijos. Harmonia de queijos e vinhos	24/09 – 8h 08/10 - 8h	UEPG/DEA
8º	Dra. Nelci Catarina Chiquetto; Dra. Leda Battestin Quast	Instalação da queijaria. Legislação.	22/10 – 8h	UEPG/DEA
9º	3º Workshop Internacional de Leite e Queijos		05/11 – 8h	Empresas e IES
10º	Dra. Ana Claudia Barana	Tratamentos de resíduos da indústria queijeira. Embalagens para queijos.	19/11 – 8h	UEPG/DEA
11º	Carolina Machuca SEAB/ DEAGRO	Fiscalização na Indústria Queijeira	03/12 - 8h	SEAB
12º	Dr. Humberto Stadler	Logística e distribuição de Queijos	10/12 – 8h	UEPG/DAD
FORMATURA DA TERCEIRA TURMA DE MESTRES QUEIJEIROS			10/12 (19:30h)	UEPG

No final do curso de Extensão em Fabricação de Queijos os alunos que tiveram no mínimo 70% de presença recebem um certificado do curso em cerimônia de formatura pelas mãos do Reitor João Carlos Gomes e uma toca simbólica de “mestre queijeiro” com o logo da ETLQueijos, pelas mãos do Coordenador da Escola, Prof. Alessandro Nogueira (Figura 4).



A - Formatura do I Curso de Extensão em Fabricação de Queijos, entrega da toca da ETLQueijos e do Certificado.



B - Formandos do II Curso de Extensão em Fabricação de Queijos.

Figura 4. Cerimônia de formatura do Curso de Extensão em Fabricação de Queijos.

Nas disciplinas de Tecnologia de Produtos de Origem Animal, ministradas nos curso de Engenharia de Alimentos, Farmácia, Zootecnia e no Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos que utilizam a infraestrutura da ETLQueijos, aproximadamente 80 alunos por ano recebem formação em queijos finos o que corresponde a quase 240 alunos de graduação e pós-graduação nestes três anos. Os cursos de curta duração para empresas e eventos têm um número superior a 50 participantes por ano.

Foram estabelecidas parcerias com empresas do setor não apenas o de processamento de queijos, mas instituições de ensino e pesquisa, com destaque para: Câmara de Comércio França-Brasil, Governo da Região de Rhône-Alpes (França), Secretária de Agricultura e Abastecimento do Estado do Paraná (SEAB), Secretária de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI) e empresas que fabricam e vendem equipamentos, utensílios, aditivos, micro-organismos, embalagens, formas e produtos para limpeza e sanitização de vários estados brasileiros.

Os queijos finos agregam muito valor ao leite. Um exemplo é o queijo mussarela, que é vendido por aproximadamente R\$ 22,00/ kg em comparação com o Camembert, que pode chegar a custar até R\$ 70 / kg, sendo produzido e maturado em um período de apenas 12 dias. Desta forma, o ganho de renda na transformação do leite será maior. A procura por mão de obra qualificada para queijos finos é grande e poucos locais no Brasil apresentam formação. Deve-se destacar, entretanto, que este projeto da ETLQueijos está inserido em um Curso de graduação em Engenharia de Alimentos, um importante diferencial, havendo dedicação e comprometimento de todos os professores envolvidos. Com isso, os profissionais capacitados nas edições do curso de extensão estão sendo rapidamente absorvidos por empresas do setor com salários diferenciados.

Este trabalho, além de gerar resultados de pesquisa, tem um grande cunho extensionista tanto no repasse de informações quanto na qualificação dos participantes. Sendo assim, o conhecimento na agroindústria do queijo oferecido pela ETLQueijos pode ser repassado para pequenos, médios e grandes produtores de leite e de queijos, profissionais de nível superior tanto consultores quanto vendedores de insumos para os produtores de queijos, aperfeiçoamento de conhecimentos dos técnicos da vigilância sanitária, chefes de cozinha e sommeliers. O ciclo da escola inicia-se com os pequenos produtores de queijo e fecha com os trabalhos de mestrado e doutorado, envolvendo todos os níveis de aprendizado.

Com base nestes resultados, em 2010 o coordenador da ETLQueijos foi convidado a ministrar uma palestra sobre a Escola como “Case de Sucesso” no IV Encontro de Comércio do Paraná – França – Brasil, promovido pela Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Assuntos do Mercosul, pela Câmara de Comércio França-Brasil Seção Paraná e Santa Catarina e pela Federação do Comércio do Paraná. O evento foi realizado em Curitiba e contou com presença de várias autoridades do Estado do Paraná.

Conclusões

A ETLQueijos tem alcançado todos os objetivos propostos na sua criação. Além disso, esta Escola aproximou de uma forma muito interessante a Universidade da Indústria, com aplicação da pesquisa e da extensão em conjunto, dentro das possibilidades da Universidade e dos docentes envolvidos. Este sucesso serve de motivação aos professores e alunos, pois muitos, pela primeira vez, estão tendo um contato com a realidade da indústria.

Agradecimentos

À Secretária de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná, ao Reitor da UEPG Prof. João Carlos Gomes, a todas as empresas parceiras, aos professores, funcionários e alunos que participam do funcionamento da ETLQueijos.



REFERÊNCIAS

- ABIQ. Associação Brasileira de Produtores de Queijos. 2007.
- ALBUQUERQUE, L. C. Queijos no mundo: Origem e tecnologia. v. II. Juiz de Fora, Minas Gerais. EPAMIG: 2002. 130 p.
- ALBUQUERQUE, L. C. Queijos no mundo: O leite em suas mãos. v. IV. Juiz de Fora, Minas Gerais. EPAMIG: 2003. 128 p.
- AOAC - Association of Analytical Chemists. Official methods of analysis of AOAC international. 16th Ed. Washington: AOAC, 1995. 109p.
- BRASIL. Leis, Decretos, etc. Portaria nº 146, de 07 de março de 1996. Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade de Queijos. Ministério da Agricultura e do Abastecimento. Gabinete do Ministro. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- BRASIL. Leis, Decretos, etc. Instrução Normativa nº51, de 18 de setembro de 2002. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Gabinete do Ministro. Diário Oficial, Brasília, 2002, 12p.
- DENDER, Van. Requeijão Cremoso e Outros Queijos Fundidos, Editora: Fonte Comunicações e Editora, 2006, p. 392.
- FORSYTHE, S.J. Microbiologia da segurança alimentar. Porto Alegre: Artmed, 2002, 404p.
- FOX, P.F. et al. Fundamentals of cheese science. Gaithersburg: Aspen, 2000. 587p.
- FOX, P. F. et al., Cheese - Chemistry, Physics and Microbiology. 3 ed. London: Chapman & Hall, 1993.
- GERMANO, Pedro Manuel L.; GERMANO, Maria Izabel S.. Higiene e Vigilância Sanitária de Alimentos, Editora: Varela - Edição: 2003, p.655.
- INSTITUTO ADOLFO LUTZ. Métodos físico-químicos para análise de alimentos, Editora: Instituto Adolfo Lutz, 2º ed., 2008, p. 1017.
- SPREER, E. Lactología Industrial. Editora: Acribia, 1991, p. 634.
- SCOTT, R.; ROBINSON, R. K; WILBEY, R. A.. Fabricación de queso. 2. ed. Zaragoza, ES: Acribia, 2002. 488 p.
- SEBRAE / EMBRAPA. Leite de Cabra e Derivados - Iniciando um Pequeno Grande Negócio Agroindustrial, Editora: Embrapa, 2003, p. 164.
- SCHLESSER, J. E., SCHMIDT, S. SPECKMAN, J. R. Characterization of Chemical and Physical Changes in Camembert Cheese During Ripening. Journal of Dairy Science, v.75, n.7, 1992.
- STONE, H. Sensory Evaluation by Quantitative Descriptive Analysis. Food Technology, v. 28, n. 11, p. 24-34, 1974.
- TRONCO, Vânia Maria. Manual para Inspeção da Qualidade do Leite. Editora: Editora UFSM, 2003, p. 192.



CULTIVO DE ALFACE EM CÁCERES MT: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

GROWING LETTUCE IN CÁCERES MT: PROSPECTS AND CHALLENGES

SEABRA JÚNIOR, Santino¹

NEVES, Sandra Mara Alves da Silva²

NUNES, Maria Cândida Moitinho³

INAGAKI, Adriano Mitio⁴

SILVA, Mônica Bartira da⁵

RODRIGUES, Cárita⁶

DIAMANTE, Marla Silvia⁷

RESUMO

Com o objetivo de expandir, integrar e validar os conhecimentos sobre o cultivo da alface na cidade Cáceres - MT, foram desenvolvidos trabalhos no período entre maio de 2010 a maio de 2011 na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. As atividades do projeto foram realizadas em três fases, onde na primeira identificou-se os AGRICULTORES de alface de Cáceres-MT; na segunda fase realizaram-se visitas as unidades produtivas e na terceira fase foram promovidos eventos intitulados “Dia do Agricultor”. Os AGRICULTORES foram identificados através de visitas aos locais de comercialização de alface, lojas agropecuárias e por indicação de outros AGRICULTORES. As visitas às propriedades foram realizadas com intuito de reconhecer as áreas de produção, diagnosticar problemas e discutir demandas de pesquisa; e os eventos efetuados tiveram a intenção de expor resultados de pesquisas desenvolvidas anteriormente na Universidade e apresentar pesquisas atuais no campo experimental, além de organizar palestras com temas sugeridos pelos AGRICULTORES. Foram identificados 38 AGRICULTORES; houve uma boa adesão aos eventos e foi identificada a aplicabilidade dos resultados aos AGRICULTORES. Conclui-se que a metodologia utilizada mostrou-se apropriada para a difusão e produção de tecnologia, integrando os conhecimentos aplicados ao cultivo de alface em Cáceres - MT.

PALAVRAS CHAVE – Olericultura. *Lactuca sativa* L. Agricultura familiar. Extensão universitária.

1 Doutor, Professor de Agronomia, UNEMAT/Cáceres, santinoseabra@hotmail.com.

2 Doutora, Professora de Geografia, UNEMAT/Cáceres, ssneves@unemat.br.

3 Doutora, Professor de Agronomia, UNEMAT/Cáceres, nunes.candida@gmail.com.

4 Agrônomo, UNEMAT/Cáceres, mitioinagaki@gmail.com.

5 Agrônoma, UNEMAT/Cáceres, monica.bartira@hotmail.com.

6 Graduanda em Agronomia, UNEMAT/Cáceres, carita.rodrigues@hotmail.com.

7 Agrônoma, UNEMAT/Cáceres, marladiamante@hotmail.com.

ABSTRACT

Aiming to expand, integrate and validate knowledge about growing lettuce in Cáceres city – MT, it was developed studies between May, 2010 and May, 2011 at Mato Grosso University – UNEMAT. The project activities were conducted in three phases. In the first one, it was identified the producers of lettuce in Cáceres-MT; in the second, it was visited the production units; in the third, it was promoted the event Day of the Farmer. The producers were identified through visits to the local lettuce market, agricultural stores and lettuce producers. The visits at he properties were made in order to recognize areas of production, diagnose problems and discuss research demands. The events were held in order to present the previous research results obtained by the University and the current results obtained in the experimental field. It was organized lectures about themes suggested by the producers. It were identified 38 lettuce producers, the producer participation in the events was high, and it was identified the applicability of the results to the producers. In conclusion, the results suggest that the methodology was appropriate for production and dissemination of technology, integrating the knowledge to the lettuce cultivation in Cáceres-MT.

Key words: Vegetable; *Lactuca sativa* L.; Family farming; University extension.

INTRODUÇÃO

A mudança na estrutura populacional brasileira causada pelo êxodo rural, intensificada na região Centro-Oeste brasileira, nas décadas de 80 e 90 (ABRAMOVAY, 1999), contribuiu para a expressão da agricultura em áreas rurais e urbanas próximas a centros consumidores. Essa agricultura desempenha importante papel na produção agrícola, contribuindo para segurança alimentar e nutricional das populações, além de atuar no combate à pobreza, valorização da cultura local, geração de renda, subsistência para famílias e cidadania.

A produção de hortaliças tem destacada importância na agricultura familiar; é estimada que a área cultivada atinja 808 mil hectares, com uma produção de 19.302.000 toneladas, gerando cerca de 7.457.119 empregos diretos (EMBRAPA, 2008). As espécies hortícolas têm grande importância para a agricultura familiar brasileira, como por exemplo, na produção de hortaliças que gera de 3 a 6 empregos diretos e a mesma quantidade de empregos indiretos por hectare (FAULIN e AZEVEDO, 2003) totalizando no contexto brasileiro cerca de 7.457.119 empregos diretos. A plantio ocupa uma área de 808 mil hectares e produz de 19.302.000 toneladas (EMBRAPA, 2008), podendo apresentar rendimentos de US\$ 2 mil e US\$ 25 mil por hectare (FAULIN; AZEVEDO, 2003).

Essa atividade tem elevada importância regional, pois contribui para a fixação do homem do campo e/ou a inclusão social através da redução da pobreza urbana. A produção de espécies hortícolas está intrinsecamente relacionada à dinâmica do comércio local, que são influenciados pela cultura, adaptação das espécies as condições edafoclimáticas e principalmente a demanda de mercado.

Dentre as hortaliças, a alface é a principal hortaliça folhosa cultivada no Brasil. Em 2006 a produção foi de 525.602 toneladas (IBGE, 2006). Essa espécie, por ser altamente perecível, é cultivada em sua grande maioria por agricultores familiares localizados geralmente próximos aos centros consumidores.

O cultivo desta espécie é intensivo por apresentar ciclo curto, variando de 50 a 90 dias, exige quantidade e qualidade na mão de obra e grande quantidade de insumos. Porém, possibilita ao agricultor gerar rendas em pequenas áreas, potencializando a produção regional.

Apesar do mercado desta espécie apresentar demanda em todas as regiões do Brasil, em regiões tropicais há limitações de cultivo de ordem climatológicas e genéticas por ser uma espécie adaptada a clima ameno. Onde temperaturas acima de 20° C estimulam o seu pendoamento, reduzindo o potencial produtivo e depreciando a qualidade (CÁSSERES, 1980).

A região de Cáceres (MT) apresenta temperaturas elevadas praticamente o ano todo, onde a temperatura máxima é de 41,2° C, a média é de 26,24° C (NEVES et al., 2011). Este fato assume um papel de relevância na produção da alface, sendo importante o conhecimento do comportamento de genótipos com resistência ao pendoamento e que apresente alta produção com qualidade. Outra opção que pode mitigar os fatores climáticos é o cultivo protegido, pois garante qualidade e volumes necessários para algumas espécies que apresentam dificuldades de produção em épocas específicas do ano, em determinadas regiões (VECCHIA e KOCH, 1999), sendo esta uma alternativa para proporcionar um microclima favorável para o desenvolvimento da cultura da alface (FILGUEIRA, 2007).

Como alternativa para minimizar os efeitos da temperatura e da luminosidade excessivas, pode ser empregada tela de sombreamento e termorrefletora, onde o tipo de tela e o percentual de sombreamento mais adequado conforme o tipo de cultivar irá depender das condições climáticas locais. Essas relações, bem como o manejo mais adequado da produção da alface, devem ser cientificamente determinadas. A avaliação científica dessas condições (ambientes), entretanto, não podem se dissociar da avaliação sócio-econômico-cultural da região, o que torna necessário a divulgação dos resultados obtidos com a pesquisa científica e da metodologia de trabalho.

Face ao exposto, a proposta deste trabalho visou relatar as ações de extensão realizadas no projeto intitulado “Cultivo de alface em Cáceres - MT: perspectivas e desafios”, que teve como objetivo expandir, integrar e validar os conhecimentos sobre o cultivo da alface em Cáceres (MT), através de ações que integrassem a Universidade e os agricultores, por meio da caracterização da produção local e da criação, adaptação e divulgação de tecnologias desenvolvidas para o cultivo de alface em condições tropicais.

Neste sentido, deslumbra a ação transformadora da universidade no ambiente em que esta inserida, o que só é possível através da formação profissional (ensino), da produção de conhecimentos (pesquisa) e da extensão para o público alvo. Porém, para que ocorra essa ação deve haver a indissociabilidade entre os três pilares, onde a divulgação e avaliação do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica são validadas pelo agricultor, possibilitando a aplicabilidade dos resultados e elucidação de possíveis problemas a serem estudados em novas pesquisas.

MÉTODO

O trabalho foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Cáceres (MT), entre maio de 2010 e maio de 2011. O município possui uma área de 24.398,399 km², estando localizado na região sudoeste de Mato Grosso, situado a 215 km da capital, Cuiabá, tem aproximadamente 87.912 habitantes (IBGE, 2010). Conforme Fornelos e Neves (2007), o clima de Cáceres é o Tropical de Altitude, terceiro megatérmico (a temperatura média do mês mais frio é superior a 18°C), com inverno seco (maio - outubro) e chuvas no verão (novembro - abril). A vegetação que recobre o município é a de Cerrado e no entorno dos canais fluviais ocorre a Floresta Estacional. Apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,737, abaixo da média do Estado que é de 0,773, que se encontra, por sua vez, abaixo da média da região Centro-Oeste do País, com 0,788 (IBGE, 2000).

O público alvo deste trabalho foi os agricultores que cultivavam alface em Cáceres (MT), além de atingir acadêmicos do curso de Agronomia da Universidade do Estado de Mato Grosso, tanto como integrantes das ações do projeto, como outros acadêmicos que participaram do evento, possibilitando vislumbrar as tecnologias apresentadas.

As atividades do projeto foram realizadas em três fases: a) identificação dos agricultores de alface de Cáceres/MT; b) visita as unidades produtivas; c) realização dos eventos “Dia do Agricultor”.

Os agricultores de alface foram identificados através dos locais de comercialização de alface (supermercados, barracas, feira livre e mercado do agricultor) e indicação de outros agricultores. O critério de seleção do agricultor para participar no projeto era este cultivar e comercializar alface em Cáceres (MT), não importando o tamanho da unidade produtiva ou localização da área de produção.

Após esta fase foram realizadas visitas de reconhecimento na propriedade, visando iniciar o contato com o agricultor e convidá-lo para participar do projeto; também foi aplicado um questionário para identificação do perfil social do agricultor. Posteriormente em outras visitas, foi realizado o diagnóstico do sistema produtivo, além de levantar os temas a serem abordados nas palestras técnicas que foram realizadas no “Dia do Agricultor de Hortaliças”. Também foram coletado solo da horta para realizar a análise química e física das amostras.

Foi delimitada a área cultivada de horta de cada unidade produtiva, visando gerar um mapa de localização dos agricultores para o município de Cáceres, que contribuirá para futuros projetos e banco de dados para a secretaria de agricultura do município. A área da horta era identificada através de um passeio dirigido realizado juntamente com o agricultor, utilizando um GPS de navegação, juntamente foram obtidos os pontos geográficos; também foi utilizado o registro fotográfico dos sistemas de produção.

Na terceira fase foi realizado o “Dia do Agricultor” que eram eventos organizados com objetivo de apresentar resultados de pesquisa anteriormente desenvolvidos pela equipe do projeto, visualizar através de visita de campo as tecnologias experimentadas para o cultivo e expor através de palestras técnicas os temas sugeridos pelos agricultores. No campo experimental eram organizadas áreas demonstrativas com tecnologias aplicáveis ao sistema produtivo local que eram apresentados “*in loco*” e estes eram avaliados pelos agricultores para verificar a viabilidade de aplicação no cultivo de alface em suas propriedades.

No período de vigência do trabalho foram realizados três eventos: um no mês de agosto de 2010, outro em dezembro de 2010 e o último em abril de 2011. No primeiro evento foram realizadas palestras sobre Doenças de alface e apresentados resultados do projeto intitulado “Avaliação de genótipos de alface tipo crespa em diferentes ambientes no período de inverno e verão em Cáceres/MT”, desenvolvido nos anos de 2007 a 2009. Na área experimental foram apresentadas pesquisas avaliando a influência de telas de sombreamento, termo-refletoras e diferentes espaçamentos na produção de alface tipo crespa.

No segundo evento foram realizadas palestras sobre Plantio direto de hortaliças e Pós-colheita de alface e Embalagens. Foram apresentadas para os agricultores áreas demonstrativas com diferentes espécies de adubos verdes e hortaliças não convencionais, além destes poderem visualizar experimentos avaliando competição de cultivares de alface tipo Crespa, Mimososa, Lisa e Romana.

No terceiro evento foram expostos os resultados das pesquisas visualizadas nos eventos anteriores. Além de demonstrar na área experimental as pesquisas: Avaliação de diferentes sistemas de plantio direto de alface; influência de diferentes épocas de corte de milheto na produção de alface; e Desempenho de cultivares tipo Lisa em diferentes ambientes.

Após as visitas na área experimental os agricultores avaliavam as tecnologias apresentadas e o desempenho das plantas nos experimentos (Qual padrão em que se encontram as plantas? Respondendo se elas estavam abaixo do padrão produzido na propriedade, dentro do padrão ou acima do padrão). Estava avaliação servia para medir a aplicabilidade dos resultados obtidos nas pesquisas. Além de que cada pesquisa era apresentada ao agricultor pelo acadêmico responsável pelo seu experimento, o que produzia uma troca de experiência entre o conhecimento acadêmico e o prático do agricultor.

Após os eventos foram realizadas avaliações com a equipe executora, visando construir estratégias de ação para os próximos trabalhos.

RESULTADOS

O foco principal deste projeto foi trabalhar com os agricultores de alface do município de Cáceres/MT, onde foram identificados 38 agricultores que cultivavam alface em 41 unidades produtivas, 34 agricultores cultivavam alface em áreas urbanas e periurbanas e 4 agricultores em áreas rurais, próximas à zona urbana, cerca de 20 km de distância do centro de Cáceres (MT), mas com acesso pela rodovia BR070, o que facilita o transporte destas hortaliças. Cabe ressaltar que prevalece a agricultura familiar, com áreas de horta variando de 303,32 m² a 15.279 m² (Figura 1). Pode-se afirmar que a produção de alface é expressa principalmente como agricultura urbana que, segundo Hirata et al. (2010), pode ser caracterizada como cultivo no interior ou na periferia do município, como citado por Mougeot (2000), onde a agricultura urbana está integrada ao sistema econômico local. Isso complementa a segurança alimentar e nutricional da população do município e favorece a geração de renda local e assegurando estas aos agricultores.

Num estudo realizado por Hespanhol e Barbosa (2011), foi verificado que em Presidente Prudente/SP a produção de hortaliças também está localizada em sua maioria no perímetro urbano.

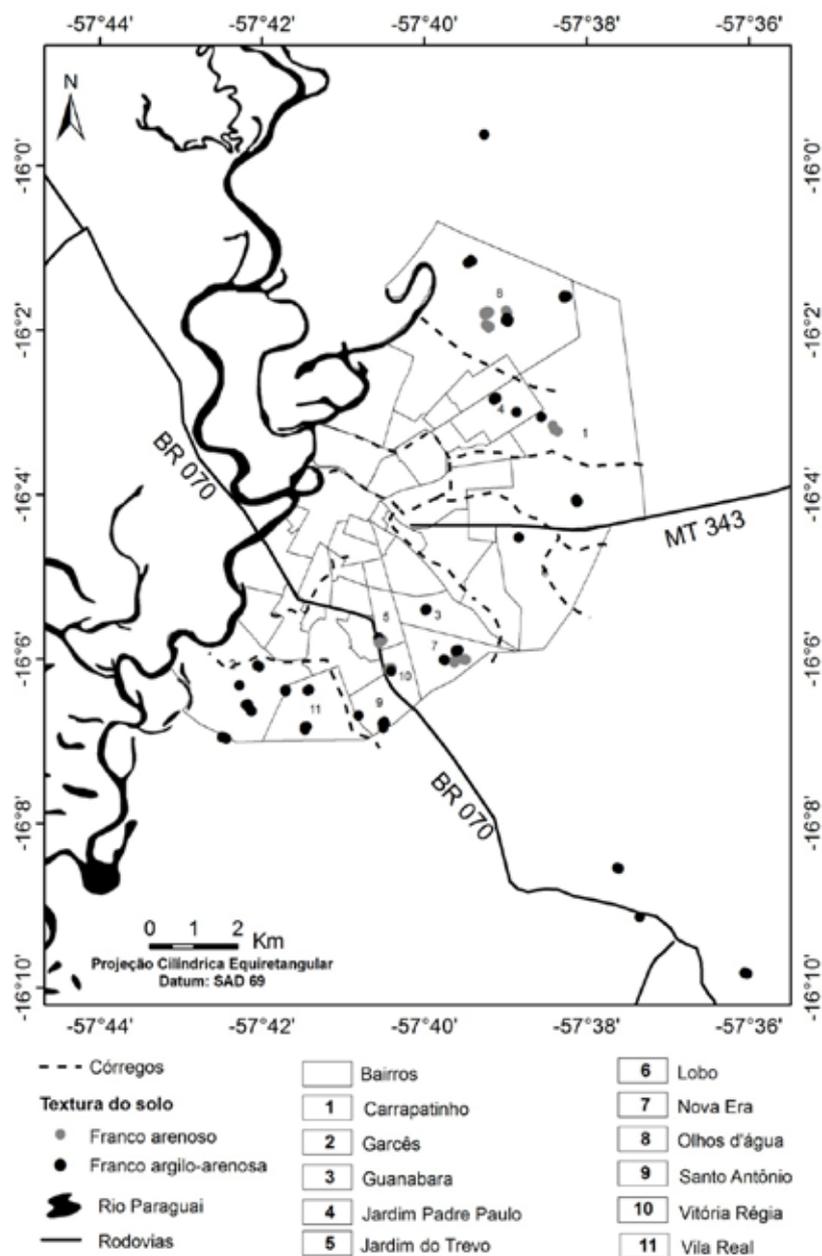


Figura 1: Localização das áreas de cultivo de hortaliças folhosas na cidade de Cáceres/MT (LABGEO/UNEMAT, 2011).

Dos 38 agricultores, 8 desenvolviam a atividade a menos de 3 anos, 16 de 4 a 10 anos e 14 a mais de 10 anos. Isso mostra que apesar dos desafios de produção nas condições climáticas de Cáceres/MT, o mercado local absorve o produto produzido, mesmo não apresentando as mesmas características de qualidade de outras regiões onde o clima é mais favorável ao cultivo. O que favorece os agricultores locais é que a espécie é de altamente perecível e de alta demanda de consumo.

Na caracterização das hortas, foi verificado que a irrigação era realizada com auxílio de mangueiras em 11 unidades produtivas e com sistemas de irrigação mecanizada tipo aspersão para 30 unidades produtivas, sendo 16 com mangueira micro perfuradas a laser e 14 com sistemas de microaspersão suspensa. A produção de mudas em 16 unidades produtivas eram no sistema de raiz nua com mudas produzidas em berçários, 23 unidades produziam em sistema de torrão, em bandejas de poliestireno expandido e em 2 das unidades produtivas as mudas eram adquiridas de outros produtores.

Foram verificados que 16 unidades produtivas utilizam telas de sombreamento para o cultivo da alface e dentre estes, dois produtores, além dessa tecnologia, também empregavam a produção sob ambiente protegido coberto com filme agrícola tipo “Guarda Chuva”. Porém, estes apresentavam “Pé direito” menor que 3 metros de altura, o que não é recomendado para condições tropicais.

Após a caracterização foram verificados que existiam diferentes níveis de tecnologia empregados pelos agricultores, sendo 13 unidades produtivas com maior nível tecnológico e melhor produção e 12 apresentavam uma produção regular, apesar do baixo emprego de tecnologia. Entretanto, os demais produtores apresentavam uma produção insatisfatória principalmente nos períodos de temperaturas mais elevada e maior pluviosidade, limitando o cultivo nesses períodos.

Quanto ao aspecto manejo da fertilidade, foram verificados que 40 unidades produtivas não realizavam análise do solo para orientar a prática da adubação. Porém, em todas as unidades de produção a adubação era realizada com fertilizantes químicos, principalmente, formulados NPK, o que pode comprometer a sustentabilidade do sistema, pois a adubação é realizada de forma empírica, o que pode levar a problemas de desbalanço nutricional, deficiência e/ou excesso de nutrientes e/ou salinização do solo, comprometendo a produção e qualidade da alface. Quanto à adubação orgânica três produtores utilizavam cama de frango, oriundo de granjas localizadas cerca de 140 km de Cáceres, o restante utilizava esterco de curral.

Quando perguntado sobre os desafios de produção foram citados alguns problemas como: dificuldade de cultivo de alface nos períodos de alta temperatura de agosto a abril, sendo que o período mais crítico situa-se entre os meses de novembro a março, devido também aos altos índices pluviométricos neste período. Outro problema detectado segundo os agricultores é a falta de adubo orgânico de qualidade, sem contaminação com herbicidas, principalmente 2,4 D [ácido 2,4-diclorofenoxiacético] comercializado como Tordon, pois não se recomenda a utilização do esterco de animais que tenham pastado em áreas que recentemente receberam aplicação do produto (MANUAL TORDON, 2010).

Com isso, após algumas discussões com os agricultores foram verificados que os temas principais a serem abordados nas pesquisas eram técnicas de redução de temperatura do ar e do solo, competição de cultivares de diversos tipos de alface e sistemas de plantio direto. Para Gassen e Gassen (1996), o sistema de plantio direto pode contribuir para mitigar condições de extremos de temperatura do solo e próximo à sua superfície, prevenir os processos erosivos, reduzir as emissões de CO₂, maximizar a eficiência de uso de água e energia, diminuir o uso de máquinas, preservar ou melhorar os atributos químicos, físicos e biológicos do solo e reduzir custos de produção, além de que utilizar a espécie adequada pode ser uma boa fonte de biomassa vegetal, podendo complementar a adubação e ser uma boa fonte para substituição do esterco largamente utilizado na adubação de hortaliças.

Nos eventos houve participação de agricultores, sendo que no primeiro realizado no mês de agosto de 2010, participaram 25 agricultores, 32 acadêmicos e 4 pesquisadores; no segundo realizado em dezembro de 2010, participaram 27 agricultores, 51 acadêmicos e 9 pesquisadores; no terceiro realizado em abril de 2011, participaram 33 agricultores cadastrados e 5 agricultores que não eram cadastrados por não cultivar alface. Foi evidenciado que houve uma boa adesão dos agricultores aos eventos, levando em conta que estes têm atribuições diárias de trabalho na

produção e na comercialização de hortaliças, pois deixar os afazeres para participar de um projeto é um desafio; os participantes têm que participar na escolha dos temas e verificar se as informações demonstradas em palestras ou no campo experimental são aplicáveis a sua realidade.

Ao verificar os resultados sobre o padrão das plantas demonstradas na área experimental, observou-se que a grande maioria dos agricultores avaliou as plantas como dentro do padrão ou acima do padrão das plantas cultivadas na propriedade. Isso mostra as tecnologias avaliadas podem apresentar benefícios ao serem empregadas no sistema produtivo. As palestras foram avaliadas como boas. Esses fatores contribuíram para maior adesão ao evento pelos agricultores.

No terceiro evento não foi aberto inscrição para acadêmicos e foi realizado somente entre a equipe do projeto e os agricultores, pois necessitávamos de uma aproximação maior com este setor, visando discutir resultados de análise de solo e tecnologias apresentadas. Para alguns produtores que apresentavam problemas de fertilidade do solo foram realizadas recomendações de manejo e adubação.

Um dos principais resultados observados neste trabalho foi o comprometimento dos acadêmicos nas pesquisas desenvolvidas no campo experimental, pois de maneira direta estavam sendo avaliados pelos agricultores que poderiam aplicar os resultados de suas pesquisas. Esse projeto foi muito importante para consolidação da área de olericultura no curso de agronomia, além de fortalecer indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a inserção da sociedade na universidade e da universidade na sociedade, possibilitando a inserção do conhecimento científico nas demandas sociais (MOITA; ANDRADE, 2009), o que contribuiu com a formação humana e técnico-científica dos acadêmicos e envolvidos no processo.

O espaço de discussão produzido neste projeto faz-se necessário para alicerçar a pesquisa, já que esta passa a ter significado prático e público alvo pronto a receber seus resultados e avanços, contribuindo para consolidação dos conhecimentos científicos.

Em visitas realizadas aos agricultores, foram identificados que alguns aderiram a conhecimentos apresentados nos eventos, seja em palestras ou na área demonstrativa. Um exemplo aplicado foi o uso de barreiras vegetais subdividindo a horta, visando a melhoria no manejo de pragas e doenças. Outro foi quanto adesão ao uso de cultivares recomendadas após avaliação dos resultados de pesquisa, assim como o emprego de telas de sombreamento para a produção de alface no período de alta temperatura. Quanto às tecnologias de plantio direto, estas ainda estão sendo adaptadas para o cultivo de alface, com isso foi produzido avanço na pesquisa, porém ainda necessita de mais pesquisas para sua aplicabilidade. Outro resultado observado é uma melhor qualidade e regularidade dos produtos ofertados ao consumidor tanto nas feiras e barracas, como nos mercados.

CONCLUSÕES

Mesmo que preliminarmente, é possível afirmar que o trabalho favoreceu a competitividade entre os produtores, principalmente para os produtores menos qualificados, que passaram a fornecer produtos de melhor qualidade ao mercado.

As tecnologias apresentadas possibilitaram uma maior qualificação dos produtores. A possibilidade de discussão das demandas locais para a pesquisa possibilitou um fortalecimento das ações de ensino, pesquisa e extensão da equipe de trabalho.

A metodologia utilizada neste trabalho mostrou-se apropriada para difusão e produção de tecnologias, integrando os conhecimentos aplicados a cultivo de alface em Cáceres/MT.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Mato Grosso (FAPEMAT) pelo financiamento do projeto (Processo 308283/2010); às empresas Sakata Seed Sudamerica, Agristar – Topseed e Feltrin Sementes pelo apoio nas pesquisas desenvolvidas. Também aos pesquisadores Elisângela Clareti Camili e Nuno Rodrigo Madeira por proferirem palestras aos agricultores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. Revista Reforma Agrária. v. 28, n. 1, p. 1-21, 1999.
- CÁSSERES, E. Producción de hortalizas. Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas. São José – Costa Rica. p.387,1980.
- EMBRAPA. Situação da Produção de Hortalizas no Brasil. Disponível em <http://www.cnph.embrapa.br/paginas/hortalizas_em_numeros/hortalizas_em_numeros.htm>. 2008.
- FAULIN, E. J.; AZEVEDO, P. F. Distribuição de hortalizas na agricultura familiar: um análise das transações. Informações Econômicas. v. 33, n. 11, p. 24-37, nov., 2003.
- FILGUEIRA, F. A. R. Novo manual de olericultura: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortalizas. 3º edição. rev. e ampl. Viçosa-MG: UFV, 2007.
- FORNELOS, LF; NEVES, SMAS. Uso de modelos digitais de elevação (MDE) gerados a partir de imagens de radar interferométrico (SRTM) na estimativa de perdas de solo. Revista Brasileira de Cartografia. V. 59, p. 25-33. 2007.
- GASSEN, D.N.; GASSEN, F.R. Plantio Direto. Passo Fundo: Aldeia Sul. p.201, 1996.
- HESPANHOL, R. A. M.; BARBOSA, S. A. Formas alternativas de produção: a agricultura orgânica no município de Presidente Prudente - SP. Campo Território: revista de geografia agrária, v. 6, n. 12, p. 200-223, 2011.
- HIRATA, A.C.S. ; ROS-GOLLA, A. ; HESPANHOL, R. A. M. Caracterização da horticultura como uma estratégia de agricultura urbana em Presidente Prudente, Estado de São Paulo. Informações Econômicas. v. 40, p. 34-43, 2010.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2000. Disponível em <http://www.ibge.org.br>> 2012.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2006. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf>> 2012.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. Censo Demográfico. Disponível em <http://www.ibge.org.br>.
- MANUAL TORDON. Disponível em <http://www.herbiqumica.com.br/home/wp-content/uploads/2010/04/MANUAL_TORDON.pdf> 2011
- MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação. v.14 n.41, p.269-280, 2009.
- MOUGET, L. J. A. Urban Agriculture: definition, presence, potentials and risks. In: BAKKER, N.; DUBBELING, M.; GÜNDEL, S.; SABEL-KOSCHELLA, U.; ZEEUW, H. Growing cities, growing food: urban agriculture on the policy agenda, 2000. p. 99-117.
- NEVES, S. M. A.; NUNES, M. C. M.; NEVES, R. J. Caracterização das condições climáticas de Cáceres/MT Brasil, no período de 1971 a 2009: subsídio às atividades agropecuárias e turística municipais. Boletim Goiano de Geografia. Goiânia, v. 31, n. 2, p. 55-68, 2011.
- VECCHIA, P. T. D; KOCH, P. S. História e perspectivas da produção de hortalizas em ambiente protegido no Brasil. Informe Agropecuário. 200/201: 5-10. 1999.



ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE PRODUTOS ORGÂNICOS DA AGRICULTURA FAMILIAR

TECHNICAL ASSISTANCE AND RURAL EXTENSION TO FAMILY BASED FARMING TO OBTAIN ORGANIC PRODUCT CERTIFICATION

VRIESMAN, Alice Karine¹

OKUYAMA, Kássio Kiyoteru²

ROCHA, Carlos Hugo³

WEIRICH NETO, Pedro Henrique⁴

RESUMO

No Brasil existem três formas de garantir a qualidade do produto orgânico: controle social, sistema participativo de garantia e a certificação por auditoria. Porém, esses processos mostram-se complexos, em particular para a agricultura familiar. Nesse sentido, parceria entre Instituições Estaduais de Ensino Superior, Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR) e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) viabilizou em 2009 o Programa Paranaense de Certificação de Produto Orgânicos. O núcleo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem desenvolvido serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) para agricultores familiares para obtenção da certificação orgânica. Foram realizados 145 estudos de caso, sendo, até o momento, onze unidades certificadas. Os serviços de ATER podem garantir a qualidade dos alimentos orgânicos, tornando-se essencial para o acesso ao mercado consumidor e para garantir a credibilidade desses produtos e, assim, consolidar a agricultura orgânica como instrumento para o desenvolvimento da agricultura familiar.

PALAVRAS CHAVE – Agricultura orgânica. Desenvolvimento rural. Políticas públicas.

ABSTRACT

In Brazil there are three ways to guarantee the quality of organic products: the social control, the participatory system of guarantee and certification by audit. However, these processes usually are complex, particularly for family based farming. A partnership between High Education Secretary (SETI) instituted in 2009 the Organic Products Certification Program of Paraná. The nucleus at Ponta Grossa State University (UEPG) has been providing assistance and rural extension services (ATER) to help farmers to obtain organic certification. The nucleus has made 145 case studies and 11 units were certified until now. ATER services can guarantee the quality of organic products, essential to access the consumer market and to guarantee the credibility of the products, and thus, consolidate organic farming as an instrument for development of family based farming system.

Key words: Organic agriculture; Rural development; Public polices.

1 Agrônoma, Técnica do Programa, alicekarine@hotmail.com

2 Agrônomo, Técnico do Programa, dio_okuyama@yahoo.com.br

3 Professor Doutor Agrônomo, Coordenador do Programa, chrocha@uepg.br

4 Professor Doutor Agrônomo, Orientador do Programa, lama1@uepg.br

Introdução

A agricultura familiar consiste no cultivo da terra e respectivo aproveitamento por pequenos proprietários rurais, tendo como mão de obra as pessoas da família do proprietário. Atualmente a agricultura familiar inclui 85% dos estabelecimentos rurais, ocupa 30% das terras, responde por 38% da produção e por 77% das ocupações em atividades agropecuárias. Além disso, contribui com 60% da produção de itens básicos da mesa do brasileiro, tais como hortaliças, feijão, arroz, milho, mandioca, leite e carne, entre outros (IBGE, 2006).

A agricultura orgânica é o sistema de produção que exclui o uso de fertilizantes sintéticos, agrotóxicos, reguladores de crescimento, organismos geneticamente modificados e preconiza o uso de esterco de animais, rotação de culturas, adubação verde, compostagem e controle biológico de pragas e doenças. Esse sistema de produção está diretamente relacionado ao desenvolvimento rural sustentável, pois traz ao meio rural uma nova prática que privilegia o uso eficiente dos recursos naturais, a manutenção da biodiversidade, a preservação ambiental, bem como a qualidade de vida humana (PENTEADO, 2009).

A agricultura orgânica está em franca expansão, fato explicado pela maior conscientização dos consumidores em relação aos efeitos negativos da agricultura convencional intensiva. Esses efeitos vão desde seu potencial maléfico à saúde humana causada pelos agrotóxicos utilizados quanto à perda de biodiversidade e degradação ambiental causada, em muitos casos irreversíveis.

Os agricultores de base familiar observam na agricultura orgânica uma grande oportunidade para promover seu desenvolvimento econômico e social, uma vez que o mercado em expansão e a redução do uso de insumos externos combinados com um valor adicional dos produtos orgânicos proporcionam um ganho econômico melhorando os aspectos de subsistência para esses agricultores (OELOFSE et al., 2010).

No Brasil, 90% da produção orgânica são provenientes da agricultura familiar (IBGE, 2006). Portanto, pode-se dizer que a agricultura orgânica é uma forma de sustentabilidade econômica e social para a agricultura familiar, pois busca a exploração de sistemas agrícolas diversificados, maior densidade de áreas verdes, economia no consumo de energia e preservação da biodiversidade. Tudo isso contribui para manter a qualidade de vida dos produtores, suas famílias e dos consumidores.

No Paraná, sabe-se que a agricultura familiar, assim como no restante do país, é de suma importância para a produção de alimentos orgânicos, pois segundo Censo Agropecuário de 2006, 90,5% das propriedades rurais que fazem uso da agricultura orgânica têm área até 50 hectares. Sendo que destes pequenos agricultores 41,6% possuem propriedades variando de 1 a 5 hectares. O número de produtores orgânicos no estado gira em torno de 5 mil, destes apenas 20% são certificados (IPARDES, 2007).

Para que um produto receba a denominação de orgânico ele deverá ser proveniente de um sistema em que tenham sido aplicados os princípios estabelecidos pela legislação orgânica, por um período variável de acordo com a utilização anterior da unidade de produção e a situação ecológica atual, mediante as análises e a avaliação dos órgãos fiscalizadores.

Atualmente, no Brasil, existem três mecanismos para garantir a qualidade do produto orgânico: o controle social na venda direta, o sistema participativo de garantia (SPG) e a certificação por auditoria (BRASIL, 2009). O controle da qualidade orgânica tem como objetivo oferecer à sociedade a garantia de que os produtos foram produzidos de acordo com a legislação para os sistemas de orgânicos de produção. Para os produtos serem comercializados como orgânico deverão obrigatoriamente ser controlado por um desses mecanismos.

Os agricultores familiares, que realizam a venda direta dos seus produtos e que estão inseridos em processos próprios de organização e controle social, estão isentos da certificação e devem garantir a qualidade do alimento orgânico através de uma Organização de Controle Social

(OCS) devidamente cadastrada nos órgãos fiscalizadores do governo federal. No controle social, os produtores devem assegurar aos consumidores a ao órgão fiscalizador a rastreabilidade dos produtos e o livre acesso aos locais de produção. A garantia da qualidade orgânica perante os requisitos técnicos da legislação acontece pela relação de confiança, comprometimento e transparência das pessoas envolvidas no processo de geração de credibilidade (BRASIL, 2009).

Para produtores que não se enquadram na modalidade de venda direta, e desejam produzir e comercializar produtos orgânicos deverão estar cadastrados no Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade Orgânica (SISORG). Os mecanismos de controle da qualidade orgânica, reconhecidos no SISORG são dois: o sistema participativo de garantia (SPG) e a certificação por auditoria.

O SPG é composto por membros do sistema (produtores, colaboradores, consumidores, técnicos, etc.) e por um Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade (OPAC), credenciada pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), que assume a responsabilidade formal pelo conjunto de atividades desenvolvidas num SPG. Esse sistema se caracteriza pela relação de confiança, onde os membros compartilham as responsabilidades no cumprimento dos regulamentos da produção orgânica (BRASIL, 2009; FONSECA, 2009).

A certificação por auditoria, realizada por um Organismo de Avaliação da Conformidade (OAC), credenciado pelo MAPA, é o procedimento que garante a qualidade do produto orgânico, atestando que o sistema de produção atende o regulamento da produção orgânica desde a produção até o consumo.

Além da certificação individual, o agricultor pode obter uma certificação em grupo, desde que faça parte de uma organização formal como, por exemplo, associações e cooperativas, que possuam estrutura suficiente para assegurar um Sistema de Controle Interno (SCI), garantindo que as unidades de produção individuais atendem os regulamentos da produção orgânica (BRASIL, 2009).

Os mecanismos de controle e informação da qualidade orgânica permitem inúmeras vantagens ao agricultor familiar, entre eles o diferencial dos seus produtos e a garantia ao consumidor que realmente foram produzidos no sistema orgânico, evitando-se possíveis fraudes. Para Oliveira et al. (2006), a certificação torna a propriedade tecnicamente mais eficiente, pois exige planejamento e maior controle da produção por parte do produtor.

Como forma de identificar e controlar toda produção orgânica no país, todo produto orgânico brasileiro, a partir de 2011, levará o selo SISORG, independente se o mecanismo de controle da qualidade orgânica adotado é o SPG ou a certificação por auditoria (BRASIL, 2009). Para Melão (2011), este selo é fundamental para informar e garantir ao consumidor que os requisitos técnicos da legislação foram cumpridos.

Segundo o Decreto 6.323, o selo SISORG não poderá ser utilizado para identificar o produto orgânico proveniente de agricultores familiares que realizam a venda direta, porém esses agricultores poderão utilizar, no ponto de comercialização e no rótulo do produto, a expressão “Produto orgânico para venda direta por agricultores familiares organizados, não sujeito à certificação, de acordo com a Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003” (BRASIL, 2009).

Os mecanismos de controle da qualidade orgânica fornecem inúmeras vantagens e garantias aos produtores e consumidores, porém é um benefício ainda não acessível, principalmente para agricultores familiares. Para Dulley et al. (2003), a certificação não é acessível devido custo relacionado à obtenção do selo e as dificuldades técnicas e culturais que esses agricultores enfrentam para atenderem os requisitos técnicos da legislação.

O conjunto de normativas e regulamentos imposto pelas certificadoras pode ser de difícil interpretação e aplicação pelos agricultores de base familiar, tornando esse mecanismo de controle inacessível devido à complexidade das etapas necessárias para a certificação da produção (MEDAETS; FONSECA, 2005). Para Meira e Candiotti (2011), os sistemas de certificação devem ser flexíveis e adaptáveis à realidade dos agricultores familiares. Os autores ressaltam

que a organização dos agricultores (associação ou cooperativa) é fundamental para a expansão do movimento orgânico e é necessária para vencer obstáculos financeiros e tecnológicos das propriedades, além de facilitar o acesso a recursos para a produção e comercialização dos produtos.

Oelofse et al. (2010), ao realizar três estudos de caso na China e no Brasil, concluiu que a agricultura orgânica requer apoio externo para os aspectos de produção (assistência técnica), certificação e comercialização, sendo que a organização dos agricultores é fundamental para alcançar esse tipo de apoio. A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) na agricultura familiar podem criar condições objetivas para auxiliar os agricultores a vencerem os obstáculos encontrados, principalmente na certificação e comercialização dos produtos orgânicos, contribuindo, de forma significativa, para a expansão da agricultura orgânica.

Vale ressaltar que a nova Política **Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária** (PNATER) e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER), no Brasil, têm como princípio estimular e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, tendo como objetivo o fortalecimento da agricultura familiar, visando à melhoria da qualidade de vida através da adoção de uma agricultura de base ecológica, contribuindo para a segurança alimentar da população (BRASIL, 2010).

É notável que a ATER, na agricultura familiar, tem se tornado um apoio importante para o agricultor vencer os obstáculos encontrados, principalmente na certificação e comercialização dos produtos orgânicos, contribuindo, de forma significativa, para a expansão da agricultura orgânica.

Visando atender a necessidade de ATER, para a certificação de produtos orgânicos e agroindústrias da agricultura familiar, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), em parceria com oito instituições de Ensino Superior mais o Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR), criou o Programa Paranaense de Certificação de Produtos Orgânicos (PPCPO) em 2009. Através desse programa, os agricultores familiares obtiveram a certificação sem qualquer custo, agregaram valor nos produtos orgânicos e aumentaram a qualidade de vida (ROCHA et al., 2011).

O objetivo desse artigo é relatar a experiência e metodologia adotada nas atividades de ATER do Núcleo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), coordenado pelo Laboratório de Mecanização Agrícola (Lama) no âmbito do PPCPO, para a certificação orgânica.

Metodologia

Os trabalhos realizados pelo Núcleo UEPG, no PPCPO, tiveram como objetivo promover atividades de ATER para a certificação de produtos orgânicos de origem vegetal, animal e extrativista oriundos de agricultores familiares (individuais ou em grupo) e de agroindústrias familiares. O mecanismo de controle da qualidade orgânica adotado foi a certificação por auditoria, realizada pelo TECPAR.

Levando em conta a complexidade e a diversidade que, em geral, caracterizam a atividade agrícola e o meio rural, a equipe optou por atuar de forma participativa na ATER, valorizando a troca de conhecimentos entre os técnicos e agricultores, respeitando os aspectos sociais e culturais de cada propriedade.

Também foram estabelecidas parcerias, para a atuação em programas que visam o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações e Cooperativas de Agricultores e Assentamentos da Reforma Agrária, Prefeituras e Instituições de Pesquisa e Extensão Rural, apoiadas por editais da SETI e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa parceria propiciou um referencial para o desenvolvimento da metodologia do trabalho da equipe.

O trabalho iniciou a partir de reuniões, nas comunidades rurais, com grupos de agricultores orgânicos, a fim de divulgar e esclarecer dúvidas em relação ao sistema de certificação adotado pelo programa. Após essas reuniões em diversas comunidades, foi realizada a quantificação do número de agricultores interessados em certificar os seus produtos orgânicos.

Com os agricultores interessados, iniciaram-se visitas técnicas a fim de elaborar um estudo de caso detalhado de cada propriedade, estudo esse fundamental para os técnicos conhecerem o sistema de produção e tomarem conhecimento das principais necessidades e dificuldades que cada agricultor possuía para a adequação da sua propriedade.

Além disso, essas visitas foram utilizadas para levar as informações até o agricultor familiar, principalmente sobre a legislação da produção orgânica (Lei 10.831/2003). Essa transferência de informação foi realizada de modo prático, onde os próprios agricultores puderam visualizar as conformidades ou inadequações da propriedade.

Através das visitas e elaboração do estudo de caso foi possível classificar as propriedades prioritárias e não prioritárias para a certificação. As classificadas como prioritárias possuem como característica principal o potencial para agregar valor aos produtos orgânicos, devido à oferta constante de produtos orgânicos e a garantia de comercialização, viabilizando a certificação por auditoria. Nessas propriedades foram realizadas visitas periódicas para prosseguir com as atividades de ATER, visando à adequação das mesmas.

Após informar os agricultores sobre as exigências e adequações necessárias para a produção de orgânicos, a equipe técnica iniciou a transferência de tecnologias adaptadas para a realidade de cada unidade de produção, visando atender todos os requisitos técnicos exigidos pela Instrução Normativa 46, que estabelece as normativas para produção orgânica vegetal e animal.

Primeiramente foi realizado o mapeamento de uso das terras a partir de informações obtidas a campo, com auxílio de receptor de sinais de satélite artificial (GPS) e ambiente SIG (Sistema de Informações Geográficas), tornando possível elaborar um croqui representativo quantificando e localizando as áreas de produção. Assim os produtores puderam visualizar a propriedade como um todo, facilitando no planejamento da produção orgânica e na implantação de um sistema de rastreabilidade.

A elaboração do plano de manejo orgânico foi realizada a partir do acompanhamento da produção e de entrevistas, onde os agricultores puderam detalhar todo o manejo adotado para produção orgânica. Além disso, com essas entrevistas, foi possível levantar informações a respeito do histórico de utilização da área, manutenção e incremento da biodiversidade, conservação do solo e da água, manejo de resíduos, riscos de contaminação, manejo fitossanitário, procedimentos na pós-colheita, entre outros.

Os dados levantados para a elaboração do plano de manejo orgânico foram fundamentais para orientar os agricultores quanto às técnicas e insumos que serão utilizados evitando e corrigindo, dessa forma, eventuais inadequações frente aos requisitos técnicos da legislação. Para implantar um sistema de rastreabilidade para a produção orgânica, foi desenvolvido um caderno de campo, composto por um conjunto de planilhas, onde os produtores puderam registrar todas as atividades desenvolvidas de forma simples e eficiente, tendo com base o croqui representativo das unidades de produção orgânica.

As planilhas foram desenvolvidas em conjunto com os agricultores facilitando a adoção desse sistema, assegurando a qualidade orgânica dos alimentos desde a produção até a comercialização. A equipe também auxiliou e acompanhou os registros no caderno de campo, a fim de esclarecer possíveis dúvidas em relação ao sistema. O acompanhamento foi fundamental para garantir a continuidade dos registros das atividades desenvolvidas na produção orgânica. Além de auxiliar no plano de manejo orgânico e no sistema de rastreabilidade, o mapeamento das propriedades também serviu como base para localizar as áreas de preservação permanente (APP) existentes e possíveis áreas a recuperar, orientando os produtores quanto à preservação ambiental das propriedades.

Em paralelo, os serviços de ATER foram prestados com o objetivo de sanar inconformidades

referentes à produção orgânica e auxiliar na obtenção de documentos exigidos pela lei como, por exemplo, outorga do direito de uso da água, comprovante da conclusão do período de conversão, entre outros. Para a adequação das propriedades e da produção orgânica, a ATER foi necessária para sanar inconformidades em relação aos riscos de contaminação das áreas de produção orgânica, visto que algumas propriedades não possuíam um isolamento eficiente em relação a áreas de cultivo convencional, fato determinante para prosseguir com o processo de certificação.

Visando manter a qualidade orgânica do produto a equipe orientou os agricultores em relação à utilização correta de insumos orgânicos na produção e os cuidados necessários na pós-colheita, armazenamento e transporte dos produtos orgânicos. A ATER também foi necessária para a obtenção dos demais documentos exigidos, devido à complexidade e burocracia para adquirir toda essa documentação.

Além orientar os agricultores quanto à finalidade e importância do período de conversão das unidades de produção orgânica, foi necessário buscar documentos que comprovassem a conclusão desse período. Esses documentos foram fornecidos por entidades públicas, como por exemplo, o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-PR) e prefeituras que prestam assistência técnica e acompanham as atividades desenvolvidas na propriedade.

Para agricultores que possuem um sistema de irrigação para a produção orgânica e que utilizam um volume de água inferior a 1,8 m³/h, tem-se a necessidade de requerer a dispensa de outorga junto ao Instituto das Águas do Paraná (SEMA, 2004). Para tal requerimento foi necessário elaborar um mapa com as coordenadas do ponto de captação de água, preencher o requerimento para cadastro de uso independente de outorga (RUIO) e consultar a situação do Cadastro de Pessoa Física (CPF) do produtor.

A ATER também foi prestada para agricultores que obtêm seus produtos orgânicos do extrativismo sustentável. Nesses casos, os serviços tiveram como objetivo informar os agricultores em relação às exigências da Instrução Normativa 17, que estabelece as normativas para agricultores que praticam o extrativismo sustentável orgânico, e apoiá-los na obtenção de licenças ambientais e sanitárias exigidas para essa atividade.

Para a elaboração do projeto extrativista, exigido pela lei, foi necessário mapear as áreas de produção, levantar as espécies que compõem a floresta, estimar a capacidade produtiva da espécie explorada, definir as taxas de intensidade, sazonalidade e frequência da exploração, descrever os procedimentos de armazenamento, transporte e beneficiamento e adotar medidas para a redução de possíveis impactos negativos do manejo. A coleta desses dados foi realizada através do apoio de técnicos responsáveis pela assistência técnica da propriedade e pelo relato da experiência local consolidada e dos conhecimentos tradicionais dos agricultores. Também foram adaptadas planilhas para o controle da produção e fichas para o monitoramento e avaliação da sustentabilidade do manejo.

Os produtores que tiveram interesse em processar seus produtos orgânicos de origem animal ou vegetal também acessaram os serviços de ATER prestado pela equipe do programa. Nesses casos, o primeiro passo foi levar até os agricultores as informações necessárias em relação às exigências da Instrução Normativa 18, que se aplica a toda e qualquer pessoa física ou jurídica que processe alimentos obtidos em sistemas orgânicos de produção.

Para agricultores familiares que não possuíam estrutura física adequada para o processamento, a alternativa foi buscar informações junto à vigilância sanitária do município, averiguando as reais necessidades para o agricultor poder processar determinado produto. Para aqueles que possuem uma estrutura física adequada, os serviços de ATER prestados tiveram como objetivo apoiar na obtenção de todos os documentos necessária, entre eles a licença sanitária, alvará de funcionamento emitido pela prefeitura, registro dos produtos processados, manual de boas práticas de produção e sistema de rastreabilidade da produção.

Após o detalhamento dos estudos de casos e acompanhamento técnico para as adequações necessárias, foram encaminhados ao TECPAR os documentos para avaliação e auditoria. Através de

reunião prévia com os agricultores, foi esclarecido o plano de auditoria e sua execução, bem como o procedimento de coleta de informações e análise laboratorial. Para a certificação em grupo a equipe prestou a ATER com o objetivo de implantar um Sistema de Controle Interno (SCI) para garantir a qualidade dos alimentos orgânicos de um grupo de agricultores associados à Cooperativa Terra Livre localizada no município da Lapa.

Nesse caso, os trabalhos iniciaram a partir da organização dos produtores em pequenos grupos visando maior facilidade para as inspeções internas. Cada grupo indicou um auditor interno e um coordenador, sendo estes responsáveis por acompanharem o processo de certificação e garantirem o cumprimento das normas previstas pela legislação em cada grupo, através de inspeções internas. Também foram realizados cursos de capacitação para os agricultores em relação às exigências da legislação orgânica.

Em todas as etapas da certificação da produção orgânica, extrativismo sustentável ou processamento de alimentos de origem vegetal ou animal, a equipe desenvolveu a ATER com o princípio de buscar alternativas e adaptar tecnologias viáveis à agricultura familiar, visando à correção de eventuais inconformidades de ordem ambiental, social ou econômica.

Resultados

A partir de reuniões e visitas técnicas a equipe realizou 145 estudos de caso em propriedades rurais de base familiar em 15 municípios. A Tabela 1 apresenta um resumo das atividades desenvolvidas por município.

Tabela 1 - Municípios atendidos, número de propriedades visitadas, sistemas de produção adotados, propriedades voltadas para o próprio consumo, propriedades em conversão, propriedades prioritárias para a certificação e número de certificados emitidos. Julho de 2011.

Municípios	Propriedades	Sistema				Propriedades consumo próprio	Propriedades Conversão	Propriedades Prioritárias	Certificados
		PV*	PA*	P*	E*				
Palmeira	11	11	-	1	-	-	6	5	5
S. J. do Triunfo	21	21	-	1	1	20	1	1	1
F. Pinheiro	2	2	-	-	-	1	1	-	-
S. Mateus do Sul	2	2	-	-	-	-	2	-	-
Imbituva	5	5	-	-	-	-	5	-	-
Teixeira Soares	11	11	-	-	-	11	-	-	-
Guamiranga	5	5	-	-	-	5	-	-	-
Carambeí	3	3	-	-	-	-	2	1	1
Ponta Grossa	4	3	1	-	-	3	1	-	-
Rio Negro	6	6	-	-	-	-	2	4	4
Siqueira Campos	1	1	-	1	-	-	1	-	-
Castro	5	5	-	-	-	4	1	-	-
Piraí do Sul	1	-	1	-	-	-	1	-	-
C. de Abreu	1	-	1	-	-	-	1	-	-
Lapa	67	67	-	-	-	-	37	30	-
TOTAL	145	142	3	3	1	44	60	41	11

* PV – Produção vegetal; PA – Produção animal; P – Processamento e E – Extrativismo sustentável.

A maioria dos estudos de caso (95%) corresponde à produção vegetal, principalmente hortaliças, visto que o acesso ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) vem garantido e estimulando a comercialização desses alimentos. Além disso, para MOREIRA (2010) as hortaliças são culturas de ciclo curto e não exigem grandes extensões de terra, adequadas ao padrão fundiário das propriedades de base familiar atendidas pela equipe técnica.

As propriedades foram classificadas em dois grupos: prioritárias e não prioritárias para certificação por auditoria. As não prioritárias correspondem a propriedades que estão em conversão ou, então, a propriedades que possuem a produção voltada apenas para o consumo da família.

As propriedades rurais consideradas em conversão apresentaram restrições significativas para garantir a qualidade dos alimentos orgânicos. Algumas produzem de forma orgânica e convencional os mesmos produtos e/ou apresentam sérios riscos de contaminação devido à inexistência ou deficiência do isolamento das áreas de produção orgânica em relação às áreas de produção convencional. Há ainda propriedades que processam alimentos de origem vegetal e animal, mas não possuem instalações adequadas frente às exigências de ordem sanitária e ambiental.

Essas propriedades devem seguir todos os regulamentos técnicos da produção orgânica para garantir a qualidade do produto orgânico, independente se o mecanismo adotado é o controle social, o SPG ou a certificação por auditoria.

As classificadas como propriedades que produzem para o próprio consumo são propriedades rurais muito pequenas, que apresentam baixa escala de produção e dificuldades críticas para viabilizar a comercialização. Nesses casos, a equipe considerou que a certificação por auditoria poderia desestimular os agricultores familiares, não somente por questões associadas ao custo da certificação, mas também por conta das dificuldades técnicas e culturais para absorver uma metodologia de difícil compreensão por esses produtores.

As propriedades prioritárias apresentam um sistema de produção fundamentado em cultivos e criações diversificados, consórcio de culturas, ciclagem de nutrientes, manutenção da biodiversidade, conservação dos recursos naturais, entre outros. Essas características correspondem ao princípio da agricultura orgânica descrita por ALTIERI (2004).

Alem disso, são propriedades que produzem no sistema orgânico há vários anos e que necessitam de ajustes menores para alcançar a certificação. Priorizou-se a prestação de serviços de ATER para 41 propriedades, visto que a certificação representaria uma clara oportunidade de agregação de valor nos produtos. No total foram 11 certificações concedidas para propriedades localizadas em Palmeira, Rio Negro, São João do Triunfo e Carambeí. Com as outras 30 propriedades classificadas como prioritárias a equipe técnica vem prestando a ATER com o intuito da certificação por auditoria em grupo.

Característica dos municípios e propriedades atendidas

No município de Palmeira, os produtores estão organizados em associação (Associação dos Agricultores Agroecológicos de Palmeira - APEP) formada por 12 agricultores que também fazem parte de um Sistema Participativo de Garantia da Qualidade Orgânica, coordenado pela Rede Ecovida. Alguns agricultores são pioneiros e adotam o sistema de produção orgânico a mais de doze anos, tornando-se um referencial regional em relação às práticas adotadas.

Este grupo comercializa hortaliças em feiras, supermercados, a domicílio, para o PNAE, entre outros. Cinco agricultores desse grupo decidiram participar do PPCPO por reconhecerem que a ATER prestada pela equipe técnica e a certificação por auditoria tornariam a propriedade tecnicamente mais eficiente e organizada na produção orgânica e abriria novas oportunidades de mercado para a comercialização dos seus produtos. Todos esses agricultores apresentavam alguma deficiência para atender a legislação, entre eles o risco de contaminação das áreas orgânica, adoção de sistema de rastreabilidade e plano de manejo, requisitos sanitários e/ou ambientais. Após a prestação de ATER para a adequação das inconformidades encontradas, cinco propriedades foram receberem a certificação.

Dentre os municípios atendidos, o município de Rio Negro apresentou-se com uma realidade interessante, pelo seu histórico e evolução do sistema orgânico de produção. Nas 4 propriedades atendidas nesse município, verificou-se que a mulher desempenha um papel fundamental em todo o processo. Ela tem sido precursora dentro da unidade familiar ao adotar o sistema de produção orgânico como alternativa ao cultivo do fumo convencional, assumindo os desafios e colocando em prática saberes adquiridos com outras gerações. As certificações concedidas representam um potencial para a melhoria de renda dessas propriedades, além disso, está servindo como estímulo para outros

agricultores da região adotar o sistema de produção orgânico.

No município de São João do Triunfo, apenas uma certificação foi concedida. A maioria dos estudos de caso realizados nesse município, assim como em São Mateus do Sul, Fernandes Pinheiro, Ibituva, Teixeira Soares e Guamiranga, refere-se a propriedades muito pequenas que, somados à distância dos centros de consumo, apresentam dificuldades para a comercialização da produção. Além disso, algumas propriedades apresentam Áreas de Preservação Permanente (APP) deficitárias ou, ainda, um grande risco de contaminação das áreas de produção orgânica devido à ausência de barreiras vegetais eficientes para o isolamento dessas áreas, levando em consideração que nesses municípios existe uma grande produção de fumo convencional, o qual se mostra impactante devido ao uso de insumos incongruentes ao sistema orgânico. A frequente ação de deriva desses insumos pode resultar na contaminação da produção orgânica.

Produtores inseridos no Assentamento Contestado estão organizados na Cooperativa Terra Livre, do município da Lapa, recebem os serviços de ATER da equipe técnica com o objetivo de garantir a qualidade dos produtos orgânicos através da certificação por auditoria em grupo.

O sistema de produção é essencialmente de base familiar, sendo esta característica critério para a possibilidade de certificação em grupo. As propriedades estão próximas geograficamente, sendo este aspecto positivo para a realização de reuniões e visitas entre os cooperados, facilitando na implantação do Sistema de Controle Interno.

Todas as propriedades produzem no sistema orgânico há vários anos e não apresentam restrições significativas em relação à legislação da produção orgânica. Entretanto, individualmente, os custos e as inúmeras exigências para a certificação por auditoria inviabilizariam a unidade de produção. A certificação em grupo é possível devido as características favoráveis desse grupo de agricultores.

Contribuição da ATER na garantia da qualidade dos produtos orgânicos

Apesar dos produtores possuírem conhecimento técnico empírico em produção orgânica, muitos desconheciam a legislação e conseqüentemente adotavam práticas não compatíveis às normas, dificultando a adequação das propriedades.

As reuniões e visitas técnicas foram fundamentais para levar a informação referente à produção e legislação orgânica aos agricultores orgânicos, bem como aos agricultores que optaram por converter suas áreas convencionais em orgânicas. A assistência técnica prestada valorizou a troca de conhecimentos entre técnicos e agricultores e priorizou a tomada de decisões em conjunto. Dessa forma os agricultores puderam, de forma prática, visualizar as adequações necessárias e os técnicos puderam adaptar tecnologias e demonstrar alternativas adequadas à realidade de cada propriedade para sanar qualquer inconformidade em relação aos requisitos técnico da legislação vigente.

Os principais problemas encontrados dizem respeito ao período de conversão exigido, ao uso de técnicas ou produtos incompatíveis às exigências legais, aos riscos de contaminação das áreas orgânicas ou ainda pela produção de subsistência no qual não se faz necessário a certificação. Também ficou evidente que a falta de canais de comercialização dos produtos orgânicos, em muitas regiões trabalhadas, se tornou um grande empecilho para o desenvolvimento da agricultura orgânica, desestimulando os agricultores a certificarem a sua produção.

Com relação à adequação das propriedades e da documentação exigida, constatou-se que a principal dificuldade do produtor está relacionada aos registros das atividades desenvolvidas na propriedade e ao planejamento da produção orgânica. Os produtores questionam a obrigatoriedade desses registros ao adotar o sistema orgânico, já que não há essa exigência para os sistemas de produção convencionais.

Nesse sentido, a equipe técnica com o apoio dos agricultores formulou cadernos de campo para registro das atividades, que associados ao mapeamento de uso das terras nas unidades rurais em imagens de sensoriamento remoto, vêm se mostrando eficiente. Além de auxiliar na rastreabilidade e no planejamento da produção orgânica, o mapeamento das propriedades foi utilizado para o planejamento ambiental da propriedade, identificando as Áreas de Preservação Permanente (APP) e de Reserva Legal (RL) existente e a recuperar, tornando possível a regularização ambiental destas propriedades.

Ficou evidente que existe a necessidade de ATER para que os agricultores conquistem a certificação, pois além da adequação das propriedades, do planejamento e da rastreabilidade da produção orgânica, são necessários documentações como outorga de água, comprovante do período

de conversão, todos os documentos exigida pela certificadora, sem os quais é impossível o agricultor conquistar a orientação técnica adequada.

Para Santos e Monteiro (2004), uma das principais dificuldades para a produção de alimentos orgânicos é a falta de recursos e treinamentos, o que poderia ser melhorada a partir da assistência técnica para a produção orgânica. Sabendo das dificuldades comerciais e sociais que os agricultores enfrentam, a certificação orgânica para os agricultores atendidos pelo PPCPO, sem a prestação eficiente dos serviços de da ATER, seria considerada um entrave para a manutenção dessas propriedades no mercado orgânico.

Considera-se que a dificuldade encontrada pelos agricultores para atender determinados requisitos técnicos da legislação nem sempre estão relacionados à falta de idoneidade, mas, sim, pela falta de acesso a informações adequadas oriundas da ATER. Portanto, a ATER deverá ser efetuada a partir de técnicos capacitados que valorizem a troca de saberes e conhecimentos, que conheçam a realidade da agricultura familiar e estejam preparados para explanarem alternativas e adaptar tecnologias para cada tipo de propriedade atendida.

Apesar da certificação orgânica apresentar inúmeros benefícios aos produtores e garantir a qualidade do alimento orgânicos aos consumidores, o elevado número de documentação e burocracia para atender todos os requisitos impostos pela legislação e pela certificadora, aliados à precária assistência técnica, podem levar o produtor a desistir da certificação. Segundo FLATEN et al., (2010) a falta de assistência técnica para atender normas rígidas e uma burocracia complexa, aliada ao alto custo da certificação, faz com que muitos agricultores desistam da certificação por auditoria.

Evidenciou-se que há necessidade de ATER frente às exigências específicas da legislação em todas as etapas que envolvem o sistema orgânico de produção. Mesmo depois de alcançado o título de conformidade da produção orgânica, faz-se necessário o acompanhamento para subsidiar o agricultor com informações técnicas para a continuidade da certificação.

Limitações e Potencialidades

A agricultura orgânica possui inúmeras vantagens para a agricultura familiar, porém a adoção de um mecanismo de controle da qualidade orgânica, que tem como intuito diferenciar os produtos e auxiliar na expansão de novos mercados, pode se tornar um entrave se não houver uma assistência técnica adequada e acessível para esses agricultores.

Garantir a qualidade do produto orgânico através do controle social é uma alternativa para pequenos agricultores que realizam a venda direta e não podem arcar com os custos da certificação. Além disso, a venda direta, sem intermediários, estabelece um preço mais justo tornando os alimentos orgânicos acessíveis à classe mais vulnerável da população. Porém muitos agricultores ainda desconhecem esse mecanismo de controle e, sem a ATER, não sabem como acessar essa alternativa. A partir do momento que o produtor e consumidor vão ficando distante uns dos outros, há a necessidade de garantir a qualidade do produto orgânico através do SPG ou da certificação por auditoria.

O Sistema Participativo de Garantia tem como característica marcante a participação dos agricultores, consumidores, técnicos, comerciantes e todos compartilham o poder de decisão sobre a conformidade orgânica. Além disso, a OPAC pode prestar assistência técnica para orientar os produtores sobre como corrigir as não conformidades e como aperfeiçoar o sistema de produção e a comercialização. Entretanto o funcionamento desse mecanismo, muitas vezes é desconhecido pelos agricultores. O SPG não possui somente o objetivo de fiscalizar e padronizar os sistemas de produção orgânica, mas também fortalecer a agroecologia através da troca de saberes e conhecimento entre os produtores.

Os custos diretos para garantir a qualidade dos produtos orgânicos podem ser menores do que na certificação por auditoria, porém os custos indiretos ligados ao tempo dedicado pelos produtores, consumidores e técnicos ao SPG, gastos com deslocamento e assistência técnica para a correção das não conformidades e registros, desafiam a sustentabilidade dos SPG (FONSECA, 2009).

Já a certificação por auditoria não presta nenhum tipo de assistência técnica aos agricultores, como no SPG, impossibilitando a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento em relação à produção orgânica, visto que as certificadoras apenas apresentam as não conformidades e não contribuem para as correções necessárias (FONSECA, 2009). A grande dificuldade enfrentada pelos agricultores para acessar esse mecanismo de controle está relacionada à falta de assistência técnica e aos custos com a certificação.

Em qualquer um dos mecanismos de controle existem trabalhos administrativos, porém no

SPG a tendência é que esses trabalhos administrativos diminuam à medida que os produtores e os grupos se capacitem e ganhem autonomia. Já na certificação o peso administrativo é maior, pois a garantia está baseada em registros e documentos. Como alternativa para diminuir custos com a certificação, estimular a organização e o desenvolvimento local de grupo de agricultores visualiza-se a certificação para grupos de produtores.

Estudos nesse sentido evidenciam que os produtores rurais percebem e reconhecem que a certificação em grupo pode beneficiar e facilitar a manutenção da certificação orgânica (TACCONI NETO et al., 2010). Além disso, favorece o fortalecimento do cooperativismo e possibilita a troca de experiência entre os agricultores que somam esforços mútuos para vencerem entraves da certificação e comercialização dos produtos orgânicos.

Todavia, o processo de certificação de grupo torna-se mais complexo, pois se somam as exigências comuns à certificação individual e as peculiaridades direcionadas para a certificação em grupo. A complexidade do processo de certificação em grupo por auditoria justifica os serviços de ATER para facilitar esse modelo de certificação.

Com relação à produção e o processamento de alimentos orgânicos de origem animal, os agricultores enfrentam dificuldades ainda maiores para a certificação. A construção de unidades de processamento adequada é normalmente inviável para a maioria dos agricultores familiares devido à baixa escala de produção e ao mercado restrito para esse tipo de alimento. Mesmo que possuam instalações adequadas, a obtenção de licenças sanitárias e ambientais constitui um sério obstáculo para a agricultura familiar. Para a promoção e integração da produção animal orgânica faz-se necessário serviços de ATER aliadas às políticas públicas específicas de apoio e financiamento.

Apesar das dificuldades encontradas, pode-se visualizar o potencial do sistema de produção orgânico como alternativa para a agricultura familiar, visto que a grande maioria dos agricultores atendidos comercializa os produtos via mercados institucionais, como Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), os quais têm absorvido parte desta produção e tornam-se catalisadores para esse padrão de exploração.

Esses mercados mostram-se positivos por não estimular “atravessadores” e agregar valor à produção da agricultura familiar. Os valores pagos aos produtos certificados orgânicos no PAA e no PNAE são 30% maiores do que os pagos aos convencionais (CASTRO NETO et al., 2010). Além de beneficiar os agricultores, a oferta de alimentos orgânicos a esses programas garante que a população mais vulnerável consuma uma alimentação saudável e segura. Para fortalecer estas atividades, faz-se necessário reforçar determinadas políticas públicas que considerem as especificidades de cada município e grupo de agricultores.

Vislumbram-se perspectivas para atender demandas tecnológicas específicas para o sistema orgânico, gestão administrativa para a integração da produção e processamento dos produtos orgânicos, estratégias para a inserção e desenvolvimento de mercado e a promoção do desenvolvimento rural sustentável.

O fortalecimento de associações e cooperativas de produtores é considerado estratégico para a superação dos entraves na produção e comercialização; além disso, é fundamental para garantir o desenvolvimento da agricultura orgânica familiar.

Conclusões

O desenvolvimento da certificação para os sistemas orgânicos de produção, com custos acessíveis, de modo a assegurar ao mercado consumidor a credibilidade desses produtos, é uma demanda estratégia fundamental para consolidar o potencial da agricultura orgânica como instrumento para o desenvolvimento da agricultura familiar.

Destaca-se a necessidade de expansão dos serviços de ATER para atender essas demandas e expandir a certificação na agricultura familiar. O incentivo dos programas governamentais em auxiliar os agricultores familiares a se adequarem as regulamentações orgânicas é de grande importância. Entretanto, deve-se considerar a necessidade de auxílio às unidades para a manutenção das certificações, principalmente em pequenas propriedades de base familiar.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- BRASIL. Legislação para os sistemas orgânicos de produção animal e vegetal. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo. Brasília: Mapa/ACS, 2009.
- BRASIL. Lei Nº. 12.188 de 11 de janeiro de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm. Acesso em 12/04/2012.
- CASTRO NETO, N.; DENUZI, V.S.S.; RINALDI, R.N.; STADUTO, J.A.R. Produção Orgânica: um potencial estratégico para a agricultura familiar. *Revista Percursos*, Maringá, vol. 2, n. 2, 2010.
- DULLEY, R.D.; SILVA, V.; ANDRADE, J.P.S. Estrutura Produtiva e Adequação ao Sistema de Produção Orgânico. *Informações Econômicas*, São Paulo, vol. 33, n. 11, 2003.
- FLATEN, O.; LIEN, G.; KOESLING, M.; LOES, A-K. Norwegian farmers ceasing certified organic production: characteristics and reasons. *Journal of Environmental Management*, v. 91, n. 12, 2010.
- FONSECA, M.F.A.C. Agricultura orgânica: regulamentos técnicos para acesso aos mercados dos produtos orgânicos no Brasil. Niterói: PESAGRO-RIO, 2009.
- IBGE, Censo Agropecuário 2006.
- IPARDES. O mercado de orgânicos no Paraná: caracterização e tendências. Curitiba, 2007.
- MEDAETS, J.P.; FONSECA, M.F.A. Produção orgânica: regulamentação nacional e internacional. Brasília: PCT/MDA//IICA, 2005.
- MEIRA, S.G.; CANDIOTTO, L.Z.P. A organização de produtores nos municípios de Francisco Beltrão e de Verê – PR para a comercialização de alimentos orgânicos. *Revista de Geografia (UFPE)* vol. 28, n. 1, 2011.
- TACCONI NETO, E.A.; RAMOS, A.S.M.; TACCONI, M.F.F.S. **Fatores que afetam a competitividade na produção de hortaliças orgânicas no estado do rio grande do norte.** *Organizações Rurais & Agroindustriais*, Lavras, vol. 12, n. 2, pp. 249-262. 2010.
- MELÃO, I.B. Desenvolvimento Rural Sustentável a Partir da Agroecologia e da Agricultura Orgânica: O Caso do Paraná. *Nota Técnica IparDES*, Curitiba, n. 8, 2010.
- MOREIRA, M.G. Análise da conjuntura agropecuária safra 2010/11: olericultura. Secretaria do Estado de Agricultura e Abastecimento, Departamento de Economia Rural, outubro de 2010.
- OELOFSE, M.; HONG-JENSEN, H.; ABREU, L.S.; ALMEIDA, G.F.; HUI, Q.Y.; SULTAN, T. Certified organic agriculture in China and Brazil: Market accessibility and outcomes following adoption. *Elsevier. Ecological Economics*, vol. 69, n. 9, 2010.
- OLIVEIRA, R.A.; LIMA, P.S.; SILVA, L.M.R. O consumo e comercialização de produtos orgânicos: o caso da associação para o desenvolvimento da agropecuária orgânica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA-RURAL, 44. Fortaleza: SOBER, 2006.
- PENTEADO, S.R. Manual Prático de Agricultura Orgânica: Fundamentos e Técnicas. Edição do autor. Campinas, SP, 2009.
- ROCHA, C.H.; WEIRICH NETO, P.H.; VRIESMAN, A.K.; MOURA, I.C.F.; OKUYAMA, K.K. **Certificação de produtos orgânicos na região centro sul do Paraná.** In: Certificação pública de produtos orgânicos: a experiência paranaense. MICHELLON, E.; ROSA, G.M.; KAWAKAMI, J.; BRANCO, K.B.Z.F.; CARVALHO, T.M.M. Clichetec, Maringá, 2011.
- SANTOS, G.C.; MONTEIRO, M. **Sistema Orgânico de Produção de Alimentos.** *Revista Alimentos e Nutrição*, Araraquara, vol. 15, n.1, p. 73-86, 2004.
- SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. **Resolução n. 39, de 26 de novembro de 2004.** Disponível em: < http://www.iap.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao_ambiental/Legislacao_estadual/RESOLUCOES/RESOLUCAO_SEMA_39_2004_FICAM_DISPENSADOS_OUTORGA_USO_INSIGNIFICANTE_AGUAS.pdf >. Acesso em: 12/04/2012.



REVISTA *Conexão* UEPG

Junho/2012

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<http://www.uepg.br/revistaconexao/>

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/>

ISSN Eletrônico: 2238-7315

CONTATO

+55(**42)3220-3495

revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Divisão de Extensão Universitária

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro

Ponta Grossa - PR - Brasil

CEP: 84010-680



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

CAIXA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129
Centro - 84010-680 - Ponta Grossa - PR - Brasil
Telefone/Fax: (42) 3222-7348
e-mail: proex.deu@uepg.br