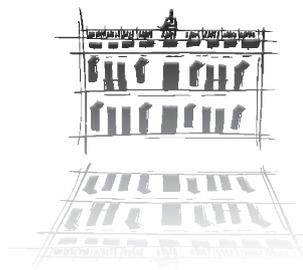


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 1808-6578

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 12 - n.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITOR

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liza Holzmann

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Maria Inês Chaves

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Ana Paula Xavier Ravelli (UEPG)

Dr. Carlos Hugo Rocha (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

Dr. Silvio Luiz Rutz (UEPG)

CONSULTORES INTERNACIONAIS

Dr. Andres C. Ravelo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. César Tello, Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTRF, Argentina

Dra. Dagneris Batista de los Ríos, Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba

Dr. David P. Moxley, University of Oklahoma, Estados Unidos da América do Norte

Dr. Enrique Pastor Sellar, Universidad de Murcia, Espanha

Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita, Universidade do Porto, Portugal

Dra. Kathryn Jane Campbell, University of Alberta, Canadá

Dr. Michael J. Reiss, University of London, Reino Unido

CONSULTORES NACIONAIS

Dra. Adriana Richit - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC

Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Universidade Federal da Grande Dourados – MS

Dr. Allyson Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

Dra. Ana Paula Xavier Ravelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

Dr. Antonio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais – MG

Dra. Camila da Silva – Universidade Estadual de Maringá – PR

Dr. Carlos Hugo Rocha – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Claudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS
Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Cristina Amélia Pereira de Carvalho – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS
Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP
Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz – Universidade Federal de Minas Gerais – MG
Dra. Deisi Cristina Gollo Marques Vidor – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA
Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE
Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Dra. Dircéia Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dr. Douglas Roberto Borella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Dr. Éder Silveira – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade Federal Fluminense – RJ
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dr. Giovanni Marino Fávero – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ
Dra. Jane Márcia Progianti – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Dr. João Jorge Correia – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR
Dr. José Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP
Dr. José Falcão Sobrinho - Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE
Dr. Luiz Roberto Pinto Nazario – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Dr. José Tadeu Dolinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dra. Louise de Lira Roedel Botelho - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dra. Luciana de Souza Neves Ellendersen – Universidade Federal do Paraná – UFPR
Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT
Dra. Maíra Bonafé Sei – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Dr. Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco – PE
Dr. Marcelo de Maio Nascimento – Universidade Federal do Vale do São Francisco – PE
Dr. Marcus Vinícius Tres – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – RS
Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Marília Brasil Xavier - Universidade do Estado do Pará – PA
Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca das Silva – Universidade Estadual de Santa Catarina – SC
Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR
Dra. Marta Fernanda Bibiano – Universidade Federal de Pernambuco – PE
Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças – Universidade Federal do Espírito Santo – ES
Dr. Mohamed Ezz El-Din Mostafa Habib – Universidade Estadual de Campinas – SP
Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná – PR
Dra. Nelci Catarina Chiquetto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dr. Raimundo Bonfim dos Santos - Universidade Estadual de Santa Cruz – BA
Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ
Dr. Ricardo Monezi Julião de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP
Dra. Rosilêa Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Sandra de Deus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS
Dr. Silvio Luiz Rutz Univers – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Stela Maris Sanmartin – Universidade Federal do Espírito Santo – ES
Dra. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Dra. Vera Márcia Marques Santos – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC

CONSULTORES AD HOC

Dr. Alexandre Coutinho Pagliarini - Centro Universitário Internacional - UNINTER
Dra. Ana Paula Parra Leite – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Alfredo Argus – Universidade do Estado de Minas Gerais - UFMG
Dra. Cristiane Pereira Marquezini - Universidade Paulista - UNIP
Dr. Delmonte Roboredo – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Dra. Djane Antonucci Correa – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Dra. Lina Márcia Miguéis Berardinelli - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Dra. Lucia Gracia Ferreira - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira - Universidade Estadual de Londrina - UEL
Dra. Marcia Caçado Figueiredo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS
Dra. Nelza Mara Pallú – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Dra. Paula Carolei – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
Dr. Rodrigo Arantes Reis - Universidade Federal do Paraná - UFPR
Dra. Tatiana Montes Celinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Os textos e imagens 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

COMISSÃO DE REVISORES

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaís Andrade Jamoussi

REVISÃO DE ESPANHOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

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

v.12 n.1 jan./abr. 2016

Anual de 2005-2010. Semestral 2011-2014. Quadrimestral 2015-.

ISSN: 1808-6578 - versão impressa

ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

PROJETO GRÁFICO

Wilton Paz

DIAGRAMAÇÃO

Marco Wrobel

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

IMPRESSÃO

Imprensa Universitária UEPG

Tiragem: 250 exemplares

REVISTA INDEXADA

Latindex / Sumarios.org / Dialnet /
Directory of Open Access Journals (DOAJ)
/ Portal de Periódicos da Capes / Open
Academic Journal Index (OAJI)

CONTATO

+55 (**42) 3220-3490 -
revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro
Ponta Grossa - PR - Brasil - CEP: 84010-680

Pede-se permuta!
Exchanged requested!

SUMARIO

■ EDITORIAL	9
■ AGRUPAMENTO MULTIDISCIPLINAR DE ACOLHIMENTO – AMA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO APLICADA AO CUIDADO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO HOSPITALAR MULTIDISCIPLINARY CARE GROUP –AMA: AN EXPERIENCE OF TEACHING/RESEARCH/ OUTREACH PROJECT OF CARE TO FAMILIES IN A HOSPITAL CONTEXT	10
■ PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DAS PARASITOSEs INTESTINAIS E AVALIAÇÃO DOS FATORES DE RISCO EM INDIVÍDUOS RESIDENTES EM UM ASSENTAMENTO RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO EPIDEMIOLOGICAL PROFILE OF ENTERO-PARASITIC INFECTIONS AND EVALUATION OF RISK FACTORS IN INDIVIDUALS AT A RURAL SETTLEMENT IN THE NORTHEAST OF BRAZIL	26
■ EFEITOS E LIMITES DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM TDAH EFFECTS AND LIMITS OF AN EDUCATION SOCIAL SKILLS PROGRAM FOR PARENTS OF CHILDREN WITH ADHD	38
■ FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ELABORAÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA IN-SERVICE TRAINING IN SCIENCE EDUCATION: DEVELOPING PROBLEM-SOLVING SITUATIONS	54
■ EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ABORDAGEM PARA O TRABALHO NO SUS: RELATO DE EXPERIÊNCIA HEALTH EDUCATION AS AN APPROACH TO WORK AT SUS: A CASE STUDY	68
■ INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET/RJ RESEARCH INTO THE USE OF TEXTS OF SCIENTIFIC DISSEMINATION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS OF CEFET/RJ	78
■ A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA ANÁLISE DO TRABALHO TÉCNICO SOCIAL DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA THE IMPORTANCE OF PARTICIPATORY RESEARCH METHODOLOGIES IN THE ANALYSIS OF SOCIO TECHNICAL WORK OF THE PROGRAM MINHA CASA MINHA VIDA	94
■ DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E JOVENS DE PERIFERIA URBANA POR INTERMÉDIO DA AÇÃO EXTENSIONISTA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DIALOGUE BETWEEN UNIVERSITY AND URBAN PERIPHERY YOUTH MEDIATED BY THE EXTENSION ACTION: CHALLENGES FOR THE POPULAR EDUCATION	106
■ A DIVERSIDADE VAI A CRECHE: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NA CRECHE DO MORRO DA QUEIMADA EM FLORIANÓPOLIS DIVERSITY IN NURSERY SCHOOLS: REFLECTIONS ON THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL LAW N.º 10.639/03 AT THE MORRO DA QUEIMADA NURSERY SCHOOL IN FLORIANÓPOLIS	118
■ SÁBADOS DIVERTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE – UNIFEBO ENTERTAINING SATURDAYS: AN EXTENSION EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF BRUSQUE UNIFEBO	128

- **ESTUDOS INTERDISCIPLINARES JURIDICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NA REGIÃO DE TRÍPLICE FRONTEIRA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO**
LEGAL AND PEDAGOGICAL INTERDISCIPLINARY STUDIES ON THE CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE TRIPLE BORDER REGION: AN INTERDISCIPLINARY ACTION 142

- **PROGRAMA BASTA: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**
PROGRAM BASTA: A REPORT AND SOME REFLECTIONS ON VIOLENCE AGAINST WOMEN 156



■ ■ ■ Editorial

Como a Extensão articula o ensino e a pesquisa, produzindo conhecimento científico a partir de saberes sistematizados, acadêmico de cunho popular, tal práxis democratiza esse conhecimento e o coloca à disposição visando o desenvolvimento. Neste contexto, a ação extensionista é uma prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades, com as demandas da população, possibilitando assim, formar profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, em cidadão críticos e humanísticos, pois estando junto à sociedade, cria-se um espaço social de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, cria-se entre universidade e sociedade uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, oportunizando assim, o desenvolvimento da práxis extensionista no contexto social, gerando aos docentes e discentes o aprendizado crítico-reflexivo. Desta forma, por meio da extensão que ocorre a aproximação e a integração da universidade com a comunidade, a partir da inserção de programas e projetos extensionistas que promovam a superação das desigualdades sociais e o desenvolvimento regional e sociocultural.

Portanto, o v.12, n.01 de 2016 traz pesquisas arraigadas a ação extensionista, nas diversas áreas do conhecimento, a partir da produção de conhecimento e de interlocução das atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, contribuindo, assim, na formação de cidadãos.

Ana Paula Xavier Ravelli

Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRUPAMENTO MULTIDISCIPLINAR DE ACOLHIMENTO – AMA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO- PESQUISA-EXTENSÃO APLICADA AO CUIDADO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO HOSPITALAR

MULTIDISCIPLINARY CARE GROUP –AMA: AN EXPERIENCE OF TEACHING/RESEARCH/OUTREACH PROJECT OF CARE TO FAMILIES IN A HOSPITAL CONTEXT

NUNES, Emanuelle Caires Dias Araújo¹

SANTOS, Caio Lopes dos²

GOMES, Daniela Goulart Rodrigues³

SANTOS, Andressa de Andrade⁴

REIS, Sabrina Oliveira⁵

SANTOS, Priscila Oliveira⁶

RESUMO

Este estudo descritivo objetivo relatar a experiência de ensino-pesquisa-extensão do Agrupamento Multidisciplinar de Acolhimento – AMA no cuidado à família que enfrenta a morte-morrer hospitalar. O projeto, iniciado em outubro de 2013, persiste em andamento, envolvendo os cursos de enfermagem e psicologia da Universidade Federal da Bahia no cenário de um hospital público, onde busca desvelar o cuidado transpessoal-sistêmico no processo de acolhimento a famílias com pessoas em risco de morte, utilizando: prontuário familiar, acompanhamento de visitas, grupos e dinâmicas interacionais. Os resultados envolvem: ensino – capacitação de estudantes para ações de Cuidado Transpessoal-Sistêmico; pesquisa – desenvolvidas junto às famílias e profissionais-alvos; extensão – acolhimento e cuidado à família da pessoa hospitalizada em risco de morte e interação e mobilização multiprofissional hospitalar. Concluímos que as ações implementadas são relevantes para contribuírem com um cuidado mais integral

1 Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Mestrado em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Email: emanuelecdanunes@gmail.com

2 Aluno do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: oiac.lobes@gmail.com

3 Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Aluna do Curso de Doutorado em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Brasil. E-mail: dddgoulart@yahoo.com.br

4 Aluna do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: andressa.andrade115@hotmail.com

5 Aluna do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: sabrynna_7@hotmail.com

6 Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: priscila.oliveira.santos@hotmail.com

frente à morte-morrer, e ainda para o aperfeiçoamento de habilidades profissionais no direcionamento deste desafio.

Palavras-chave: Acolhimento. Família. Extensão. Cuidado.

ABSTRACT

This descriptive article aims to report the experience of the teaching/research/outreach project of the Multidisciplinary Care Group– AMA in the Portuguese acronym, which provides care to families facing death/dying in a hospital context. The project has been active since October 2013, and it involves the Nursing and Psychology courses of the Federal University of Bahia in activities in a public hospital setting. The project aims to unveil the transpersonal-systemic support to the families of life risk patients using family records, monitoring visits, group activities and interactional dynamics. The results include: teaching - training students to carry out transpersonal-systemic care; research - developed with families and specific professionals; and outreach project - support and care to the family of the hospitalized person facing risk of death, as well as interaction and multidisciplinary hospital mobilization. The study concludes that the actions taken are relevant to contribute to a more comprehensive care towards those facing death/dying, and for the improvement of professional skills necessary to face this challenge.

Keywords: Support Groups. Family. Outreach project. Care.

Introdução

Este relato de experiência versa sobre o projeto extensionista: “Vivenciando o cuidado transpessoal-sistêmico no acolhimento multidisciplinar à família de pessoas hospitalizadas com risco de morte”, cuja equipe é designada como “Agrupamento Multidisciplinar de Acolhimento”, ou seja, equipe AMA.

O projeto emergiu das inquietações de uma enfermeira a partir de vivências assistenciais na Terapia Intensiva e experiência docente no ensino de enfermagem, sendo estruturado sob o objetivo de desvelar o cuidado transpessoal-sistêmico no processo de acolhimento a famílias com pessoas em risco de morte no ambiente hospitalar. Sua justificativa refere-se à relevância do acolhimento aos familiares de forma mais proximal e sensível às inseguranças e ao sofrimento frente à possibilidade de perda relacionada ao estado grave de seus entes queridos, situação que também gera angústia na equipe, por assumir uma postura de afastamento diante dos conflitos próprios referentes à sua autoproteção.

Neste sentido, estudantes concluintes do curso de enfermagem de Universidades Estaduais da Bahia revelam que não se sentem preparados por sua graduação para prestarem o cuidado Transpessoal, pois, embora seus cursos de graduação em enfermagem introduzam o assunto do cuidado subjetivo presente nas propostas de dar conforto, dialogar, incentivar a expressão de sentimentos, acolher, criar vínculos, entre outras ações voltadas à chamada “humanização da assistência”, não conseguem desenvolver habilidades substanciais nos discentes para a o exercício profissional transpessoal (NUNES, SILVA e PIRES, 2011).

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem definem que a educação superior do enfermeiro deve primar pelo desenvolvimento de competências e habilidades humanistas, crítico-reflexivas, voltadas para dimensões biopsicossociais do ser humano, denotando à sua práxis senso de responsabilidade social pela saúde integral do outro e de si (autocuidado físico e mental) em busca da qualidade, eficiência e resolutividade no cuidado às vidas humanas (BRASIL, 2001).

Todavia, o desenvolvimento desta inter-relação no processo de cuidado depara-se com limitações que o profissional enfrenta para expor sua subjetividade e perceber/acolher a subjetividade do outro, como demonstram estudos, ao apontarem a formação superior de enfermagem como fragmentada e pautada no desenvolvimento de competências mais instrumentais do que emocionais, tornando-se,

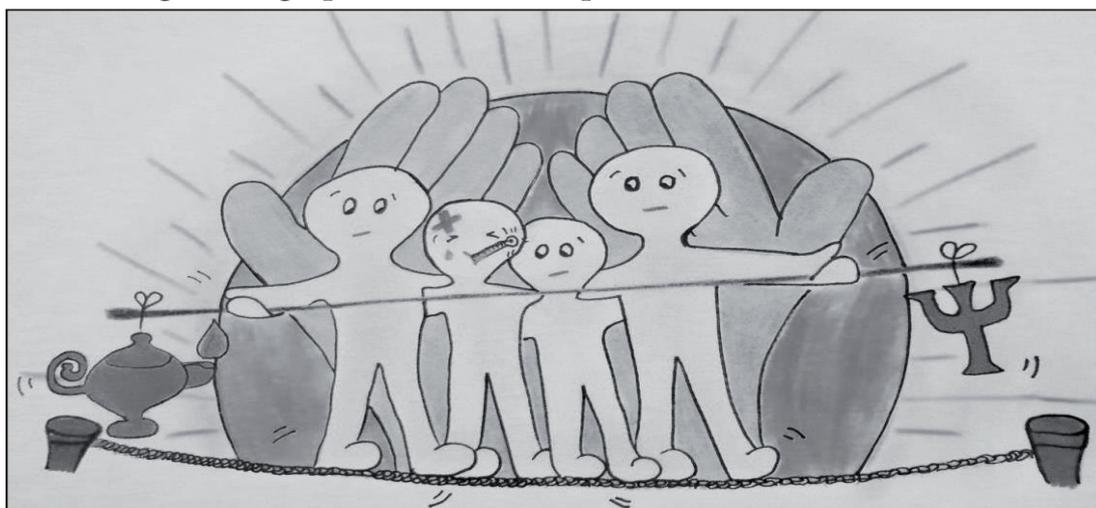
então, corresponsável na dificuldade da práxis cuidativa intersubjetiva, o que reflete uma preocupante dicotomia entre teoria e prática (ZOBOLI, 2007; OLIVEIRA e AMORIM, 2008).

Neste sentido é que se buscou interagir os aportes teóricos da Teoria do Cuidado Transpessoal (WATSON, 2002) com o Pensamento Sistêmico (BERTALANFFY, 1987; VASCONCELOS, 2009; WHIGTH e LEAHEY, 2008), como subsídios viáveis ao acolhimento almejado por esta ação de ensino-pesquisa-extensão, os quais abriram os caminhos para a possibilidade de um cuidado mais ampliado ao nível do corpo-mente-alma da pessoa humana que coexiste num sistema familiar. Nesta compreensão, a família é considerada como todo, no qual cada membro é parte indissociável e significativa, o que requer um cuidado integral e sensível ao encontro das necessidades biopsicossociais e espirituais do “sistema familiar”, que enfrenta a hospitalização e o risco de morte.

Assim, no esforço de interagir conhecimentos multidisciplinares, emergiu a necessidade de agregar outros cursos à ação, a exemplo da psicologia, viabilizando uma práxis extensionista mais efetiva e enriquecedora para todos os atores envolvidos: academia, instituição hospitalar e sociedade.

Nesta perspectiva, o projeto possui como logomarca a Figura 1, que ilustra a família enfrentando o risco de morte referente ao desvio de saúde do ente afetado. Nesta, o sistema familiar se mostra equilibrando-se em cima de uma corda bamba, figurando o risco de morte que a mesma enfrenta. Para tal equilíbrio, a família utiliza uma estrutura de apoio que lhe dá suporte e é mediada pela equipe multidisciplinar, representada aos extremos da haste que traz, de um lado, a enfermagem, representada pela lâmpada, símbolo do cuidado ao humano, e de outro, a psicologia, representada pela letra grega “Psi”, que remete ao cuidado da alma. Ao fundo, mostram-se ainda as mãos que acolhem a família e suas necessidades, direcionando-a ao desenvolvimento de suas capacidades resilientes – o sol da esperança.

Figura 1: Agrupamento Multidisciplinar de Acolhimento – AMA



Fonte: Elaboração própria. Designer: Enfermeira Juliana Xavier Pinheiro da Cunha

Partindo desta complexa interação é que se propõe relatar esta experiência, que já completa dois anos de atividades regulares, numa parceria entre universidade, comunidade e instituição hospitalar, relato que se mostra relevante pela carência de práticas similares nos currículos dos cursos de saúde, além da escassez de estudos desta natureza observada

nas bases de dados; são evidências de que o processo de cuidado integral frente à morte-morrer ainda representa um desafio a ser conquistado.

Deste modo, buscando o compartilhamento de saberes-fazeres e o incentivo ao investimento em ações desta natureza é que emerge este estudo, com o objetivo de relatar a experiência de ensino-pesquisa-extensão do Agrupamento Multidisciplinar de Acolhimento – AMA no cuidado à família que enfrenta a morte-morrer hospitalar.

Metodologia

O presente trabalho trata de estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência do projeto de extensão “*Vivenciando o cuidado transpessoal-sistêmico no acolhimento multidisciplinar à família de pessoas hospitalizadas com risco de morte*”, do Instituto Multidisciplinar em Saúde, campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituto constituído somente por cursos da área de saúde dos quais discentes e docentes de Enfermagem e Psicologia compõem a equipe do projeto.

O cenário da experiência ora relatada compreende o hospital geral do município de Vitória da Conquista, terceira maior cidade do estado, com população de 340.199 habitantes (IBGE, 2015). O projeto é devidamente autorizado pelo Núcleo de Educação Permanente (NEP) - órgão pertencente ao hospital, e se compromete em colaborações solicitadas por este núcleo em contrapartida ao serviço. As atividades do projeto se direcionam especificamente às famílias de pacientes graves encontrados nos setores de internamento: UTIs (neonatal, pediátrica e adulto); isolamento, oncologia e clínicas gerais, locais em que está concentrado o maior contingente de pessoas em risco de morte, e suas respectivas equipes de saúde.

Para o desenvolvimento de tais atividades, o projeto conta com a equipe total de 03 bolsistas, 07 voluntários e 02 docentes responsáveis. Os discentes são selecionados através de edital público, posteriormente capacitados, dedicando-se 10 horas semanais ao projeto, assim distribuídas: dois momentos de atuação direta hospitalar: segundas-feiras e quartas-feiras, das 14 às 17 horas (6 horas/semanais); um momento de reunião semanal no espaço da universidade (2 horas semanais); e um momento semanal dedicado à pesquisa em espaço próprio do projeto (2 horas semanais). Os instrumentos utilizados para a realização do desenvolvimento das atividades incluem folder informativo e prontuário familiar.

Como veículo de informação, dois folders (um para a equipe e outro para a família) são utilizados, com o intuito de divulgar o projeto de extensão, bem como sua finalidade e seus objetivos. O folder destinado à família lhe é entregue no primeiro contato com o grupo, representando um instrumento de apresentação do projeto, momento em que são esclarecidas dúvidas sobre a atuação proposta e firmada a anuência da família ao processo sistematizado de acompanhamento por meio do prontuário familiar. Já o folder direcionado às equipes é útil também para apresentar o projeto, dias e horários de atuação e sua equipe, disponibilizando fotos e nomes dos integrantes e o contato do coordenador.

O prontuário é exclusivo da família, constando de identificação familiar (paciente, familiar responsável, tipo de família, religião pertencente, cidade de origem, endereço e telefone); instrumentos de avaliação familiar: Genograma, Ecopama, Círculo de vida Familiar de Duval, Círculo de Thrower e APGAR familiar de Smilkstein.

O Genograma é o desenho familiar feito através da organização de elementos gráficos que proporcionam a visualização das gerações familiares, otimizando o conhecimento de aspectos potencialmente delicados, ao incluir: idade, nível de escolaridade, ocupação, saúde, casamento, divórcio, separação e morte, e destacar a pessoa índice, considerada referência no contexto da família (WRIGHT e LEAHEY, 2008).

O Ecomapa representa os vínculos entre as pessoas que compõem a família e também destas pessoas com grupos ou instituições da sociedade. Seu objetivo é representar os relacionamentos da família que auxiliarão o extensionista a observar quais as fontes de apoio de cada pessoa da família (WRIGHT e LEAHEY, 2008).

O Círculo de vida Familiar de Duval é o instrumento que retrata os momentos do ciclo de vida da família, favorecendo a visualização da(s) fase(s) vivenciada(s) pela família em relação à sua evolução e crescimento. Foi proposto com o objetivo de classificar em que estágio a família se encontra, possibilitando a previsão das necessidades e especificidades de cada uma (AGOSTINHO e REBELO, 1988).

O Círculo de Thrower permite uma representação da dinâmica vincular entre os membros que compõem a família, remetendo às funções que estes têm ocupado no contexto da coabitação familiar (SILVA e FIGUEIREDO, 2006).

O APGAR familiar representa um instrumento quantitativo de avaliação quanto à funcionalidade do sistema familiar. Foi desenvolvido por Smilktein (1978), perspectivado com o significado de: Adaptação(**A**daptation), referente à capacidade da família para enfrentar adversidades de modo resiliente; Participação(**P**artnership), relacionada aos papéis familiares e união nos momentos de crise; Crescimento(**G**rowth), referente à diferenciação e ao amadurecimento dos membros familiares; Afeição (**A**ffection), concernente aos laços afetivos e vinculares presentes no sistema familiar; e, Resolução(**R**esolve), direcionado à liderança e capacidade de resolver problemas (GARDNER et al., 2001).

Os instrumentos oportunizam, assim, o levantamento investigativo necessário ao levantamento diagnóstico das relações familiares, que se soma a outros aspectos pessoais expressos diante do enfrentamento da hospitalização e risco de perda, para nortear um acolhimento/cuidado sistematizado (que se estrutura seguindo as etapas de investigação, diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de enfermagem). Assim, as famílias são acompanhadas e acolhidas em suas necessidades e demandas manifestas.

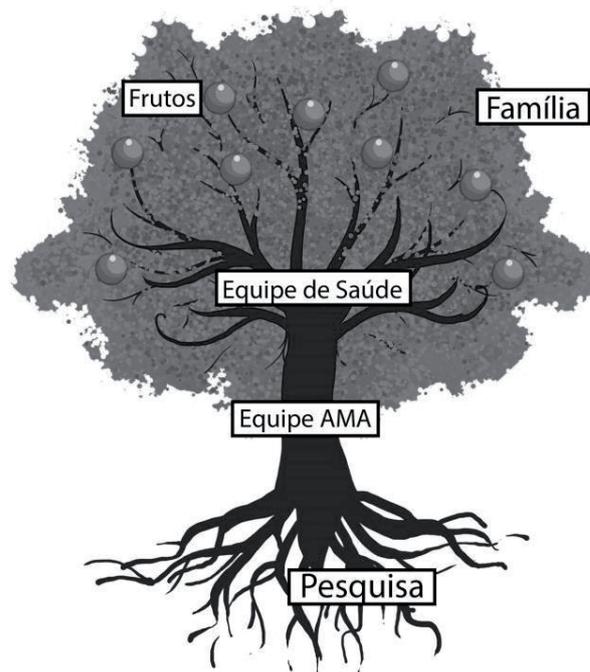
Resultados e discussão

Os resultados deste relato de experiência contemplam a tríade ensino-pesquisa-extensão, e com o intuito de facilitar a compreensão destes resultados alcançados, foi desenvolvido um desenho representativo (Figura 2), que esquematiza os elementos que interagem nessa proposta.

As *raízes* representam a pesquisa que nutre e enriquece o conhecimento necessário para o aperfeiçoamento da práxis, por meio da construção de novas tecnologias de cuidado. O *caule* representa a equipe AMA, que surge propondo um caminho para a emersão de um cuidado diferenciado – transpessoal-sistêmico –, que visa agregar à assistência multiprofissional hospitalar (*galhos*), na direção do acolhimento mais sensível às demandas/necessidades das famílias (*folhas*) frente à morte-morrer, para que alcancem

o *fruto* da resiliência mais facilmente. Assim, desta interação circular e recursiva entre os elementos, emergem frutos que beneficiam aos atores envolvidos no processo, o qual se mostra nas ações relatadas abaixo de ensino, pesquisa, extensão à família e à equipe de saúde.

Figura 2: Árvore esquemática do funcionamento do AMA



Fonte: Elaboração própria

Ensino

O ensino representa o primeiro eixo do tripé que revela a Universidade. A partir desta base de conhecimentos discutidos e aprendidos, surgem oportunidades de articulação com a extensão, ou seja, o desenvolvimento de práticas inovadoras junto à sociedade em geral. A pesquisa, por sua vez, gera novas tecnologias para o aperfeiçoamento da extensão e do ensino, sendo este último componente, o ensino, o responsável pela dimensão formativa que dá sentido à própria universidade (ANDRADE e MOITA, 2009).

Diante disso, com o intuito de alcançar os objetivos propostos pelo projeto, é realizado um momento inicial de ensino mais intensificado, na forma de capacitação, o qual se avoluma em um contínuo período de busca e aquisição de conhecimentos subsidiadores da práxis extensionista, durante toda a sua duração.

O período central que apreende o ensino teórico visa desenvolver habilidades e competências para a inserção de novos integrantes nas atividades de extensão. Este momento é imprescindível para o desenvolvimento da segurança necessária à realização das atividades junto à equipe de saúde e às famílias.

Os trabalhos de treinamento, por sua vez, se fundamentam através de quatro eixos: Cuidado Transpessoal, Pensamento Sistêmico, Processo de Morte-morrer e Noções de atuação no contexto Hospitalar. As atividades são desenvolvidas em seis semanas, com uma carga horária 10 horas semanais, sendo utilizadas múltiplas estratégias para viabilizar o aprendizado: aulas expositivas, oficinas, dinâmicas, filme, elaboração e apresentação

de genograma próprio, treinamento em bases de dados, visita hospitalar, leitura e apresentação de artigos científicos, entre outros.

A abordagem da Teoria do Cuidado Transpessoal é feita a partir do estudo do Processo Caritas, da enfermeira Watson, que destaca dez fatores indispensáveis ao cuidado da pessoa humana. A teoria convida seus seguidores a enxergar o outro como ser total que abrange corpo, mente e alma-espírito, elementos que formam a integralidade humana e demandam atenção que contemple esta multidimensionalidade (WATSON, 2008). A habilidade de cuidar transpessoalmente começa com o encontro consigo mesmo, no desvelar destas dimensões próprias, a partir do autoconhecimento, o que é estimulado por meio de dinâmicas.

O Pensamento Sistêmico consiste em compreender a família como um sistema de constante interação entre seus subsistemas (membros), o qual está inserido no supersistema social. Para perceber estas interações, utiliza-se a apresentação de instrumentos de avaliação familiar, como o genograma e ecomapa (WRIGHT e LEAHEY, 2008), além de exploração de recursos lúdicos que reproduzem interações semelhantes às familiares, sob as lentes sistêmicas: quebra-cabeças; boneca russa, jogo de xadrez e móbile.

Em referência às discussões do processo morte-morrer, é realizada exposição histórica das compreensões da morte, seguida de sensibilização quanto à necessidade de buscar habilidades para o acolhimento ao tema e às pessoas que enfrentam este processo, o que se faz com o relato de experiências próprias, discussões de artigos e filmes temáticos, e o cultivo de práticas espirituais de suporte.

O último eixo, que consiste em entendimento das práticas e ações desenvolvidas dentro do ambiente hospitalar, evidencia a necessidade dos discentes em conhecer previamente o ambiente de atuação, sua rotina e dinâmica de trabalho. Nessa perspectiva, realizam-se aulas expositivas, oficinas, além de visitas aos locais de atuação, bem como noções de equipamentos e medidas de controle de infecção hospitalar, respeitando-se os protocolos da instituição.

Deste modo, este momento inicial representado pelo ensino-aprendizagem de habilidades representa o alicerce necessário à efetivação do acolhimento almejado às famílias de pessoas hospitalizadas com risco de morte.

Pesquisa

A pesquisa emerge da necessidade imposta pelos constantes desafios enfrentados na sociedade atual, os quais, para serem conquistados, demandam do ser humano o conhecimento. Este, por sua vez, não se refere apenas aos ensinamentos vivenciados em sala de aula, seja no ensino fundamental ou na universidade, mas tudo aquilo que colabora para a formação da essência pessoal (AMARAL, 2010).

Desta forma, Gil (2008) afirma que o ser humano, valendo-se de sua capacidade, procura conhecer o mundo que o rodeia, desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados, que permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas.

Logo, adquirir conhecimento não é saber sobre o objeto, mas extrair e utilizar seus recursos a fim de beneficiar a sociedade de alguma forma. Portanto, pesquisar requer uma interpretação dos fatos que rodeiam cada pessoa, extraindo-se deles os pontos comuns e também suas diferenças (AMARAL, 2010).

Nesta perspectiva, a pesquisa científica, um dos pilares da tríade ensino-pesquisa-extensão, emerge como uma das ferramentas que contribuem para a concretização do conhecimento a partir da busca por novas descobertas, neste caso, geradas pelas inquietações que surgiram na vivência extensionista.

Neste contexto, emergiram as seguintes pesquisas: *“A morte na contemporaneidade: desafios e estratégias multidisciplinares de cuidado transpessoal à família”* e *“A morte-morrer sob o foco multidisciplinar sistêmico: desvelando a resiliência familiar no contexto hospitalar”*. Por meio delas, espera-se conhecer melhor o contexto e as famílias do cenário de atuação, e contribuir com conhecimento e tecnologias de cuidado frente à morte-morrer.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Capacitação de todos os integrantes constituintes do projeto de extensão para pesquisa em base de dados e construção de projeto de pesquisa (revisão de literatura, referencial teórico, introdução, metodologia);
2. Definição de tema e objetivos norteados por revisão de literatura, utilizando-se as bases: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO), a partir da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), acrescidas de pesquisas no Google Acadêmico, para ampliar a busca diante da insuficiência de artigos nas bases supracitadas. Esta revisão foi realizada no período de junho a setembro de 2014, a partir dos descritores: morte, família, hospital, cuidado transpessoal, pensamento sistêmico, resiliência, cuidado, sentimentos, desafios e multidisciplinar.
3. Construção do projeto de pesquisa; submissão e aprovação do CEP;
4. Coleta de dados; análise de dados;
5. Construção de relatório final e divulgação.

Em essência, esse pilar tornou-se uma importante estratégia para o desenvolvimento do conhecimento aprimorado para o cuidado familiar integral e sensível, aperfeiçoando as habilidades e competências para a práxis futura profissional transpessoal-sistêmica que beneficie as famílias e a sociedade com cuidados baseados em evidências.

Extensão à Família

No processo de acolhimento à família, a equipe é subdividida em grupos multidisciplinares para atuação nos setores, mas a mesma também atua de forma conjunta em atividades realizadas com as famílias. O projeto de extensão tem por objetivo acolher as famílias de pessoas hospitalizadas em risco de morte, a partir do cuidado transpessoal-sistêmico sistematizado (investigação e diagnóstico familiar; planejamento; intervenção e avaliação).

1. A **investigação** começa no momento em que a equipe multidisciplinar vai identificar prontuários de pacientes graves para a escolha de casos possíveis, os quais serão abordados pela equipe AMA, que apresenta o folder informativo, explicando como funciona o projeto para formalizar o convite de acompanhamento à família. Em seguida, em caso de aceite por parte desta, são levantadas informações sobre a dinâmica e os vínculos familiares por meio dos instrumentos de avaliação constantes no

prontuário, os quais determinam a investigação-base, processo que segue de maneira dinâmica e continuada, no que tange à investigação feita em cada visita de acompanhamento sobre sentimentos, necessidades e fontes de apoio de cada família.

2. O **diagnóstico** consiste na percepção das necessidades, angústias, sofrimentos, medos e preocupações da família durante o processo de hospitalização do ente. Esses diagnósticos são identificados a partir do acompanhamento da família, contendo: rótulo diagnóstico, fator relacionado (causa) e evidência (sinal ou sintoma), resultando, por exemplo, em: *ansiedade relacionada à espera por cirurgia diagnóstica, evidenciada por insônia e relato verbal familiar*.
3. O **planejamento** surge, então, a partir da busca da equipe em minimizar ou transpor o diagnóstico. Para isso, são realizadas reuniões semanais, nas quais a equipe discute as necessidades encontradas nos diagnósticos de cada família acompanhada, para se construir, interdisciplinarmente, estratégias de intervenção e cuidado à família. Durante o planejamento, também são programadas as atividades e dinâmicas que serão executadas durante a semana.
4. A **intervenção** consiste na implementação do recurso ou estratégia definido(a) no planejamento e envolve intervenções individualizadas, como: escuta; estímulo à expressão de sentimentos positivos e negativos; facilitação da interação entre equipe de saúde hospitalar e família; esclarecimento de dúvidas referentes ao processo saúde-doença do paciente, entre outras. Além das intervenções grupais: dinâmicas interacionais; rodas de conversa com as famílias; comemoração de datas especiais e visitas musicais nas enfermarias e UTIs. Ações de acolhimento se mostram nas Figuras 3, 4 e 5, a seguir:

Figura 3: Equipe AMA – atividade em pediatria



Fonte: Arquivos do projeto

Figura 4: Equipe AMA – atividade natalina com as famílias



Fonte: Arquivos do projeto

Figura 5: Equipe ama – visita musical na terapia intensiva



Fonte: Arquivos do projeto

5. Na **avaliação**, a equipe multidisciplinar analisa se todos os processos de intervenção aplicados durante o acolhimento estão contribuindo para amenizar o sofrimento e as angústias, bem como o desenvolvimento das capacidades resilientes dos familiares durante a hospitalização.

O acolhimento é importante, pois fortalece a prática do cuidado transpessoal-sistêmico, contribuindo para a realidade local e sociedade, e, ainda, para o crescimento acadêmico integrado ao ensino e pesquisa.

Schneider et al. (2008) afirmam que o paciente e toda sua família percebem a hospitalização como um momento muito difícil, cercado de angústias, medos e incertezas

ao longo da permanência do familiar na unidade de saúde. A comunicação insuficiente, por vezes, acrescida do uso de dispositivos estranhos, deixa toda a família sobressaltada, somando-se ainda o afastamento do convívio familiar, a mudança de cotidiano, que geram necessidades de acolhimento e cuidado neste momento.

No tocante às informações, deve-se transmiti-las de forma continuada e pertinente às necessidades momentâneas das famílias, respeitando o processo particular de adaptação e aceitação, assumindo-se uma postura empática de apoio aos pais. Nesse sentido, como enfermeiros, devemos aprimorar nossas condutas em relação ao acolhimento dos pais, buscando compreender este momento particular. Para isso, é preciso refletir sobre atitudes que valorizem os sentimentos expressos pela família e contribuam para amenizar a vivência dessa fase, minimizando as sequelas emocionais e psicológicas que usualmente a caracteriza (SCHMIDT, GABARRA e GONÇALVES, 2011).

Pinho e Barbosa (2009) revelam que os estudantes relataram muitas dificuldades, limitações e falta de preparo;entretanto, eles veem a necessidade de mudar e almejam uma perspectiva de melhora e preparo na educação, para uma formação em cuidar na iminência do processo morte-morrer.

Muitos estudantes sentem dificuldade em conceituar a morte, pois há sempre atitudes humanas de negar o processo de morte-morrer, tornando essa situação de difícil aceitação para eles, que questionam a assistência e o fazer técnico-científico, incapaz de manter o controle sobre a vida. Desta forma, manifestam sentimento de frustração, culpa, temor, choque e angústia perante o processo morte-morrer na graduação (CANTIDO et al., 2011).

Durante a formação acadêmica, percebe-se pouca importância na abordagem sobre a morte-morrer, tornando-se uma questão preocupante, pois a experimentação do futuro profissional da saúde com a morte é inevitável no cotidiano do serviço hospitalar (LIMA et al., 2012).

Extensão à Equipe Multiprofissional Hospitalar

As ações e vivências no Projeto de Extensão “Vivenciado o cuidado transpessoal na promoção de esperança à família de pessoas hospitalizadas com risco de morte” foram inicialmente voltadas às famílias, com o intuito de promover a esperança e auxiliá-las no enfrentamento dos sentimentos de insegurança e sofrimento suscitados pela possibilidade de morte de um ente querido. Para tanto, as ações desenvolvidas tinham como objetivo proporcionar um acolhimento que ocorresse de maneira mais proximal e sensível.

Contudo, ao longo do desenvolver das atividades, fomos percebendo a necessidade de incluir a equipe de saúde nesta prática, uma vez que esta assumia, muitas vezes, uma postura de afastamento diante da necessidade do acolhimento. Desta forma, iniciamos um levantamento das possíveis causas de tal distanciamento, constatando que autoproteção e ausência de tempo devido à sobrecarga de trabalho, segundo os profissionais, eram os principais motivos da lacuna existente entre família e equipe.

Nesse sentido, deu-se início ao trabalho com as equipes, no intuito de mobilizar nos profissionais a sua própria subjetividade, afim de que pudessem perceber de maneira mais sensível a subjetividade do outro, em vista da notável dificuldade que tínhamos em

desenvolver nossas atividades em alguns setores, e também de um cuidar mais acolhedor, por parte da equipe hospitalar, às famílias.

Nessa perspectiva, traçamos um cronograma com atividades a serem desenvolvidas nos diversos setores do hospital, de acordo com a demanda que cada um apresentava, partindo da proposta da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde que afirma que:

Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade (BRASIL, 2009, p. XX).

Nesse sentido, como afirma Hetti *et al.* (2013), a educação permanente deve se basear a partir do conhecimento e das vivências de cada profissional, de acordo as características do serviço, de forma que gere influência e provoque reflexões no pensar, ser e atuar do referido profissional.

Desta forma, buscamos desenvolver ações que produzissem coletivamente análises críticas, a fim de desvelarmos estratégias de melhoramento no cuidar e na comunicação família-equipe. De início, apresentamos o Projeto para as equipes, buscando parcerias com os diversos setores. Posteriormente, iniciamos as atividades, que ocorreram sob a forma de dinâmicas de grupo (sensibilização), com curta duração de tempo, para que não interferíssemos na rotina de trabalho das equipes de saúde.

Em um estudo qualitativo, os profissionais mostraram que veem nesses momentos de reflexão, que abrangem a temática relacionamento e comunicação, a oportunidade de refletirem sobre suas relações interpessoais de trabalho (SALUM *et al.*, 2014), confirmando, assim, a importância destas oportunidades, para mostrarmos à equipe de saúde que ela é o elo principal entre paciente e família, e que esta ligação só é possível por meio de uma comunicação sem ruídos, que se dá a partir de um cuidado baseado no ouvir, acolher e conhecer o outro.

Conclusão

Da teoria à prática. Da prática à extensão. Da extensão à pesquisa. Este foi o caminho percorrido pelo AMA (Agrupamento Multidisciplinar de Acolhimento), que permitiu aliar as inquietações advindas tanto da assistência conjugada à docência como das novas exigências para o olhar humanizado às famílias e às equipes no contexto hospitalar.

Foi a partir desse percurso – desafiante e complexo – que o projeto conseguiu implicar docentes, colaboradores, comunidade, alunos e usuários dos serviços de saúde no cuidado interdisciplinar dentro da instituição hospitalar.

Com o desenvolvimento do projeto em todas suas etapas (ensino, pesquisa e extensão), percebemos que as ressignificações sobre o cuidado no contexto hospitalar frente à perspectiva de morte-morrer está para além do tecnicismo que as profissões exigem nas situações de atenção terciária. O projeto permitiu o contato com as complicações desse contato via acolhimento equipe-família e, concomitantemente, se postou como importante instrumento de inserção da escuta e observação como habilidade primordial ao cuidado multiprofissional ao outro e, em especial, nos contextos nos quais o Grupo

AMA atua (UTI's adulto, UTI neonatal, UTI pediátrica, Clínicas: Cirúrgica e Médica, e Pediatria).

Para tal, foi elemento crucial no desenvolvimento das ações o cumprimento das cinco etapas especificadas desde o início das atividades: 1) os processos de investigação; 2) o diagnóstico da situação familiar e de cuidado (com utilização de instrumentos como: genograma, ecomapa, APGAR familiar, entre outros constantes no prontuário familiar); 3) o planejamento baseado no diagnóstico; 4) as intervenções (grupos, rodas de conversas, intervenções-escutas individuais, visitas e atividades lúdico-comemorativas); e, enfim, 5) a avaliação das intervenções para maior fidedignidade e eficácia das ações futuras. Tal ciclo, podemos afirmar, viabilizou o alcance do objetivo proposto pelo projeto.

Ressalta-se ainda que esses aspectos abordados no projeto rumo ao cuidado sistêmico e transpessoal transitam para além dos resultados obtidos para o ensino, a pesquisa e a extensão. O cuidado é o tripé do conhecimento aplicado à realidade, fazendo sentidos e criando significados. As ações implementadas não apenas contaram como oferecimento das atividades via metodologias propostas, mas implicaram indispensavelmente a disponibilização do campo institucional de atuação e, sobretudo, contaram com a contribuição e a receptividade das famílias para com o projeto, em via de mão-dupla, com benefícios a ambos.

As famílias, sejam as acompanhadas sistematicamente ou aquelas alcançadas por alguma atividade pontual da equipe, relatam os benefícios experimentados e vinculam-se de maneira diferenciada à equipe AMA, encontrando espaço para expressão de seus sentimentos e elaboração própria de parte deles, apontando o trabalho do grupo como importante e inovador na realidade onde tem construído suas vivências de luto e perda.

Os discentes, por sua vez, ressignificam suas práticas, produzindo novos saberes ao multiplicarem a experiência efetiva dos vínculos no contexto hospitalar frente aos processos de adoecimento, a partir do elo entre teoria, prática e pesquisa. Desse modo, concluímos o sentido desta experiência, a qual sugere mais pesquisas e ações direcionadas às famílias no contexto da morte-morrer hospitalar, o que precisa envolver mais cursos no direcionamento de ampliação interdisciplinar, capaz de agregar mais metodologias estratégicas ao encontro do acolhimento adequado.



Referências

AGOSTINHO, M.; REBELO, L. Família: do conceito aos meios de avaliação. **Revista Portuguesa de Clínica geral**, n. 32, p.6-17, 1988.

AMARAL, Rogerio do. As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. **Identidade Científica**, Presidente Prudente-SP, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2010

ANDRADE, F. C. B.; MOITA, F. M. G. S. C. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 41, p. 269, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BERTALANFFY, V. L. **Teoria dos sistemas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Despacho do Ministro em 1/10/2001, publicado no Diário Oficial da União de 3/10/2001, Seção 1E, p. 131. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CANTÍDO, F. S.; VIEIRA, M. A.; SENA, R. R. Significado da morte e de morrer para os alunos de enfermagem. **Invest. Educ. Enferm.**, v.29, n.3, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072011000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2015.

GARDNER, W. et al. Does the Family APGAR Effectively Measure Family Functioning? **The Journal of Family Practice**, v.50,n.1, p.141-9, 2001. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11195476>. Acesso em: 13 mar. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HETTI, L. B. E.; BERNARDES, A.; GABRIEL, C. S.; FORTUNA, C. M.; MAZIERO, V. G. Educação permanente/continuada como estratégias de gestão no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. **Rev. Eletr. Enf.**, out/dez. 2013. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v15/n4/pdf/v15n4a15.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 14 jan. 2015.

LIMA, M. G. R.; NIETSCHE, E. A.; SANTOS, S. C.; TEIXEIRA, J. A.; BOTTEGA, J. C.; NICOLA, G. D. O. et al. Revisão integrativa: um retrato da morte e suas implicações no ensino acadêmico. **Rev. Gaúcha Enferm.** v. 33, n.3, p. 190-197. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472012000300025&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2015.

NUNES, E. C. D. A.; SILVA, L. W. S.; PIRES, E. P. O. R. O ensino superior de enfermagem – implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. **Rev Latino-Am. Enfermagem**, v. 19, n.2, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692011000200005&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 15 mar. 2015.

OLIVEIRA, W. I. A; AMORIM, R. C. A morte e o morrer no processo de formação do enfermeiro. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS) 2008 jun;29(2):191-8.

PINHO, L. M. O.; BARBOSA, M. A. A relação docente-acadêmico no enfrentamento do morrer. **Rev. Esc. Enferm.**, USP, v. 44, n.1, p 107-12. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n1/a15v44n1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SALUM, N. C.; PRADO, M. L. A educação permanente no desenvolvimento de Competências dos profissionais de enfermagem. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, v.23, n. 2, p. 301-8, Abr-jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/andressa/Downloads/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PERMANENTE%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20DE.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SCHMIDT, B., GABARRA L. M., GONÇALVES J. R. Intervenção psicológica em terminalidade e morte: relato de experiência. **Paidéia**, set.-dez. 2011 Vol. 21, No. 50, 423-430.

SILVA, L. W. S.; FIGUEIREDO, M. H. J. S. Cuidar a família - um compartilhar experiências In: **Conferência internacional de investigação em enfermagem** - investigar para melhor cuidar, 9, Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros, 2006.

VASCONCELLOS. M.J. Esteves de. **Pensamento Sistêmico**: O novo paradigma da ciência. 8ª Ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009.

WATSON J. **Enfermagem**: ciência humana e cuidar uma teoria de enfermagem. Tradução: João Enes. Portugal: Lusociência, 2002.

WATSON Jean. Nursing: the philosophy and science of caring **Rev. ed. Published by the University Press of Colorado**, 2008.

WRIGHT, L. M.; LEAHEY, M. **Enfermeiras e famílias**: um guia para avaliação e intervenção na família. 3. ed. São Paulo: Rocca, 2008.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavoni. Enfermeiros e usuários do Programa Saúde da Família: contribuições da bioética para reorientar esta relação profissional. **Acta Paul Enferm** 2007;20(3):316-20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n3/pt_a12v20n3.pdf. Acesso em: 08 abr 2009.



Artigo recebido em:
30/7/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DAS PARASITOSES INTESTINAIS E AVALIAÇÃO DOS FATORES DE RISCO EM INDIVÍDUOS RESIDENTES EM UM ASSENTAMENTO RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO

EPIDEMIOLOGICAL PROFILE OF ENTERO-PARASITIC INFECTIONS AND EVALUATION OF RISK FACTORS IN INDIVIDUALS AT A RURAL SETTLEMENT IN THE NORTHEAST OF BRAZIL

SOUZA, Aline Costa¹

ALVES, Fernanda Vieira²

GUIMARÃES, Hildeanna Rocha³

AMORIM, Ana Clara Silva⁴

CRUZ, Marília de Araújo⁵

SANTOS, Bárbara da Silva⁶

BORGES, Edésio Pereira⁷

TRINDADE, Reginaldo Almeida da⁸

MELO, Ana Carolina Fonseca Lindoso⁹

UFPI / UFRJ / UFC - BRASIL

RESUMO

Enteroparasitoses são comuns em indivíduos que se encontram sob condições precárias de moradia e saneamento. Neste trabalho, objetivou-se descrever o perfil epidemiológico das enteroparasitoses em moradores de um assentamento rural, avaliando seus fatores de risco, como resultados do projeto de extensão "Ação Universitária Multidisciplinar para Desenvolvimento Sustentável e Cidadão do Assentamento Cajueiro no Município de Parnaíba/PI". Realizaram-se análises parasitológicas em 49 amostras fecais de indivíduos >13 anos. A prevalência de parasitoses foi de 73%, sendo 58% de monoparasitismo e 83% de protozoários. Nos casos de biparasitismo (33%), os helmintos corresponderam a 57% e as associações protozoários/helmintos a 53%. Houve aumento da prevalência com o aumento

1 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: aline_costa.s@hotmail.com

2 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: fernanda_vieira02@hotmail.com

3 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: hildeana_gil@hotmail.com

4 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: amorim.anaclara@hotmail.com

5 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: lia_gessinger@hotmail.com

6 Biomédica graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: bssbio@hotmail.com

7 Técnico de Laboratório da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. Biomédico graduado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. E-mail: eborges9@hotmail.com

8 Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Doutorado em Biotecnologia pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: rtrindade@pharma.ufrj.br

9 Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Doutorado em Ciências Veterinárias pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil. E-mail: acflmelo@gmail.com

da idade. Embora não estatisticamente associados, fatores de risco como consumir alimentos oriundos de feiras-livres e relato de diarreia mostraram influência sobre a prevalência. Conclui-se que há elevada prevalência de enteroparasitismo na população e há necessidade de melhorias e monitoramento das condições higiênico-sanitárias em assentamentos rurais desta natureza.

Palavras-chave: Adolescente. Adulto. Perfis sanitários. Prevalência. Doenças parasitárias.

ABSTRACT

Enteroparasitosis commonly affect individuals under poor conditions of housing and sanitation. This study aimed at describing the epidemiological profile of enteroparasitosis in residents of a rural settlement, evaluating their risk factors. The study is part of the outreach project "Multidisciplinary University Action for Sustainable Development of the Cajueiro settlement in the city of Parnaíba/PI". Parasitological analyses were performed in 49 fecal samples from individual above 13 years old. The prevalence of parasites was 73%, being 58% for monoparasitism and 83% of protozoa. In cases of biparasitism (33%), helminths corresponded to 57% and associations protozoa/helminths to 53%. The prevalence of parasitosis increased as age increased. Although not statistically associated, risk factors such as consuming food from street-market and reports of diarrhea showed some influence on the prevalence. It was possible to conclude that there is a high prevalence of enteroparasitoses affecting the studied population and the need to improve and monitor sanitary conditions in rural settlements.

Keywords: Adolescent. Adult. Prevalence. Sanitary profiles. Parasitic diseases.

Introdução

Enteroparasitoses são doenças causadas pela presença de parasitos no trato intestinal, que, por serem comumente transmitidas por via fecal-oral, têm sua ocorrência fortemente relacionada às precárias condições higiênico-sanitárias (DE ANDRADE et al., 2010; GIL et al., 2013). Estima-se que haja 3,5 bilhões de pessoas infectadas com parasitas intestinais no mundo, vivendo principalmente em países subdesenvolvidos, com prevalência aumentada conforme a diminuição dos níveis socioeconômicos (G/HIWOT et al., 2014; YIHENEW et al., 2014). Além disso, há indicativos de que o crescimento desordenado das cidades, causando a migração da população financeiramente menos favorecida para áreas mais afastadas, onde há grande deficiência de infraestrutura adequada para moradias, e também o fluxo de pessoas de áreas rurais para urbanas em busca de trabalho, exerçam influência na dinâmica e nas taxas de transmissão das infecções parasitárias (KORUK et al., 2010; OLIVEIRA et al., 2010; CALDERARO et al., 2014).

Em adultos, a transmissão de parasitas intestinais ocorre predominantemente por via fecal-oral, tanto pela ingestão de água como pelo consumo de alimentos contaminados com as formas infectantes dos parasitos, principalmente aqueles consumidos crus, como os vegetais (MELO et al., 2011). Em crianças, além da via fecal-oral, outras formas de transmissão são também comuns, tais como hábitos precários de higiene, andar descalço, contato com solo e com extratos subungueais contaminados (GONÇALVES et al., 2011; JAYARANI et al., 2014).

Embora indivíduos adolescentes e adultos parasitados apresentem poucas consequências clínicas graves, a presença das infecções nesses indivíduos mantém o ciclo da transmissão e pode levar a quadros de maior morbidade em situações específicas (REY, 2011). Eventos de morbidade durante o curso da infecção parasitária se tornam epidemiológica e clinicamente importantes, sobretudo em pacientes com maior carga parasitária, desnutridos, imunossuprimidos ou imunocomprometidos (MALDONADO

et al., 2012). Nesses pacientes, é comum a ocorrência de sintomas inespecíficos, porém debilitantes, como diarreia intensa, falta de apetite, perda de peso, náuseas, vômitos, dor abdominal, desnutrição e anemia (BRUM et al., 2013).

Por definição, um assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si (INCRA, 2015). Os assentamentos rurais ganharam força e expansão com o início do movimento de reforma agrária em meados dos anos 90 do século passado, e atualmente, há mais de 9 mil assentamentos nas regiões brasileiras (GIRARDI; FERNANDES, 2008; INCRA, 2015). Existe previsão de construção de infraestrutura adequada de moradia e saneamento básico nessas comunidades rurais (INCRA, 2015), porém o processo de investimento público é vagaroso, o que torna estes locais potenciais focos da manutenção do ciclo da transmissão de doenças, dentre as quais, as enteroparasitoses assumem um papel importante.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi descrever o perfil epidemiológico das enteroparasitoses em indivíduos residentes em um assentamento rural no município de Parnaíba, no estado do Piauí. A descrição consistiu em identificar a presença de parasitas intestinais e determinar sua prevalência, bem como avaliar associações com fatores de risco, tais como os hábitos higiênico-sanitários da população.

Metodologia

A execução do projeto de extensão “Ação Universitária Multidisciplinar para Desenvolvimento Sustentável e Cidadão do Assentamento Cajueiro no Município de Parnaíba/PI” foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2010, no assentamento rural do Cajueiro em Parnaíba, Piauí. Os resultados dos exames realizados foram entregues a cada indivíduo e, posteriormente, foram ministradas palestras educativas em saúde para a comunidade.

Este assentamento está localizado na área rural do município de Parnaíba, situado no litoral norte do Estado do Piauí, onde residem aproximadamente 60 famílias socioeconomicamente carentes. A amostragem deste estudo foi 49 indivíduos, de ambos os sexos, aleatoriamente selecionados de todas as faixas etárias acima de 13 anos, representando uma cobertura de 80% das moradias do local.

Em cada residência foi solicitado que o responsável da moradia respondesse a um questionário socioepidemiológico contendo questões relacionadas aos hábitos de higiene individuais e coletivos da família. Em seguida, houve a coleta de amostras individuais de fezes em todos os domicílios selecionados para realização do exame coproparasitológico.

As amostras fecais foram acondicionadas em coletores plásticos universais descartáveis devidamente identificados. Posteriormente, as amostras foram fixadas em solução de formalina a 10% e encaminhadas para análise parasitológica, no laboratório do Núcleo de Imunoparasitologia Aplicada (NIPA) da Universidade Federal do Piauí, *campus* de Parnaíba. As amostras foram processadas pelo método laboratorial de *Hoffman, Pons e Janer*, cujo princípio é a sedimentação espontânea. Esse método permite a identificação microscópica de ovos e larvas de helmintos e também cistos de protozoários. O sedimento formado foi depositado entre lâmina e lamínula e analisado em microscopia de luz com aumento total de 100 e 400 vezes (oculares de 10x e objetivas de 10x e 40x).

Os resultados obtidos pela análise microscópica das amostras de fezes e pelas respostas fornecidas pelos domiciliados nos questionários aplicados foram organizados em tabelas de contingência simples 2x2. A avaliação de possíveis associações entre a prevalência das parasitoses intestinais com os fatores de risco foi realizada pelo teste do *chi*-quadrado ou o teste exato de *Fischer*, dependendo das características dos dados encontrados. A significância estatística das associações foi de 95% ($p \leq 0,05$).

Para a realização deste estudo, obteve-se a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Piauí registrado, sob nº CAAE: 0014.0.045.000-09. Cada participante ou responsável pelo indivíduo fornecedor da amostra biológica leu e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a utilização do material coletado para os fins desta pesquisa.

Resultados

Exame Coproparasitológico de Fezes

Do total de amostras de fezes analisadas, 73% (n=36) apresentaram-se positivas para um ou mais tipos de parasitos. Houve monoparasitismo em 58% (n=21) das amostras positivas. Biparasitismo e poliparasitismo foram encontrados em 33% (12) e 8% (3) dos indivíduos com resultados positivos para parasitos. As associações de parasitas ocorreram na seguinte ordem quantitativa: protozoário/helminto (53%), protozoário/protozoário (40%) e helminto/helminto (7%).

Em relação ao sexo dos indivíduos, a amostra populacional estudada consistiu de 12 homens e 37 mulheres. As prevalências de parasitoses intestinais foram de 66% e 75% para homens e mulheres, respectivamente. Não houve diferença significativa quanto às prevalências para a variável “sexo” ($p=0,7082$).

Quanto à faixa etária, a amostra populacional estudada foi formada por grupos de indivíduos com idade entre 13 e 30 anos (n=22), 31 e 45 anos (n=14) e acima de 46 anos (n=13). A prevalência de parasitoses nesses grupos foi de 55%, 86% e 93%, respectivamente. Convém ressaltar que o grupo etário de 46 a 59 anos apresentou 100% de amostras positivas para parasitos, e neste caso, para realizar a análise estatística, este grupo foi juntado ao seguinte, com indivíduos maiores de 60 anos, formando um só grupo. Entre os protozoários, *Entamoeba coli* foi o mais encontrado, representando 47% destes, seguido de *Giardia duodenalis* com 30% de positividade. Entre helmintos, *Ascaris lumbricoides* foi o parasito mais presente nas amostras, com 44% de prevalência.

Tabela 1 - Distribuição e prevalência dos diferentes parasitas encontrados nas amostras positivas

Espécie	Faixa Etária em anos (nº de positivos)				Total	
	13 - 30	31 - 45	46 - 59	> 60	N	% *
<i>Entamoeba coli</i>	6	6	3	2	17	47
<i>Entamoeba histolytica/E. dispar</i>	-	1	1	-	2	5
<i>Giardia duodenalis</i>	4	5	1	1	11	30
<i>Ancylostoma duodenale/ Necator americanus.</i>	2	2	2	1	7	20
<i>Ascaris lumbricoides</i>	3	6	4	3	16	44
<i>Trichuris trichiura</i>	-	-	1	-	1	3
Prevalência no grupo *	55 %	86 %	100 %	84 %	-	-

* Houve casos de bi e poliparasitismo, nos quais as taxas de parasitoses se sobrepõem. Assim, para a determinação desta prevalência, foi considerada apenas a parasitose positiva.

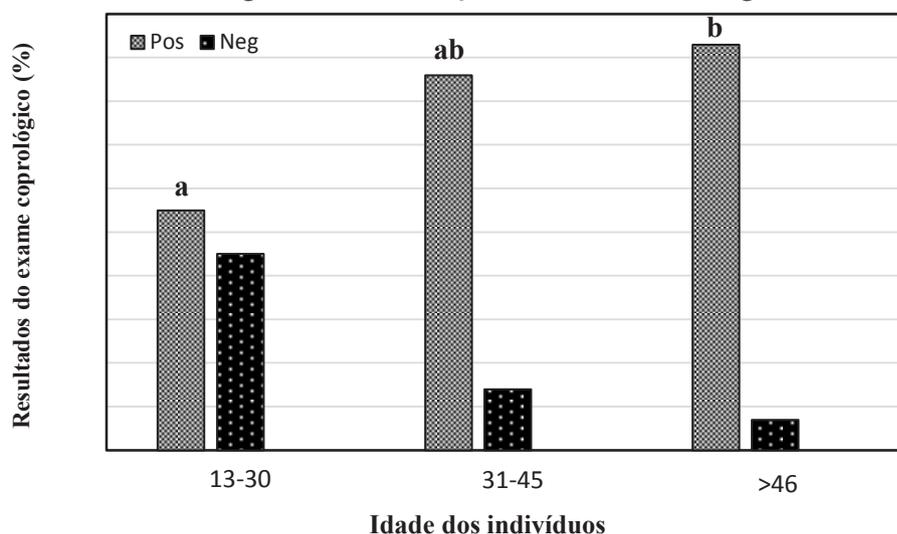
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DAS PARASIToses INTESTINAIS E AVALIAÇÃO DOS FATORES DE RISCO EM INDIVÍDUOS RESIDENTES EM UM ASSENTAMENTO RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO

SOUZA, Aline Costa; ALVES, Fernanda Vieira; GUIMARÃES, Hildeanna Rocha; AMORIM, Ana Clara Silva; CRUZ, Marília de Araújo; SANTOS, Bárbara da Silva; BORGES, Edésio Pereira; TRINDADE, Reginaldo Almeida da; MELO, Ana Carolina Fonseca Lindoso

A Tabela 1 apresenta a distribuição e a prevalência das diferentes espécies parasitárias encontradas na população estudada, de acordo com a variável idade.

Houve diferença estatística ($p=0,027$) para a prevalência de parasitos entre os grupos etários de 13-30 anos e >46 anos. Para os demais grupos, não foram verificadas diferenças significativas ($p>0,05$). Foi observada uma associação positiva entre o aumento da idade e a prevalência das parasitoses, que também aumentaram (Figura 1).

Figura 1 - Resultados dos exames coproparasitológicos de fezes em relação à variável idade. Letras diferentes significam diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$)



Os protozoários foram os parasitas mais frequentemente encontrados nas amostras quando comparados aos helmintos. Ao se considerar a prevalência geral encontrada, sem levar em conta o tipo de parasitismo, os protozoários estiveram presentes em 83% dos indivíduos, enquanto os helmintos foram encontrados em 67%. Entretanto, ao se realizar um recorte dos indivíduos monoparasitados, os protozoários corresponderam a uma menor fração, ou seja, 43%, enquanto helmintos corresponderam a 57%.

Perfil higiênico sanitário e fatores de risco

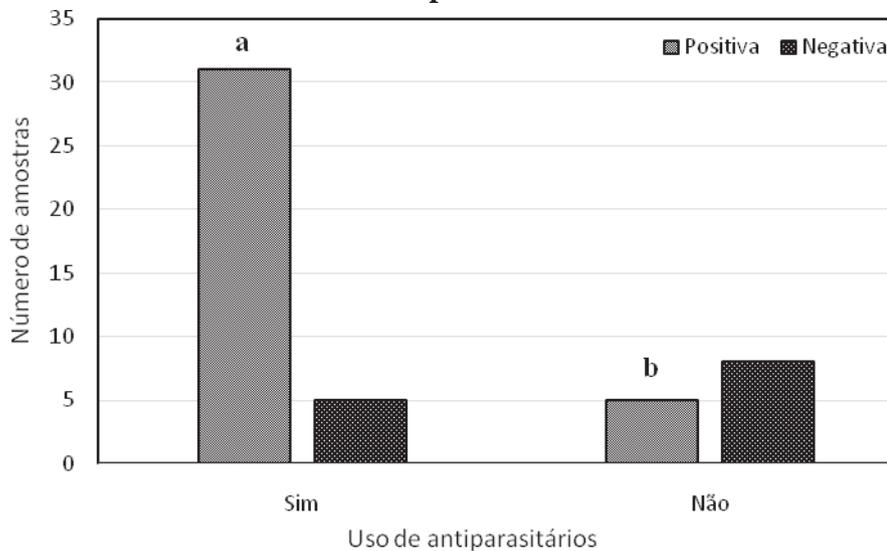
Quanto ao número de banhos realizados por dia, 12%, 18% e 70% afirmaram que realizavam tal prática uma, duas e três vezes ou mais por dia, respectivamente. Do total de entrevistados, 88% relataram que o banho era realizado com a utilização de balde/cuia e 12% relataram a utilização de chuveiro. Dos indivíduos que relataram utilizar cuia/balde para o asseio pessoal, 72% tiveram resultados positivos no exame coproparasitológico, mas não houve associação estatisticamente significativa quando comparados aos demais indivíduos ($p=1,000$).

Entre os adolescentes e adultos parasitados, 69% relataram já terem realizado o exame de fezes pelo menos uma vez, e, dentre esses, a maioria (36%) realizou o exame há cerca de seis meses. O fato de ter realizado exame coproparasitológico anteriormente não mostrou ser uma variável significativa nas taxas de parasitoses positivas encontradas neste estudo ($p=1,000$).

Em relação à escolaridade dos indivíduos, 86% são alfabetizados e apenas 14% se declararam analfabetos. Este fator não se mostrou significativo quanto à prevalência das parasitoses ($p=0,696$).

Quanto ao uso de antiparasitários, 73% dos indivíduos relataram alguma utilização anterior. Dentre estes, 86% apresentaram resultados positivos para parasitoses intestinais. Houve uma associação estatisticamente significativa entre o uso anterior de antiparasitários e a prevalência de parasitas intestinais encontradas ($p=0,002$). Este dado será discutido posteriormente.

Figura 2 - Resultados dos exames coproparasitológicos em função do relato de uso de antiparasitários anteriormente



A Tabela 2 apresenta uma síntese dos principais fatores de risco também pesquisados nos questionários socioepidemiológicos e clínico-higiênicos aplicados aos participantes deste estudo, em que se buscou determinar quais estariam possivelmente associados com as prevalências de parasitoses encontradas.

Tabela 2 - Fatores de risco e sintomas clínicos pesquisados nos participantes em relação aos resultados dos exames coproparasitológicos e suas respectivas análises de associação pela aplicação do teste exato de *Fischer*, com significância estatística de 5 % ($p \leq 0,05$)

Itens	Descrição	PPF (+) n (%)	PPF (-) n (%)	p-valor
Fatores de risco	Uso constante de calçados	27 (55)	10 (20)	1,000
	Manutenção de unhas aparadas	30 (61)	13 (27)	0,174
	Lavagem de mãos antes das refeições	34 (70)	13 (27)	1,000
	Lavagem de mãos após uso de banheiro	35 (71)	13 (27)	1,000
	Frutas e verduras originárias de feiras-livres	22 (45)	10 (20)	0,287
	Carnes originárias de feiras-livres	19 (39)	8 (16)	0,747
	Sintomas clínicos	Diarreia	3 (6)	3 (6)
Tosse		7 (14)	1 (2)	0,663
Distúrbio de sono		10 (20)	3 (6)	1,000
Vômito		1 (2)	2 (4)	0,167
Cefaleia		14 (28)	7 (14)	0,514
Dor intestinal ou abdominal		7 (14)	3 (6)	1,000
Prurido anal		5 (10)	1 (2)	1,000

* PPF: Exame coproparasitológico de fezes. A diferença na porcentagem para 100% foram respostas negativas aos itens pesquisados.

Discussão

A prevalência encontrada neste estudo foi bastante alta quando comparada a outros estudos que mostram prevalências mais baixas, ainda que em populações com tipos de moradias similares. Por exemplo, Dias-Júnior et al. (2013) estudaram uma população indígena de Minas Gerais com 58 indivíduos e encontraram uma prevalência global 22,8%, com maior ocorrência em mulheres e indivíduos com idade entre 20 e 59 anos. Já Andrade et al. (2011) estudaram uma comunidade quilombola, também em Minas Gerais, e encontraram uma prevalência global de 63,8%, que se aproxima mais do presente estudo.

Outros estudos também mostraram prevalências relativamente altas, tal como o trabalho realizado por Oliveira et al. (2010) com uma população periurbana de Manaus (AM), que encontrou uma prevalência de 67,8%, e o trabalho de Rocha et al. (2011), em uma comunidade carente no município de Barra de Santo Antônio (AL), que mostrou uma prevalência de 63,93%. Além disso, Alves et al. (2014) avaliaram crianças do mesmo assentamento do presente estudo e também encontraram altas prevalências de infecções parasitárias (68%). Entretanto, em alguns casos, prevalências ainda maiores são também relatadas, como no estudo de Andrade et al. (2013), que avaliaram a prevalência de parasitoses em uma aldeia de ameríndios no estado do Pará e encontraram uma prevalência de 85,6%.

Em populações urbanas em geral, onde comumente existe uma melhor qualidade de saneamento e condições higiênico-sanitárias, as prevalências costumam ser menores, porém, ainda assim, são sempre preocupantes e costumam estar relacionadas a fatores como desenvolvimento socioeconômico da região ou cidade. Por exemplo, Lodo et al. (2010) estudaram uma população de um município do interior paulista e encontraram uma prevalência global de 15,69%. Santos et al. (2007) estudaram pacientes atendidos em uma unidade hospitalar de Salvador (BA) e encontraram uma prevalência de 35,2%. Representando a região Sul, pode-se citar os estudos realizados por Oliveira e Chiuchetta (2009), no município de Goioerê (PR), que encontraram uma prevalência global de 38%; o estudo de Dos Santos e Merlini (2010), na cidade de Maria Helena (PR), mostrando uma prevalência global de 16%; e o trabalho de Seger et al. (2010), realizado na cidade de São Miguel do Oeste (SC), que encontrou uma prevalência de 7,4%. Para efeito de comparação, Matos e Cruz (2012) estudaram duas populações residentes em áreas rurais e urbanas do estado da Bahia e encontraram maior prevalência de parasitados na área rural (42,09%) do que na área urbana (39,71%), ainda que a diferença não tenha sido expressiva.

No presente estudo, a maior prevalência foi encontrada na população de maior idade, acima de 40 anos, alcançando 100% de parasitose para indivíduos na faixa etária de 46 a 59 anos. Existem evidências científicas, baseadas nas condições fisiológicas, de que os idosos são indivíduos mais susceptíveis às infecções parasitárias, assim como as crianças; porém, nos idosos, a causa está geralmente associada à diminuição na eficiência de atuação do sistema imunológico (PERES et al., 2003; WU; MEYDANI, 2008; ELY et al., 2011; FURTADO; MELO, 2011), enquanto nas crianças ocorre por imaturidade imunológica ou mesmo por conta de imunodeficiências congênitas (CONDINO-NETO, 2014).

As prevalências na faixa etária de idosos são conflitantes, diferentes e se relacionam mais fortemente com a qualidade das condições sociais das regiões onde residem estes

indivíduos. Por exemplo, no trabalho de Ely et al. (2011) com idosos da cidade de Porto Alegre (RS), foi encontrada uma prevalência de 12,9%. Já o estudo realizado por Furtado e Melo (2011) com idosos da cidade de Parnaíba (PI) revelou uma prevalência de 40,5%. Santos et al. (2007) analisaram a presença de *S. stercoralis* na população atendida do Hospital Universidade da UFBA, que atende pacientes de baixa renda da região metropolitana de Salvador (BA), e verificaram que os pacientes acima de 40 anos também foram mais acometidos por este parasita, tanto na rede pública (9,4%) como na rede privada (2,45%), mas com uma diferença expressiva na prevalência.

Infecções concomitantes por mais de um parasita são frequentes em levantamentos epidemiológicos para parasitoses e têm valores variados. No estudo de Rios et al. (2007), em 10 vilas comunitárias de uma aldeia indígena no Amazonas, os autores encontraram poliparasitismo em 21% a 42%, dependendo da região estudada. No estudo de Oliveira et al. (2010), foram encontrados casos de biparasitismo em 26% das amostras, resultado próximo ao encontrado no presente estudo (33%).

Quanto às espécies parasitárias encontradas, o helminto *Ascaris lumbricoides* e os protozoários *Entamoeba coli* e *Giardia duodenalis* estão entre os mais prevalentes em diversos levantamentos epidemiológicos (LODO et al., 2010; OLIVEIRA et al., 2010; SEGER et al., 2010; ANDRADE et al., 2011; MATOS; CRUZ, 2012; GIL et al., 2013; YIHENEW et al., 2014).

Em relação aos hábitos de higiene, o contato direto com solo pelo hábito de andar descalço, a falta de higiene das mãos antes das refeições ou após o uso do banheiro, o hábito de não cortar as unhas e a lavagem inadequada dos alimentos constituem importantes fatores de risco para a infecção por enteroparasitoses (DOS SANTOS et al., 2014), muitos dos quais foram relatados pelos indivíduos neste estudo. Embora as associações não tenham sido estatisticamente significativas, pode-se sugerir que são relevantes em termos da alta prevalência encontrada.

Os indivíduos entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, relataram a realização de exames parasitológicos em algum momento anterior. A realização de exames laboratoriais revela uma preocupação dos indivíduos com possíveis infecções, mas a ação de redução sobre a prevalência das parasitoses só ocorre se o procedimento for seguido de tratamento adequado. Tais doenças, mesmo não apresentando alta letalidade isoladamente, têm uma alta morbidade, principalmente na fase de desenvolvimento, como na adolescência, podendo ocasionar sequelas no futuro (KORUK et al., 2010; DANKWA et al., 2015).

Pode-se observar uma porcentagem preocupante de entrevistados que se automedicam pelo uso de antiparasitários. A automedicação é prática comum tanto nos indivíduos que realizam e recebem os resultados dos exames, quanto naqueles sem nenhum tipo de contato médico. Comportamentos dessa natureza podem ocasionar sérios problemas ao paciente, incluindo a resistência medicamentosa (DE ANDRADE et al., 2010).

A alta prevalência de enteroparasitos que acomete a população carente residente no assentamento rural do Cajueiro, no município de Parnaíba, pode ser parcialmente explicada pelas precárias condições de moradia existentes. A deficiência no saneamento básico e no abastecimento de água potável em um grande número de residências são realidades muito presentes no local. Essas condições são negligenciadas por parte da população e também pelo governo responsável por fornecer a infraestrutura adequada à população. Sem ter acesso ao saneamento básico, rede de esgoto, água encanada e

construção de fossas adequadas, a população se encontra mais suscetível à contaminação por parasitoses intestinais. Assim, estes fatores, analisados em conjunto, tornam-se fortes contribuintes da manutenção da cadeia de transmissão das enteroparasitoses.

A prevalência das infecções parasitárias pode ainda ser agravada pela transmissão interpessoal e por contaminações de alimento e água, a qual, quando ingerida e/ou utilizada sem o mínimo tratamento, pode ser uma das maiores responsáveis pela disseminação em larga escala de protozoários e helmintos. Apesar de os entrevistados terem afirmado que lavam os alimentos antes de ingeri-los, isso talvez não se torne uma garantia de desinfecção, visto que a água pode não ter procedência adequada ou mesmo o ato de lavar seja inadequado ou insuficiente. A água que se utiliza para a lavagem dos alimentos pode estar, por si só, contaminada, já que a falta de saneamento aumenta essa probabilidade.

Recomenda-se que a lavagem de alimentos seja efetuada com a utilização de algumas soluções higienizadoras, como hipoclorito de sódio, vinagre ou até mesmo a simples água fervida. Além disso, as frutas e as carnes consumidas são adquiridas frequentemente em feiras livres da região, sem procedência conhecida e onde ficam expostas a insetos e/ou poeira, que podem carrear ovos de parasitas, tornando-se uma importante fonte de contaminação (FONSECA et al., 2006; FERNANDES et al., 2015). Assim, um maior cuidado com o consumo dos alimentos pode ajudar a mantê-los saudáveis.

Conclusão

De acordo com os resultados obtidos, foi possível concluir que há uma alta prevalência de parasitoses intestinais nos indivíduos residentes no assentamento rural do Cajueiro, no município de Parnaíba, Piauí, reforçando a relação entre as baixas condições socioeconômicas e a prevalência de enteroparasitoses. O helminto *Ascaris lumbricoides* e os protozoários *Entamoeba coli* e *Giardia duodenalis* foram os parasitos mais frequentemente encontrados. Por meio da avaliação do questionário socioepidemiológico, pôde-se constatar que alguns hábitos de higiene são negligenciados pela população estudada, embora não tenha sido possível associá-los diretamente às parasitoses encontradas.

A análise conjunta dos dados indica que há necessidade contínua de melhorias das condições sanitárias e a conscientização das práticas higiênicas adequadas para proporcionar uma melhor qualidade de vida da população residente. Essas medidas precisam ter impacto na cultura da população, para que tenham efeito sobre seus hábitos higiênicos. São necessárias mudanças comportamentais na comunidade para a obtenção de melhorias detectáveis em relação à prevalência das parasitoses e/ou a transmissão de outras doenças infecciosas.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Projeto Universidade Solidária (UniSol), ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPI), à Universidade Federal do Piauí (*Campus* de Ministro Reis Velloso) e aos funcionários da referida instituição, pela disponibilidade e pelo apoio na realização das análises parasitológicas.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflito de interesse.

Referências

ALVES, F.V.; SOUZA, A.C.; GUIMARAES, H.R.; AMORIM, A.C.S.; CRUZ, M.A.; SANTOS, B.S.; BORGES, E.P.; TRINDADE, R.A.; MELO, A.C.F.L. Aspectos epidemiológicos das enteroparasitoses em crianças domiciliadas em um assentamento rural no nordeste brasileiro. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 6, p. 666-676, 2014.

ANDRADE, E.C.; LEITE, I.C.G.; VIEIRA, M.T.; ABRAMO, C.; TIBIRIÇÁ, S.H.C.; SILVA, P.L. Prevalência de parasitoses intestinais em comunidade quilombola no Município de Bias Fortes, Estado de Minas Gerais, Brasil, 2008. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.20, n. 3, p. 337-344, 2011.

ANDRADE, R.C.R.; NORBERG, A.N.; SERRA-FREIRE, N.M.; OLIVEIRA, J.T.M.; SANCHES, F.G.; SANTA-HELENA, A.A.; NORBERG, P.R.B.M. Prevalência de parasitos intestinais em ameríndios Kayapós do estado do Pará, Brasil. **Revista Saúde Física & Mental- UNIABEU**, v.3 n.2, p. 50-58, 2013.

BRUM, J.W.A.; CONCEIÇÃO, A.S.; GONÇALVES, F.V.C.; MAXIMIANO, L.H.S.; DINIZ, L.B.M.P.V.; PEREIRA, M.N.; SILVA, E.S. Parasitoses oportunistas em pacientes com o vírus da imunodeficiência humana. **Revista Brasileira de Clínica Médica**, v. 11, n. 3, p. 280-8, 2013.

CALDERARO, A.; MONTECCHINI, S.; ROSSI, S.; GORRINI, C.; DE CONTO, F.; MEDICI, M.C.; CHEZZI, C.; ARCANGELETTI, M.C. Intestinal parasitoses in a tertiary-care hospital located in a non-endemic setting during 2006–2010. **BMC Infectious Diseases**, v.14, p. 264, 2014.

CONDINO-NETO, A. Susceptibilidade a infecções: imaturidade imunológica ou imunodeficiência? **Revista Medicina**, São Paulo, v. 93, n. 2, p.78-82, 2014.

DANKWA, K.; KUMI, R.O.; EPHRAIM, R.K.D.; ADAMS, L.; AMOAKO-SAKYI, D.; ESSIEN-BAIDOO, S.; NUVOR, S.V. Intestinal Parasitosis among Primary School Pupils in Coastal Areas of the Cape Coast Metropolis, Ghana. **International Journal of Tropical Disease & Health**, v. 9, n. 1, p. 1-8, 2015.

DE ANDRADE, E.C.; LEITE, I.C.G.; DE OLIVEIRA-RODRIGUES, V.; CESCA, M.G.; Parasitoses intestinais: uma revisão sobre seus aspectos sociais, epidemiológicos, clínicos e terapêuticos. **Revista de APS**, v. 13, n. 2, p. 231-40, 2010.

DIAS-JÚNIOR, C. S.; OLIVEIRA, C.T.; VERONA, A.P.A.; PENA, J.L.; SÍRIO, M.A.O.; BAHIA, M.T.; MACHADO-COELHO, G.L.L. Prevalência de parasitoses intestinais e estado nutricional, segundo sexo e idade, entre a população indígena Caxixó, Minas Gerais, Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 30, n. 2, p. 603-608, 2013.

DOS SANTOS, A.A.; GURGEL-GONÇALVES, R.; MACHADO, E.R. Factors Associated with the Occurrence of Intestinal Parasites in Children Living in the Federal District of Brazil. **Revista de Patologia Tropical**, v. 43, n. 1, p. 89-97, 2014.

DOS SANTOS, S.A.; MERLINI, L.S. Prevalência de enteroparasitoses na população do município de Maria Helena, Paraná. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p.899-905, 2010.

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DAS PARASIToses INTESTINAIS E AVALIAÇÃO DOS FATORES DE RISCO EM INDIVÍDUOS RESIDENTES EM UM ASSENTAMENTO RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO

ELY, L.S.; ENGROFF, P.; LOPES, G.T.; WERLANG, M.; GOMES, I.; DE CARLI, G.A. Prevalência de enteroparasitos em idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 14, n. 4, p. 637-646, 2011.

FERNANDES, N.S.; GUIMARAES, H.R.; AMORIM, A.C.S.; REIS, M.B.; TRINDADE, R.A.; MELO, A.C.F.L. Avaliação parasitológica de hortaliças: da horta ao consumidor final. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 8, n. 2, p. 255-265, 2015.

FONSECA, M.J.O.; OLIVEIRA, A.G.M.; SOARES, A.G.; FREIRE-JÚNIOR, M. **Preparo de frutas e hortaliças minimamente processadas em bancos de alimentos**. Rio de Janeiro: Embrapa Agroindústria de Alimentos, 2006.

FURTADO, L.F.V.; MELO, A.C.F.L. Prevalência e aspectos epidemiológicos de enteroparasitoses na população geronte de Parnaíba, Estado do Piauí. **Revista da Sociedade Brasileira Medicina Tropical**, v.44, n.4, p. 513-15, 2011.

G/HIWOT, Y.; DEGAREGE, A.; ERKO, B. Prevalence of Intestinal Parasitic Infections among Children under Five Years of Age with Emphasis on *Schistosoma mansoni* in Wonji Shoa Sugar Estate, Ethiopia. **PLoS ONE**, v. 9, n. 10, p. e109793, 2014.

GIL, F.F.; BUSATTI, H.G.N.O.; CRUZ, V.L.; SANTOS, J.F.G.; GOMES, M.A. High prevalence of enteroparasitosis in urban slums of Belo Horizonte-Brazil. Presence of enteroparasites as a risk factor in the family group. **Pathogens and Global Health**, v.107, n. 6, p. 320-324,2013.

GIRARDI, E.P.; FERNANDES, B.M. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora. **Agrária**, n. 8, p. 73-98, 2008.

GONÇALVES, A.L.R.; BELIZÁRIO, T.L.; PIMENTEL, J.B.; PENATTI, M.P.A.; PEDROSO, R.S. Prevalência de parasitoses intestinais em crianças institucionalizadas na região de Uberlândia, Estado de Minas Gerais. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 44, n. 2, p.191-193, 2011.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

JAYARANI, K.; SANDHYA-RANI, T.; JAYARANJANI, K. Intestinal parasitic infections in preschool and school going children from rural area in Puducherry. **Current Research in Microbiology and Biotechnology**, v. 2, n. 4, p. 406-409, 2014.

KORUK, I.; SIMSEK, S.; TEKIN-KORUK, S.; DONI, N.; GÜRSES, G. Intestinal parasites, nutritional status and psychomotor development delay in migratory farm worker's children. **Child: Care, Health and Development**, v. 36, n. 6, p. 888-894, 2010.

LODO, M.; OLIVEIRA, C.G.B.D.; FONSECA, A.L.A.; CAPUTTO, L.Z.; PACKER, M.L.T.; VALENTI, V.E.; FONSECA, F.L.A. Prevalência de enteroparasitas em município do interior paulista. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, p. 769-777, 2010.

MALDONADO, A.; BRACHO, Á.; RIVERO-RODRÍGUEZ, Z.; ATENCIO, T.; DE MOLANO, N.; ACURERO, E.; CALCHI, M.; VILLALOBOS, R. Enteroparasitosis em niños desnutridos graves de un hospital de la ciudad de Maracaibo, Venezuela. **Kasmera**, v. 40, n. 2, p.135-145, 2012.

MATOS, M.A.; CRUZ, Z.V. Prevalência das parasitoses intestinais no município de Ibiassucê – Bahia. **Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 64-71, 2012.

MELO, A.C.F.L.; FURTADO, L.F.V.; FERRO, T.C.; BEZERRA, K.C.; COSTA, D.C.A.; COSTA, L.A.; DA SILVA, L.R. Contaminação parasitária de alfaces e sua relação com enteroparasitoses em manipuladores de alimentos. **Revista Trópica: Ciências Agrárias e Biológicas**, v. 5, n. 3, p. 47-52, 2011.

OLIVEIRA, C.L.M.; FERREIRA, W.A.; VASQUEZ, F.G.; BARBOSA, M.G.V. Parasitoses intestinais e fatores socioambientais de uma população da área periurbana de Manaus – AM. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**, v. 23, n. 4, p. 307-315, 2010.

OLIVEIRA, U.D.; CHIUCHETTA, S.J.R. Ocorrência de enteroparasitose na população do município de Goioerê, PR. **Estudos de Biologia**, v. 31, n. 73/74/75, p. 81-5, 2009.

PERES, A.; NARDI, N.B.; CHIES, J.A.B. Imunossenescência: o envolvimento das Células T no Envelhecimento. **Biociências**, v. 11, n. 2, p. 187-94, 2003.

REY, L. **Bases da parasitologia médica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

RIOS, L.; CUTOLO, S.A.; GIATTI, L.L.; CASTRO, M.; ROCHA, A.A.; TOLEDO, R.F.; PELICIONI, M.C.F.; BARREIRA, L.P.; SANTOS, J.G. Prevalência de parasitos intestinais e aspectos socioambientais em comunidade indígena no Distrito de Iauaretê, Município de São Gabriel da Cachoeira (AM), Brasil. **Saúde & Sociedade**, v. 16, n.2, p.76-86, 2007.

ROCHA, T.J.M.; BRAZ, J.C.; CALHEIROS, C.M.L. Parasitismo intestinal em uma comunidade carente do município de barra de Santo Antônio, estado de Alagoas. **Revista Eletrônica de Farmácia**, v. 7, n. 3, p. 28-33, 2011.

SANTOS, L.P.; SANTOS, F.L.N.; SOARES, N.M. Prevalência de parasitoses intestinais em pacientes atendidos no Hospital Universitário Professor Edgar Santos, Salvador – Bahia. **Revista de Patologia Tropical**, v. 36, n. 3, p. 237-246, 2007.

SEGER, J.; SOUZA, W.M.; MARANGONI, J.C.F.; MASCHIO, V.J.; CHIELLI, E.O. Prevalência de parasitas intestinais na população do Bairro Salete, município de São Miguel do Oeste, SC. **Unoesc & Ciência – ACBS**, v. 1, n. 1, p. 53-56, 2010.

WU, D.; MEYDANI, S.N. Age-associated changes in immune and inflammatory responses. **Journal of Leukocyte Biology**, v. 84, p. 1-15, 2008.

YIHENEW, G.; ADAMU, H.; PETROS, B. The Impact of Cooperative Social Organization on Reducing the Prevalence of Malaria and Intestinal Parasite Infections in Awramba, a Rural Community in South Gondar, Ethiopia. **Interdisciplinary Perspectives on Infectious Diseases**, v. 2014, Article ID 378780, 6 pages.

Artigo recebido em:
6/7/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015



EFEITOS E LIMITES DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM TDAH

EFFECTS AND LIMITS OF AN EDUCATION SOCIAL SKILLS PROGRAM FOR PARENTS OF CHILDREN WITH ADHD

FERREIRA, Mariana Carolina Batista¹
AYALLA, Keyla Oliveira²
de OLIVEIRA, Mariana Matheus³
ROCHA, MargaretteMatesco⁴

RESUMO

Este artigo apresenta um programa de treinamento em Habilidades Sociais Educativas (HSE) desenvolvido com pais de crianças com diagnóstico de TDAH e estudantes de escolas públicas, bem como seus efeitos. O programa foi conduzido entre os anos de 2010 e 2013, totalizando a participação de 13 pais. O objetivo foi oferecer um espaço para debate e troca de experiências, visando capacitá-los para lidar com demandas interpessoais cotidianas e estabelecerem estratégias que favoreçam o desenvolvimento social e acadêmico de seus filhos. Os dados demonstraram mudanças positivas nas HSE dos pais após a intervenção. Da mesma forma, a maioria das crianças foram avaliadas positivamente pelos pais e professores, alcançando os objetivos traçados. Uma dificuldade encontrada foi a baixa adesão dos pais, inclusive quanto à permanência no programa, indicando necessidade de aprimoramento do programa visando garantir maior adesão, resultando em uma reavaliação quanto ao seu formato e possível adaptação para professores.

Palavras-chave: Treinamento de pais. Habilidades Sociais Educativas. TDAH.

ABSTRACT

This paper presents a training program in Social Educational Abilities developed with parents of children with a diagnosis of ADHD who study in public schools, as well as its effects. The program was developed between 2010 and 2013, totaling 13 participating parents. The goal was to offer a space for debate and exchange of experiences, seeking to make them better able to deal with the interpersonal daily demands and establish strategies which favor the social and academic development of their children. The data showed positive changes in the parents' Social Educational Abilities after the intervention. Likewise, most children were evaluated positively by the parents and teachers, reaching the aimed goals. One of the

1 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. E-mail: maribatistaferreira@gmail.com

2 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. E-mail: keylla_ayalla@hotmail.com

3 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. E-mail: mari.mat@hotmail.com

4 Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil. E-mail: margarette@uel.br

difficulties found was parents' low adhesion to the project, including issues related to their permanence in the program, indicating the need to upgrade the program seeking to guarantee greater support, resulting in a reevaluation in relation to its format and a possible adaptation for teachers.

Keywords: Parents training. Educative social skills. ADHD.

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado pelos comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade, atingindo cerca de 3 a 6% das crianças e adolescentes em idade escolar. Segundo o DSM-IV-TR (2000), os sintomas podem apresentar três diferentes tipos de predomínios, incluindo o de desatenção, de hiperatividade-impulsividade ou apresentação combinada desses sintomas. Para o diagnóstico, dentre outros, é importante identificar comprometimentos em pelo menos dois ambientes diferentes, por exemplo, casa e escola, e no desempenho da vida acadêmica, social, profissional, etc. No que concerne a sua etiologia, o TDAH é entendido como um distúrbio neurobiológico, sendo que condições hereditárias e ambientais são destacadas como possíveis fatores etiológicos (ROESER; ECCLES, 2000; ROHDE, et al., 2004).

Em comparação com as crianças sem o transtorno, estudantes com TDAH geralmente apresentam maior risco de fracasso escolar, maior incidência de suspensões, expulsões e reprovações escolares, menor grau de escolaridade em relação ao seu potencial e têm menor probabilidade de completar seus estudos (DuPAUL; WHITE, 2006; BARKLEY; PFIFFNER, 2002; ROHDE et al., 1999). Além disso, é estimado que 50 a 60% das crianças com TDAH experienciam alguma forma de rejeição social pelos colegas. Quando são socialmente rejeitadas na infância, apresentam taxas mais altas de fracasso e desistência escolar, infrações delinquentes, sentimentos de solidão e baixa autoestima (BARKLEY, 1998).

No Brasil, o estudo de Freitas (2013) mostrou que de fato crianças com TDAH apresentam menor frequência de habilidades sociais quando comparadas a outras crianças consideradas população-alvo da educação especial (autismo, deficiência auditiva, deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, dotação e talento, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes).

Considerando os efeitos do TDAH sobre a vida acadêmica e social dessas crianças, de acordo com os atuais critérios para definição da população alvo da educação especial, descritos na Política Nacional de Diretrizes da Educação Especial (BRASIL, 2008), o TDAH passou a ser entendido como um transtorno funcional específico, em que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Além disso, a educação especial deve direcionar suas ações, dentre inúmeras outras, na organização de redes de apoio para a inclusão, que inclui de forma preponderante a família dessas crianças.

Isso não significa reduzir o papel dos professores nessa tarefa nem imputar à família a responsabilidade por esse processo. Entende-se que a família, componente ativo, contribuinte e essencial à educação dos filhos, divide responsabilidades com a escola para enfrentar os desafios da escolarização impostos à criança com TDAH (ROCHA; DEL PRETTE, 2010).

Além disso, para Condemarin et al. (2006), as intervenções no ambiente familiar e escolar justificam-se pelo fato do quadro da criança com TDAH estar suscetível à evolução para formas mais positivas ou então piorar, a depender das condições que lhe são oferecidas. Assim, a qualidade dos contextos escolar e familiar pode constituir fator determinante para a forma como a criança vive suas dificuldades e os mecanismos que utiliza para superá-las.

A análise das interações familiares aponta que o comportamento inadequado da criança com TDAH afeta de forma considerável sua interação com os pais, pois seus comportamentos, geralmente, são entendidos como infrações resultando em uma frequência elevada de comportamentos punitivos por parte dos pais e outros familiares (BARKLEY, 1998).

Ainda nesse sentido, o estudo de Bellé et al (2009, p. 322) demonstrou que mães de crianças com TDAH apresentam elevada sobrecarga emocional, pois, geralmente, encontram-se em um estado de cansaço e tensão acentuados devido, principalmente, aos comportamentos dos filhos, preocupação com o seu futuro e casos de ressentimento na família. A sobrecarga emocional é decorrente, segundo os autores, de um maior investimento e maior assistência que essas crianças demandam, além das frequentes queixas em relação aos seus comportamentos e à responsabilização da mãe pela falta de controle sobre o mesmo.

Assim, pais precisam ser instrumentalizados em estratégias para aumentar a frequência de comportamentos acadêmicos, sociais e afetivos de seus filhos de modo a promover o pleno desenvolvimento deles e diminuir os conflitos familiares, a sobrecarga emocional e o estresse característicos dessas famílias. Quando os pais são bem-sucedidos, essas mudanças acabam funcionando também para manter esses comportamentos parentais efetivos.

Dentre as habilidades parentais, Del Prette e Del Prette (2008) defendem que, como educadores, os pais devem apresentar um conjunto de habilidades sociais educativas (HSE) visando a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos filhos. Essas habilidades representam um conjunto de ações potencialmente eficazes para estabelecer condições no ambiente familiar visando a modificação do comportamento da criança. Essas e outras ações estão organizadas por Del Prette e Del Prette (2008) em quatro conjuntos mais gerais: 1) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; 2) Transmitir ou expor conteúdos; 3) Estabelecer limites e disciplina; 4) Monitorar positivamente.

Cabe ressaltar que, ao abordar o campo das Habilidades Sociais (HS), se faz relevante elucidar que o termo faz referência a uma classe de comportamentos que, como quaisquer outros, se constroem e se mantêm a partir da relação entre o indivíduo e seu ambiente, conforme afirma Lopes (2013). Desse modo, o desenvolvimento de uma “habilidade social” reflete uma história de aprendizado de comportamentos valorizados socialmente e que são mantidos no repertório comportamental pelas consequências produzidas no contexto atual.

O entendimento que as habilidades sociais são comportamentos que podem ser aprendidos, viabiliza as propostas de intervenção para alterar os padrões comportamentais considerados socialmente indesejáveis. A manutenção desse padrão comportamental pode trazer dificuldade para o indivíduo em sua convivência com os demais, contribuindo para manter condições aversivas na vida do mesmo, tais como a privação de relacionamentos afetivos variados e a redução da probabilidade de resolução de conflitos (LOPES, 2013; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; 2010).

Seguindo esse enfoque, Rocha (2009; 2013) desenvolveu um programa para pais de crianças com TDAH designado para avaliar os efeitos diretos do programa sobre os comportamentos das mães e os indiretos sobre os comportamentos dos filhos. Diferentemente de outros programas destinados a pais dessas crianças, o programa desenvolvido tomou como premissa básica que as modificações nos comportamentos dos

pais podem alterar o ambiente familiar, favorecendo a modificação do comportamento da criança e, conseqüentemente, mantendo esses comportamentos parentais. Posteriormente, esse programa foi adaptado e replicado a outros três grupos de pais. Os resultados desses atendimentos indicaram efeitos positivos sobre as habilidades sociais cotidianas e educativas dos pais e dos filhos, principalmente nos comportamentos sociais que foram alvos da intervenção.

Assim, essas pesquisas ofereceram subsídios para a disseminação desse programa para a comunidade, pois como sugere Murta (2011), ganhos mais expressivos para os usuários podem advir da implementação de programas com eficácia e efetividade já constatadas, em vez de programas baseados no senso comum ou em critérios estritamente políticos.

A partir das evidências acima, o projeto de extensão “Grupo de Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças com TDAH” foi elaborado visando oferecer aos pais de crianças com TDAH um espaço para troca de experiências e para refletir e discutir sobre o transtorno e as implicações para as crianças e suas famílias, bem como para capacitá-los a atuar de forma ativa e efetiva no desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas de seus filhos com TDAH. Adicionalmente, o projeto visou capacitar os alunos graduandos para atuação prática de atendimento psicológico e para reflexão do papel do psicólogo na criação de uma cultura de educação inclusiva.

Método

O projeto de extensão “Grupo de Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças com TDAH” foi conduzido por estudantes do curso de Psicologia, que atuaram diretamente com os pais de crianças de escolas públicas que receberam diagnóstico de TDAH. O objetivo foi oferecer a esses pais um espaço para debate e troca de experiências, expansão de seus conhecimentos sobre o transtorno, bem como capacitá-los para: (1) lidar com demandas interpessoais cotidianas impostas a eles e (2) estabelecer estratégias que favoreçam o desenvolvimento social e acadêmico de seus filhos.

O programa foi ofertado em anos diferentes (2010 a 2013) atendendo quatro grupos de pais. O grupo denominado “G1” foi conduzido no ano de 2010, o denominado “G2” no ano de 2011, “G3” no ano de 2012 e “G4” no ano de 2013. As sessões foram conduzidas, inicialmente, na clínica-escola de uma universidade pública de uma cidade do Norte do Paraná (G1) e, posteriormente, em duas escolas públicas da mesma cidade. A oferta dos atendimentos nas escolas visou a integração do projeto na comunidade e facilitar o deslocamento dos pais que, geralmente, residem próximos à escola onde seus filhos estudam. Considerando os quatro grupos, houve a participação de treze pais, sendo 04 no G1 (2010), 04 no G2 (2011), 03 no G3 (2012) e 02 no G4 (2013). Desse total, 3 (três) eram pais e 10 (dez) eram mães. As crianças tinham entre 7 e 12 anos, com diagnóstico de TDAH e faziam uso contínuo do medicamento Ritalina®. Os pais tinham entre 31 e 59 anos, com nível de escolaridade variando entre ensino fundamental incompleto e ensinomédio completo, com prevalência de ensino fundamental completo.

Para avaliar os efeitos do programa no contexto escolar, os professores de matemática ou de português participaram como informantes no início e no final dos atendimentos, respondendo o Inventário de *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR*

(Gresham& Elliott, 1990), versão para professores, que permite avaliar o desempenho social e acadêmico das crianças no contexto escolar.

Com relação ao programa propriamente dito, foi dividido em cinco etapas conduzidas ao longo de quatorze encontros, sendo um por semana, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada. Os encontros foram distribuídos em: a) duas sessões (iniciais) para a apresentação da proposta do programa e avaliação pré-intervenção; b) dez sessões para desenvolvimento das HSE selecionadas e c) duas sessões para avaliação pós-intervenção e encaminhamentos. A Tabela 1 apresenta a estrutura geral do programa.

Tabela 1 - Estrutura Geral do Programa

Sessão	Atividades/Temas
1ª	Apresentação dos objetivos e procedimentos do programa;
2ª	Aplicação do Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette (Del Prette& Del Prette, 2001) e do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR (Gresham& Elliott, 1990) – versão pais;
3ª	TDAH: Aspectos gerais;
4ª	Princípios de Aprendizagem;
5ª	Elogio e Feedback;
6ª	Solicitando Mudança de Comportamento;
7ª	Estabelecendo Regras e Limites;
8ª	Empatia;
9ª	Estabelecer contextos potencialmente educativos;
10ª	Assertividade;
11ª	Lidando com críticas;
12ª	Auxiliando o filho na tarefa de casa;
13ª	Aplicação dos inventários descritos na 2ª sessão;
14ª	Encaminhamentos.

Todas as sessões destinadas ao treino das habilidades sociais educativas e cotidianas (3ª a 12ª) seguiam a seguinte estrutura: a) Apresentação e discussão da tarefa de casa. Foram debatidos pontos que facilitaram ou dificultaram sua execução e b) Aplicação dos procedimentos de intervenção visando à apresentação e modelagem das habilidades, que envolvia: a exposição e discussão da habilidade e utilização de estratégias (vivências, instrução verbal, modelação, modelagem e ensaio comportamental) para ensinar/treinar a habilidade. No decorrer das sessões, as terapeutas procuravam encorajar a autoexposição, ensinar os participantes a procederem análise funcional das situações relatadas e fornecer reforçamento e *feedback* positivo.

Por fim, os dados obtidos por meio dos inventários foram aferidos conforme as especificações dos respectivos manuais. Com relação às HSE, as mesmas foram avaliadas por meio de entrevistas (antes e após a intervenção), além de observações no decorrer das sessões.

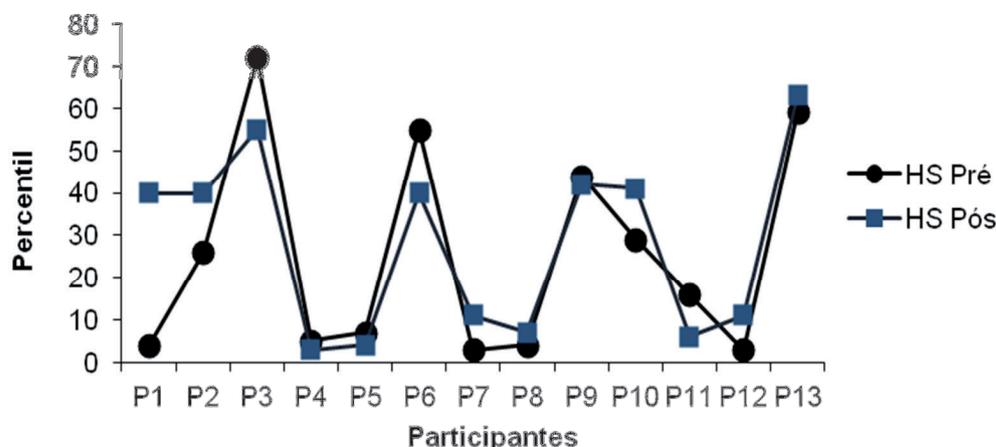
Foram consideradas HSE somente aquelas habilidades cujos efeitos produziam ou apresentavam probabilidade de gerar mudanças no repertório comportamental do educando, seguindo o critério de funcionalidade sugerido por Del Prette e Del Prette (2008). Foram selecionadas seis HSE para análise, são elas: a) Aproveitar situações do dia-a-dia para ensinar sobre habilidades sociais (uma notícia, um comentário, uma cena); b) Negociar regras; c) Mediar interações (incentivar o filho a conversar com outras pessoas e organizar reuniões em casa); d) Solicitar informações sobre o desempenho adequado do filho na escola; e) Falar/justificar comportamentos desejáveis; f) Falar/justificar comportamentos indesejáveis.

Resultados

A avaliação dos pais sobre as Habilidades Sociais (HS), Problemas de Comportamento das crianças, indicam os efeitos indiretos do programa, visto que as crianças não participaram diretamente da intervenção.

O Gráfico 1 mostra o Escore Geral das HS das crianças, segundo a avaliação dos pais, obtido a partir o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) nas fases pré e pós-intervenção.

Gráfico 1: Escore Geral das HS das crianças na avaliação dos pais



Os resultados referentes ao Escore Geral de P1, P2, P7, P8, P10, P12 e P13, na avaliação pós-intervenção, indicaram que houve aumento no escore desses participantes, sugerindo efeitos do programa para promoção de comportamentos considerados socialmente habilidosos.

Quanto aos fatores de Habilidades Sociais, 11 participantes (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12 e P13) desenvolveram e/ou aprimoraram seus repertórios em pelo menos um dos fatores avaliados. O participante P1 avaliou positivamente seu filho em todos os fatores medidos, sugerindo melhora no comportamento da criança. Em sequência, o resultado do participante P12 sugeriu que o desempenho de seu filho melhorou em cinco das seis habilidades avaliadas, enquanto na avaliação de P7, seu filho apresentou mudança positiva em quatro fatores avaliados. Já na avaliação de P2, P8 e P10, seus filhos apresentaram mudança positiva em três fatores.

Dentre os fatores avaliados, observou-se ganhos mais acentuados no Fator 5 - Autocontrole e Civilidade (7 participantes), seguido dos fatores F1 - Cooperação, F3 - Iniciativa/desenvoltura social e F4 - Asserção (6 participantes). As mudanças menos evidentes foram observadas nos fatores F6 - Autocontrole passivo (5 participantes) e F2 - Amabilidade (3 participantes).

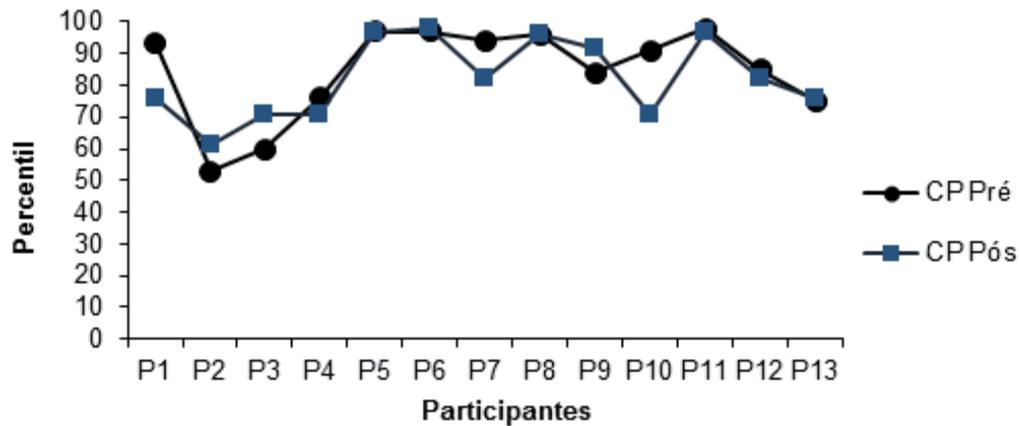
Os dados referentes ao Escore Geral dos Comportamentos Problemáticos (CP) avaliados pelos pais, nas fases pré e pós-intervenção, estão apresentados no Gráfico 2.

Os dados apresentados no Gráfico 2 apontam redução de frequência no Escore Geral, na avaliação de pós-intervenção, para os participantes P1, P4, P7, P10, P11 e P12, indicando melhoras no comportamento problemático apresentados pelas crianças.

Em relação aos fatores, de modo geral, oito participantes apresentaram ganhos no F3 (Comportamento internalizante) e seis participantes nos fatores: F1 (Hiperatividade)

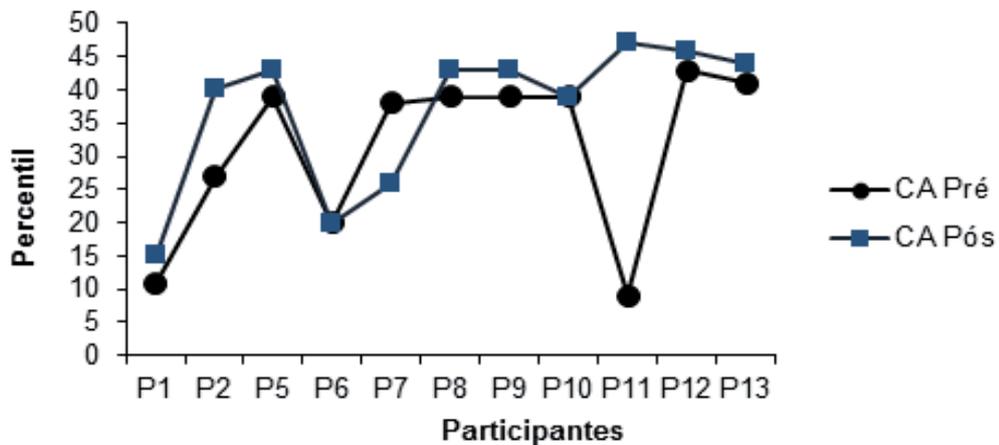
e F2 (Comportamento externalizante). Observou-se que apenas o participante P6 não apresentou redução em nenhum dos fatores avaliados após a intervenção. Por outro lado, P1, P8 e P10 apresentaram redução nos três fatores medidos. Os resultados de P2 e P7 mostraram melhoras em dois dos três fatores avaliados, com maior impacto sobre o F1 (Hiperatividade) para os dois participantes. Os demais participantes (P3, P4, P5, P9, P11, P12 e P13) obtiveram ganhos com o programa em um dos fatores avaliados, com predominância de ganhos no F3 – Comportamentos Internalizantes (4 participantes), seguido de F2 – Comportamentos Externalizantes (2 participantes).

Gráfico 2: Escore Geral dos CP das crianças na avaliação dos pais



O Gráfico 3 exibe a avaliação dos professores acerca da Competência Acadêmica (CA) das crianças antes e após a intervenção. Cabe destacar que os professores dos filhos dos participantes P3 e P4 não participaram da avaliação.

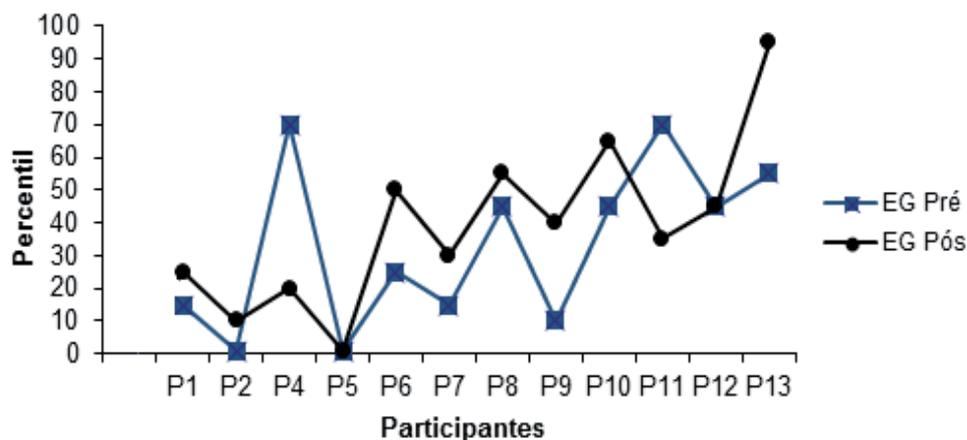
Gráfico 3: Percentil dos CA das crianças na avaliação dos professores



Os escores obtidos na avaliação dos professores indicaram que o desempenho acadêmico dos participantes P1, P2, P5, P8, P9, P11, P12 P13 melhorou na fase pós-intervenção, indicando que as crianças obtiveram melhora em seu desempenho escolar após o treinamento dos pais. Por outro lado, os escores referentes ao desempenho de P6 e P10 parecem indicar certa estagnação entre uma fase e outra. Cabe ressaltar ainda que a avaliação do professor colaborador P6 e do professor P7 diz respeito a uma mesma criança, uma vez que seus pais participavam do programa.

O Gráfico 4 demonstra os Escores Globais obtidos por meio do IHS – Del – Prette (2001), segundo a autoavaliação dos pais, nas fases pré e pós-intervenção. Cabe destacar que, nessa avaliação, o participante P3 não pode comparecer.

Gráfico 4: Percentil das HS Cotidianas dos pais na avaliação com o IHS-Del –Prette



Em relação ao Escore Geral que contempla todas as habilidades avaliadas pelo instrumento, notou-se que os escores de oito dos doze participantes aumentaram após a intervenção, sugerindo benefícios com o programa mesmo nas classes de habilidades que não foram alvo direto de treinamento.

Os participantes P1, P7 e P9 alcançaram na fase pós-intervenção escores superiores a 25% (repertório abaixo da média, porém frequente), indicando desenvolvimento positivo comparado à fase pré-intervenção (inferior a 25%, pouco frequente), enquanto P6, P8, P10 e P13 obtiveram escores igual ou superior a 50% (igual ou acima da média). P1, apesar de apresentar escore que sugeriu ganhos com o programa, o mesmo não foi suficiente para alterar sua posição (inferior a 25%). Os participantes P4 e P11 apresentaram redução em seus escores após a intervenção, já os escores apresentados por P5 e P12 na fase pós-intervenção não sofreram alteração comparados à fase pré-intervenção.

A Tabela 2 apresenta os dados referentes aos Escores obtidos nos Fatores de Enfrentamento com Riscos (F1) e Expressão de Afeto Positivo (F2), diretamente treinados no programa ao longo da intervenção.

No Fator 1, “Habilidades de enfrentamento com risco”, foram trabalhadas as habilidades para lidar com críticas e assertividade. Notou-se que oito participantes apresentaram escore superior a 50%, sendo que três deles (P1, P7 e P10), alcançaram escores superiores a 75% (bastante elaborado), indicando o desenvolvimento de repertório compatível com um desempenho de respostas consideradas satisfatórias e adequadas pelo ambiente social, aumentando a probabilidade de relações menos conflituosas.

Quanto ao Fator 2, “Habilidades de autoafirmação na expressão de afeto positivo”, em que foram trabalhadas as habilidades de Elogiar e Dar *Feedback*, nove participantes alcançaram mudança positiva. Os participantes P2, P4, P9 e P10 obtiveram escores igual ou superior a 75%, sugerindo o desenvolvimento de um repertório bastante elaborado, enquanto P1 apresentou escore superior a 50% (acima da média). Os participantes P6, P8, P12 e P13, apesar de terem se beneficiado com o programa, não alcançaram escores igual ou superior a 50% (média), indicando ainda a necessidade de treinamento.

Tabela 2 - Escores Fatoriais, obtidos por meio do IHS-Del-Prette, nas fases pré e pós-intervenção

PARTICIPANTES	HABILIDADES SOCIAIS			
	Enfrentamento com riscos (F1)		Expressão de afeto positivo (F2)	
	Pré	Pós	Pré	Pós
P1	65	85	55	65
P2	10	65	45	75
P4	90	60	45	75
P5	1	1	30	3
P6	30	70	25	45
P7	30	80	15	15
P8	20	65	30	40
P9	20	60	25	80
P10	60	95	60	97
P11	30	10	25	20
P12	20	60	10	25
P13	15	15	20	45

Nota: F = Fator; Escores: < 25%: necessidade de treino; Escores > 25%: bom repertório de Habilidades Sociais, porém abaixo da média; Escores = 50%: repertório mediano; Escores > a 50%: bom repertório (acima da média) e Escores > 75%: repertório bastante elaborado.

Com relação às HSE, os resultados foram organizados, considerando especialmente os registros cursivos das sessões em que foi possível avaliar as habilidades em termos de frequência de emissão da resposta-alvo. De modo geral, com a intervenção, observou-se que cerca de 85% dos participantes obtiveram mudança positiva. A habilidade que mais apresentou mudança positiva refere-se a “Solicitar informações sobre o desempenho adequado do filho na escola”.

Além disso, observou-se aumento na frequência dos seguintes comportamentos: a) descrição detalhada do comportamento esperado; b) variabilidade de situações utilizadas para ensinar comportamentos sociais às crianças (aproveitar acontecimentos cotidianos; elogio e *feedback*); c) emissão de consequências contingentes aos comportamentos adequados ou inadequados dos filhos (negociar regras); d) Estabelecimento e descrição de consequências de forma mais adequada (negociar regras, elogio e *feedback*, descrever comportamentos adequados e inadequados); e) Identificação de situações que tornam os comportamentos mais prováveis (mediar interações; descrever comportamentos adequados e inadequados); f) Incentivar interações com outras pessoas (antes da intervenção, a frequência de emissão dessa resposta era muito baixa, especialmente pela impulsividade das crianças, geralmente, relatada pela mãe).

Adicionalmente, merece destaque a redução de frequência, após a intervenção, dos comportamentos de comparar o filho a outras crianças/pessoas e de emitir consequências punitivas (punição negativa) contingente aos comportamentos inadequados. Apesar de entender que esses comportamentos não compõem as HSE, a sua redução contribui para a melhoria da interação entre pais e filhos.

Por fim, considerando mais uma vez os registros cursivos das sessões, cabe destacar que as sessões destinadas à discussão dos aspectos gerais do TDAH e princípios da aprendizagem se fizeram importantes para esclarecimento de dúvidas e empoderamento dos pais quanto ao seu papel no processo de educação dos filhos, uma vez que muitos pais desconheciam informações relevantes sobre o transtorno, tais como: causas, efeitos para a vida da criança e da família, mecanismos de ação do medicamento (Ritalina®)

e a crença que muito pouco podiam fazer já que a criança havia “nascido” com esse transtorno.

Quanto a esse último, as sessões de princípios de aprendizagem foram de suma relevância para se desmistificar tal crença, pois as discussões reservadas a esse tema buscaram, baseadas no modelo de seleção por consequências proposto por Skinner (1981): a) elucidar que todo organismo é em si diferente e, por essa razão, procura-se desenvolver estratégias mais favoráveis a sua adaptação e b) viabilizar a percepção por parte dos pais acerca da relação contingente entre uma situação ambiental, sua ação e uma consequência que a segue, chamando atenção para a relação entre seu comportamento e de seus filhos e de seu papel na ampliação e manutenção de repertórios socialmente habilidosos nos mesmos, apesar de sua configuração. Assim, pode-se afirmar que os resultados positivos aqui discutidos estão diretamente relacionados à promoção de análise funcional durante as sessões.

Discussão

Os dados apresentados demonstraram que houve mudanças positivas nas habilidades sociais cotidianas e educativas dos pais após a intervenção. Da mesma forma, a maioria das crianças foram avaliadas positivamente pelos pais e professores.

Com relação às habilidades sociais das crianças, a avaliação de 85% dos pais apontou que houve benefícios com o programa sobre esses comportamentos e 92% deles relataram redução nos comportamentos problemáticos em pelo menos um dos três fatores avaliados. Os ganhos no repertório de HS das crianças pode ter ocorrido devido a dois fatores: a) a realização das tarefas de casa pelos pais, que favorece a generalização para o ambiente natural, propicia condições para o cliente aprender, gradualmente, a realizar a análise funcional de seu desempenho e fornecem indicações, aos terapeutas, sobre as reações dos significantes do cliente e as possíveis falhas em seu desempenho no ambiente natural, podendo corrigi-las no processo de intervenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010); b) a importância atribuída pelos pais às HS avaliadas, pois se observou que 92% dos pais relataram valorizar os comportamentos englobados nas classes condizentes com os fatores avaliados. Essa valorização é uma das questões mais importantes no ensino de habilidades sociais, pois quando são valorizadas, apresentam maior probabilidade de serem ensinadas ou mantidas pelos agentes significativos do ambiente da criança (ELLIOTT et al., 2008).

No que concerne aos problemas de comportamento, efeitos mais robustos foram observados para comportamentos internalizantes. Esses dados diferem da literatura (PFIFFNER; MCBURNETT, 1997), possivelmente, por ser uma classe de comportamento pouco percebido por pais e professores (RIBEIRO, 2013). No entanto, melhoras nessa classe podem sugerir o desenvolvimento de recursos para uma melhor adaptação que permitem à criança com TDAH lidar de forma mais efetiva com demandas emocionais (TEODORO; CARDOSO; PEREIRA, 2011).

Quanto ao desempenho acadêmico, avaliado pelos professores, observou-se que, com exceção de três participantes (P6, P7e P10), todos os demais apresentaram mudanças positivas. Cabe destacar que P10 também teve avaliação positiva nas habilidades sociais, porém o escore não foi suficiente para alterá-lo de posição. Assim, os dados sobre desempenho acadêmico fornecem indicativos adicionais sobre a noção de habilidades

sociais como facilitadores do desempenho acadêmico de crianças (MOLINA; DEL PRETTE, 2006; DiPERNA; ELLIOTT, 2002), visto que a intervenção priorizou apenas as habilidades sociais. Para Feitosa et al. (2011), resultados como esse se devem, provavelmente, ao fato dos processos de ensino-aprendizagem ocorrerem basicamente em um ambiente social e a qualidades dos relacionamentos interpessoais mantidos nesse contexto afetarem de forma positiva ou negativa o desempenho acadêmico.

Na autoavaliação dos pais, observou-se que 67% dos pais obtiveram mudança positiva nas habilidades de enfrentamento com risco (fator 1). Esse dado é importante visto que famílias de crianças com TDAH vivenciam uma maior sobrecarga emocional se comparadas às famílias de crianças com desenvolvimento típico (BELLÉ et al, 2009; JOHNSTON; MASH, 2001). Portanto, os benefícios obtidos nesse fator indicam desenvolvimento de respostas assertivas e de controle de ansiedade em situações como: lidar com críticas injustas, argumentar com profissionais como médicos e professores, discordar de outras pessoas, ou outras que envolvam caráter aversivo que esses pais vivenciam no seu dia a dia.

Já no Fator 2, “Habilidades de auto-afirmação na expressão de afeto positivo”, 75% da amostra apresentou mudança positiva. Entre as condutas referentes a esse fator estão as de elogiar familiares, expressar sentimento positivo, defender uma outra pessoa num grupo, dentre outras (BARTHOLOMEU; NUNES; MACHADO, 2008). Logo, os dados indicam que, após a intervenção, os pais aumentaram a frequência dessas respostas, especialmente no trato com seus filhos. A emissão desses comportamentos pode servir de modelos para o desenvolvimento de respostas dessa classe pelas crianças, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003). Ainda nesse sentido, entende-se que a expressão do afeto positivo é um dos fatores protetores do desenvolvimento do jovem (CONTE, 1997).

Quanto às habilidades sociais educativas (HSE), observou-se que aproximadamente 85% dos participantes obtiveram mudanças positivas. Esse resultado, apesar de não tão robusto quanto se desejaria, pode ser visto como uma direção importante de intervenção para pais de crianças com TDAH.

Dentre as habilidades sociais educativas, houve maior frequência, conforme relatos nas sessões, daquela denominada “Solicitar informações sobre o desempenho adequado do filho na escola”. Isso ocorreu, provavelmente, devido às contingências culturais que, em termos de escolarização, ainda priorizam os aspectos eminentemente acadêmicos. Por outro lado, ensinar pais a questionar sobre comportamentos adequados dos filhos na escola pode induzir a uma mudança na cultura escolar, em que as interações entre pais e escola também possam ocorrer em função dos comportamentos considerados adequados e, principalmente, contribuir para estabelecer um contexto que valoriza as potencialidades dessas crianças (ROCHA, 2009).

Entretanto, propostas de atendimento, como essa apresentada, sofrem com a baixa adesão dos pais, como verificado no decorrer do projeto. A revisão de literatura feita por Fabiano et al. (2009) demonstrou que há certo consenso entre os estudos que os efeitos positivos obtidos em programas para pais são geralmente atenuados devido à frequente falta de adesão dos pais. O autor afirma que na literatura revisada foi observado que mais da metade das famílias que se disponibilizaram ao programa não compareceram ou desistiram do mesmo antes de finalizá-lo. A baixa taxa de adesão por parte dos pais se configura em uma problemática devido ao fato de que o TDAH, por se tratar de uma

condição considerada crônica, requer envolvimento contínuo das famílias para o alcance de benefícios, de tal forma que a ausência dos pais demarca prejuízos no desenvolvimento pleno de seus filhos.

De forma geral, os efeitos sobre as habilidades dos pais corroboraram com os resultados apontados por estudos que abordam programas de treinamento comportamental para pais, sugerindo que os mesmos contribuem para o desenvolvimento de habilidades dos pais no manejo dos comportamentos de suas crianças, diminuem os sintomas de TDAH e amenizam os problemas de comportamento em casa (HUANG et al., 2003). Além disso, reafirma a importância da participação e da parceria da família, a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dessas crianças na escola.

Considerações Finais

Diante do exposto, considera-se que os objetivos do programa foram alcançados, tanto no que concerne à melhoria da qualidade do relacionamento interpessoal entre pais e crianças com TDAH, através do treino de habilidades sociais e compartilhamento de informações, quanto à promoção de habilidades sociais das crianças como efeito indireto de treino de habilidades sociais educativas realizado com os pais.

Apesar das vantagens aqui constatadas para a população alvo do programa, uma dificuldade encontrada no decorrer do projeto foi a baixa adesão dos pais, pois poucos aceitaram participar dele e menos ainda foram aqueles que o concluíram, como observado na descrição dos grupos. Por essa razão, esforços estão sendo mobilizados para desenvolver, aprimorar e efetivar duas alternativas concomitantes, visando maior adesão dos pais ao programa apresentado: a) diminuição no número de sessões, acompanhando os programas clássicos para pais que envolvem oito sessões; b) a inclusão da criança em atendimentos paralelos, aumentando a motivação dos pais que, geralmente, requerem e depositam mais esperança de mudanças nos atendimentos que envolvem as crianças diretamente.

Adicionalmente, o programa poderá ser aplicado aos professores, visto que intervenções com professores têm se mostrado efetivas (REIS; CAMARGO, 2008; VILA, 2005; da ROCHA; CARRARA, 2011, MOLINA, 2007) e de amplitude vasta, além de consistente no que concerne à otimização de práticas educativas positivas (LOPES, 2013).

Ainda que o número de pais participantes tenha sido pequeno e que o projeto tenha se restringido apenas a duas escolas, os resultados confirmam a necessidade e os efeitos positivos desse tipo de atendimento a pais de crianças com TDAH. Ao mesmo tempo, fornece indicativos importantes sobre os desafios desse tipo de intervenção.

Por fim, pode-se considerar que o projeto de extensão se constituiu em um espaço de aprendizagem para os acadêmicos, contribuindo para sua formação profissional, haja vista a oportunidade de unir teoria à prática, por meio de informação e de orientação de aspectos práticos aos participantes do grupo. Ao mesmo tempo, viabilizou à população para a qual o serviço foi destinado, momentos para trocas de experiência para sanar dúvidas, identificar e treinar estratégias que possibilitassem a melhoria da qualidade de vida, tanto de seus filhos, como dos próprios pais.

Referências

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM IV). Washington: APA, 2002.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook of diagnosis and treatment**. New York: Guilford, 1998.

BARKLEY, R. A.; PFIFFNER, K. J. Rumo à escola com o pé direito: Administrando a educação de seu filho. In BARKLEY, R. A. (Org.), **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Tradução de ROIZMAN, L. S. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARTHOLOMEU, D.; NUNES, C. H. S. S.; MACHADO, A. A. Traços de personalidade e habilidades sociais em estudantes universitários. **Psico-USF**, v.12, n.1, jan/jun 2008, p.42-50.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: SEESP, 2008.

BELLÉ, A. H. et al. Estresse e adaptação psicossocial em mães de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, 2009, p. 317-325.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P. Problemas de comportamento: Um panorama da área. **Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, vol. V, nº 2, 2003, p. 91-103.

CONDEMARÍN, M. et al. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. 1.ed. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2006.

CONTE, F. C. Promovendo a relação entre pais e filhos. In: DELLITI, M. (Org). **Sobre Comportamento e Cognição**. Santo André: Arbytes Editora, 1997, p. 165-173.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v.18, n.41, 2008, p. 517-530.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIPERNA, J. C.; ELLIOTT, S. N. Promoting academic enablers to improve student achievement: an introduction to the mini-series. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, 2002, p. 293-297.

DUPAUL, G.J.; WHITE, G.P. ADHD: Behavioral, educational and medication interventions. **The Education Digest**, vol.71, n.7, 2006, p.57-60.

ELLIOTT, S. N.; GRESHAM, F. M.; FRANK, J. L.; BEDDOW, P. A., III. Intervention validity of social behavior rating scales: features of assessments that link results to treatment plans. **Assessment for Effective Intervention**, vol. 34, n. 1, 2008. p. 15-24.

FABIANO G.A., et al. A comparison of behavioral parent training programs for fathers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Behavior Therapy**, n. 40, v. 2, 2009, p.190-204.

FEITOSA, F. B., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A.; LOUREIRO, S. R. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico de crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol.11, n.2, 2011, p.442-455.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, n. 2, 2013, p.344-362.

GRESHAM, F. M.; ELLIOT, S. **Social Skills Rating System**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

HUANG, H. L.; CHAO, C. C.; TU, C. C.; YANG, P. C. Behavioral parent training for taiwanese parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, v. 57, 2003, p. 275-281.

JOHNSTON, C.; MASH, E. J. Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. **Clinical Child and Family Psychology Review**. v.4, n.3., 2001, p.183-207.

LOPES, D. C. **Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos**. 2013. 245f. Tese (Doutoramento em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, n. 11, v. 1, 2006, p. 53-63.

MOLINA, R. C. M. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 166 f. Tese (Doutoramento em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MURTA, S. G. Aproximando ciência e comunidade: Difusão de programas de hs baseados em evidências. In: DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (Eds.), **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p.83-111.

PIFFNER L.J, MCBURNETT K. Social skills training with parent generalization: treatment effects for children with attention deficit disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 65, n.5, 1997, p.749-757.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n.1, 2008, p.89-100.

RIBEIRO, A. F. **Comparação de padrões comportamentais referidos por múltiplos informantes e desempenho neuropsicológico na caracterização de sinais de desatenção e hiperatividade em adolescentes**. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em distúrbios do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

ROCHA, J. F. da.; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Psicologia escolar e educacional**, v.15, n.2, 2011, p. 221-230.

ROCHA, M. M. **Programa de habilidades sociais educativas com pais: efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH**. 2009. 235f. Tese (Doutoramento em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROCHA, M. M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de um Programa de Habilidades Sociais Educativas para mães de crianças com TDAH. **Acta Comportamentalia**, v.21, n.3, 2013, p.359-375.

ROCHA, M. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. **Psicologia Argumento**, v.28, n.60, 2010, p.31-41.

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S. Schooling and mental health. In.: SAMEROFF, A. J.; LEWIS, M.; MILLER, S. M. (Orgs.) **Handbook of developmental psychopathology**. Nova York: Kluwer/Plenum, 2000, p.135-156.

ROHDE, L. A. et al. ADHD in a school sample of Brazilian adolescents: a study of prevalence, comorbid conditions, and impairments. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 38, n.6, p. 716-723, 1999.

ROHDE, L. A. et. al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Revista psiquiatria clínica**, v.31, n.3, p. 124-131, 2004.

SKINNER, B. F. Selection by consequences. **Science**, vol.213, n.4507, p.501-504, jul.1981.

TEODORO, M. L. M.; CARDOSO, B. M.; PEREIRA, T. F. P. As relações familiares e os problemas emocionais e de comportamento em adolescentes. In: WAGNER, A., et al. **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisa e reflexões**. Porto Alegre, Artmed, 2011, p. 140-149.

VILA, E. M. **Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção**. 2005. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.



Artigo recebido em:
14/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ELABORAÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

IN-SERVICE TRAINING IN SCIENCE EDUCATION: DEVELOPING PROBLEM-SOLVING SITUATIONS

*GOI, Mara Elisângela Jappe¹
SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos²*

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma experiência didática desenvolvida em um curso de formação continuada de professores da Educação Básica. O objetivo foi fornecer ao professor da área de Ciências da Natureza subsídios teóricos e práticos para o trabalho com a metodologia da Resolução de Problemas. A abordagem está fundamentada em Larry Laudan, John Dewey e Jerome Bruner, de forma a discutir aspectos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos da resolução de problemas. Os problemas produzidos pelos professores foram analisados conforme a área a que pertencem os conteúdos desenvolvidos e um conjunto de dicotomias relatadas na literatura. Os resultados obtidos na formação foram o aprofundamento do conhecimento teórico do professor da Educação Básica, a produção de material didático, a reflexão sobre a própria prática profissional e a utilização de metodologias alternativas de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação de professores. Metodologia de resolução de problemas.

ABSTRACT

In this article we present a teacher training experience developed at an in-service training for Basic Education. The purpose was to provide the Science Education teachers with theoretical and practical background to work with Problem-Solving Methodology. The approach is based on the theories presented by Larry Laudan, John Dewey and Jerome Bruner, in order to discuss epistemological, pedagogical and psychological aspects of Problem-Solving. The problems developed by the participant teachers were analyzed according to their respective scientific areas, to the contents developed, as well as a set of dichotomies reported in the literature. The results of the training were the deepening of the theoretical knowledge of Basic Education teachers, the development of teaching material, the reflection on their professional practice, and the use of alternative teaching methodologies.

Keywords: Science Education. Teacher Training. Problem-Solving Methodology.

1 Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. E-mail: maragoi@unipampa.edu.br

2 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. E-mail: flavia.santos@ufrgs.br

Introdução

O estudo é parte de um trabalho de doutoramento que acompanhou a trajetória de professores de Ciências da Natureza em um curso de extensão universitária. O objetivo das atividades desenvolvidas foi fornecer ao professor da Educação Básica subsídios para o trabalho com a metodologia de Resolução de Problemas (RP), discutindo aspectos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos da resolução de problemas. Para isso, foram aprofundados os estudos teóricos sobre Larry Laudan, John Dewey e Jerome Bruner, buscando fornecer aos professores formação teórica e prática para o uso da metodologia em suas salas de aula. O objetivo da pesquisa relacionada foi investigar os aspectos necessários à formação de professores aptos à utilização da metodologia em salas de aula da Educação Básica. Neste trabalho apresentamos os problemas³ produzidos pelos professores e realizamos uma análise aprofundada dos mesmos.

O curso de formação ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante os meses de setembro de 2013 a maio de 2014, teve duração de 90 horas e contou com a participação de 24 professores da área de Ciências da Natureza. Como as atividades de extensão também compunham a realização de levantamento de dados para a pesquisa, os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando que o material produzido durante a extensão fosse analisado para efeito de pesquisa, bem como divulgado academicamente.

Este trabalho permitiu aos professores o aprofundamento teórico em relação aos aspectos trabalhados na elaboração de problemas, que passaram por diversas revisões dos pares e da equipe de professores. Além disso, os professores foram incentivados a aplicar os problemas em suas aulas e discutir os resultados dessa implementação com seus colegas de formação. A formação foi realizada em três módulos, sendo que em um primeiro módulo trabalhou-se de forma intensiva os aspectos teóricos e a revisão da literatura sobre RP; em um segundo módulo, os professores elaboraram situações-problema, e, em um terceiro módulo, aplicaram as situações em suas aulas de ciências. Os resultados da implementação foram apresentados e discutidos no grupo de formação durante sessões de socialização dos resultados. Neste artigo, apresentamos e analisamos os problemas produzidos no segundo módulo do curso de extensão universitária.

O objetivo do desenvolvimento de atividades da formação foi incentivar o professor da Educação Básica a aprofundar seu conhecimento teórico, a produzir seu próprio material didático, a fazer uma reflexão sobre sua própria prática com outros professores e usar metodologias alternativas de ensino. Acreditamos que essa possa ser uma maneira de fazer com que os professores usem rotineiramente uma proposta de ensino que possibilita a construção do conhecimento científico e promove o desenvolvimento profissional dos professores que estão em formação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos usuários dessa metodologia em aula.

As atividades visam o estabelecimento de uma base conceitual a partir da qual ocorre o aprofundamento e a contextualização. Isso ocorreu quando os exemplares dos problemas foram apresentados para os professores e, a partir daí, eles elaboraram os seus problemas que foram discutidos, negociados e reformulados no grupo de formação.

O curso de formação permitiu que o professor refletisse sobre as suas dificuldades conceituais, pedagógicas, epistemologias para a produção de situações de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos dessa experiência foram, na maioria, professores de escolas públicas da Grande Porto Alegre - RS, que lecionam no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e EJA, formados em Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). Alguns desses sujeitos têm formação em outras áreas do

³ Uma revisão resumida deste trabalho contendo os problemas e uma discussão inicial dos mesmos foi apresentada no X Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - X ENPEC - Águas de Lindóia, SP, 2015.

conhecimento, a saber: Bacharel em Química, Engenharia Química, Bacharel em Biologia e Química Industrial. Ao longo da ação de extensão, o número de professores envolvidos na formação foi se modificando. Por ser um curso ofertado aos sábados e ter uma carga horária de média duração (90 horas), muitos professores desistiram de frequentar o curso devido às demandas profissionais enfrentadas em sua jornada diária, como justificado pelos desistentes. Dos 24 professores matriculados e frequentes até a metade do curso, 18 finalizaram a extensão obtendo o mínimo de 75% de frequência.

Todos os professores que compõem a amostra fizeram (ou fazem) o curso de graduação na modalidade presencial e a maioria graduou-se em instituição privada de ensino.

Resolução de problemas no Ensino de Ciências: fundamentos teóricos

Com o objetivo de superar o modelo de treinamento utilizado em muitos cursos de formação, a implementação, descrita neste trabalho, buscou a abordagem conceitual e de fundamentação dos aspectos envolvidos na elaboração dos problemas e na definição da estratégia metodológica coerente com o ensino e a aprendizagem de Ciências. Acreditamos que, quando o professor estiver inserido em um processo de vivência e estudo da estratégia de RP, ele desenvolverá a habilidade de resolver situações e poderá aplicar essa metodologia em seu contexto de sala de aula. Contudo, esta habilidade não é desenvolvida apenas pelo uso de técnicas de elaborar e resolver situações-problemas, mas pelo estudo aprofundado de referenciais teóricos, pelo processo de elaborar problemas, pela aplicação da metodologia nos contextos de salas de aula e pelo uso rotineiro da estratégia.

Na abordagem adotada, a fundamentação epistemológica foi obtida a partir do trabalho de Larry Laudan (1977, 1990). A perspectiva de que a ciência é, em essência, uma atividade de RP, ancora a tese de que a ciência deve ser ensinada a partir dessa atividade e que nela estão imbricadas a história e a filosofia da Ciência, que deveriam compor os programas de formação de professores e o cotidiano das salas de aulas (MATTHEWS, 2009). Laudan (1977) considera que nem os filósofos, nem os historiadores da ciência têm dedicado tempo e atenção suficientes para a adequada compreensão do que é conceber a ciência como uma atividade de RP. Essa atividade gera, segundo o autor, um progresso cognitivo que se relaciona às aspirações intelectuais da ciência. A Ciência progride pela maneira como resolve, adequadamente ou não, uma série de problemas gerados no meio social.

Laudan (1977) descreve aspectos importantes relacionados à epistemologia da RP. Esboçou um modelo de racionalidade cujo fundamento é a noção de progresso, e também sugeriu que as unidades de análise não deveriam ser as teorias em si, mas o que ele denominou de tradição de investigação. O autor estabelece duas teses quando discute o papel das teorias como soluções de problema. A primeira refere-se à teoria *oferecer perguntas interessantes e respostas aceitáveis, em outras palavras, oferecer soluções satisfatórias a problemas importantes* (1977, p. 13). O autor argumenta que, embora isso pareça indiscutível, não há bibliografia e metodologia que ofereçam uma taxonomia adequada sobre os tipos de problemas científicos, como também um método aceitável para avaliar a importância dos problemas para o desenvolvimento da ciência. Assim,

há um silêncio acerca dos critérios adequados para resolver as situações. A filosofia da ciência não reconhece diferentes graus de dificuldade para resolver diferentes problemas, por isso concebe todas as situações em nível de igualdade, e não que algumas soluções são melhores e mais aceitáveis que outras.

Para a construção da argumentação e compreensão da relevância da RP, Laudan (1977, p.14) propõe a segunda tese: *ao avaliar os méritos das teorias é mais importante perguntar se constituem soluções adequadas a problemas significativos, que perguntar se são “verdadeiras”, “corroboradas”, “bem confirmadas” ou justificáveis de outra maneira dentro do quadro conceitual da epistemologia contemporânea.* Em relação a esta segunda tese, podemos verificar que Laudan acredita em um contraponto entre problemas instigantes e teorias adequadas, a isso ele chama de dialética básica da ciência. Deve-se ter mais clareza sobre o que são os problemas e como funcionam, como também sobre a natureza das teorias e de suas relações com os problemas que as geram.

Para desenvolver as teses, o autor inicialmente elabora uma taxonomia dos problemas, caracteriza e diferencia teoria e problema e estabelece as bases para uma análise epistemológica construída sobre tradições de investigações. Para ele, os problemas são classificados em dois grupos, problemas empíricos e conceituais, e é através deles que a ciência progride. Os problemas empíricos são qualquer coisa do mundo natural que nos surpreende, algo estranho que necessita de uma explicação. São problemas de primeira ordem, perguntas acerca dos objetos que constituem o domínio de determinada ciência. Os problemas empíricos são situações que surgem em certos contextos de investigação teórica, admitindo que sua formulação seja influenciada por nossos compromissos teóricos e que estes são problemas acerca do mundo.

Quanto aos problemas conceituais, Laudan afirma que estes podem ser diferenciados em problemas conceituais internos e externos. Os problemas conceituais internos surgem com o descobrimento de que uma teoria é logicamente inconsistente e autocontraditória. Há uma segunda classe de problemas conceituais internos que surgem de uma ambiguidade ou circularidade conceitual de uma teoria. Pode-se dizer que esses dois tipos de problemas são peças importantes no processo de “validação” de uma teoria. Uma teoria gera problemas conceituais externos quando está em conflito com outra teoria ou doutrina que seus “partidários” creem que está bem fundada. A existência deste conflito ou tensão constitui o que se pode chamar de problema conceitual. Os problemas conceituais nem sempre são gerados pela mera incompatibilidade entre teorias. Ao se tratar de problemas conceituais externos, é preciso compreender que tipos de teorias ou crenças podem gerar problemas conceituais para uma teoria científica.

Como elementos centrais e conclusivos de seu modelo, Laudan (1977, p. 66) estabelece que a solução de problemas empíricos e conceituais é a base fundamental do progresso científico. O objetivo da ciência é maximizar o escopo de problemas empíricos resolvidos, assim como maximizar o escopo dos problemas anômalos e conceituais. Isso significa que, quanto mais numerosos e difíceis são os problemas que uma teoria resolve, mais adequada ela se torna.

Quanto ao aspecto pedagógico da resolução de problemas, trabalhamos os referenciais de John Dewey (2010), que defendia a democracia no campo institucional e no interior das escolas. No campo educacional, ficou conhecido por acreditar que os estudantes aprendem realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Valorizou a

expressão “experiência”, por acreditar que o professor deve valorizar a experiência de cada aluno. Para o autor, a ‘experiência’ pode ser compreendida se levarmos em conta dois elementos antagônicos: um deles está relacionado à experiência como tentativa, e o outro, como sofrimento. A simples atividade não se constitui como experiência; é dispersiva, centrífuga e dissipadora.

A experiência é entendida como mudança quando for refletida, pensada e analisada. Para Dewey (2010), tudo depende da qualidade da experiência e toda a experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem, logo, uma educação baseada na experiência deverá ser frutífera e criativa nas experiências subsequentes. Nessa visão, uma experiência é o fruto da interação entre o indivíduo e o ambiente. A experiência deve ser vista como crescimento, ela é um *continuum*. Uma escola com base na experiência de vida de cada estudante seria, na opinião de Dewey (2010), um espaço que prioriza a individualidade, partindo da sua própria experiência, cujas características são variáveis em cada indivíduo.

Nesta perspectiva, torna-se importante trabalharmos com propostas alternativas de ensino que promovam a capacidade de argumentação e que valorizem a experiência de cada indivíduo, inserindo-o no contexto escolar, e, desta forma, a RP se constitui como uma alternativa pedagógica adequada.

Quanto aos aspectos psicológicos, utilizamos os referenciais de Jerome Bruner e o conceito de desenvolvimento intelectual. Para o autor, o ensinar é um esforço para moldar o desenvolvimento, e muito do desenvolvimento intelectual começa quando nos voltamos sobre nossos próprios passos e passamos a modificá-los, com a ajuda de professores, indo, então, a outros modos de organização. É por isso que o processo educativo consiste em fornecer auxílio e diálogo para traduzir a experiência em sistemas mais poderosos de notação e ordenação (BRUNER, 1969, p.35).

Bruner (2008, p.88) distingue dois tipos de ensinar: um está relacionado ao modelo expositivo e o outro a um modelo hipotético. O modelo expositivo trata o professor como expositor e o estudante como ouvinte. O professor tem o poder de decisões, enquanto que o aluno não tem discernimento das opções internas. No modelo hipotético, o professor e o estudante estão em uma posição de cooperação, o que, em linguística, denomina-se “decisões do orador”. Neste modelo, o estudante toma parte das formulações, fica ciente das alternativas e tem liberdade de expressão. Para o autor, o modo hipotético caracteriza o ato de ensinar, o que leva ao encorajamento da descoberta. Esta, por sua vez, possibilita ao aluno pesquisar, resolver situações não rotineiras em sala de aula e isso conduz à elevação do potencial intelectual e o processo de conservação da memória (BRUNER, 2008, p.89).

O potencial intelectual é evidenciado através da RP e das iniciativas à pesquisa. O indivíduo que pesquisa, que encontra regularidades e relações na solução de um problema, precisa estar com expectativa de que há algo para ser descoberto. Nesse sentido, o potencial intelectual deve ser marcado por transformar o que foi descrito em uma hipótese, bem como enfatizar a descoberta, levando a criança a aprender uma variedade de formas para resolver problemas e transformar a informação para ser melhor utilizada. Isto, na concepção do autor, significa aprender como lidar com a tarefa de aprender.

Portanto, Bruner defende um ensino voltado à descoberta e à resolução de problemas. A descoberta que o autor propõe é sinônimo de pesquisa e não aquela

interpretação de muitos pesquisadores da área de ciências dos anos 70, que concebiam o ensino de ciências como um ensino voltado à redescoberta. Segundo esse modelo, os alunos aprendem qualquer conteúdo científico por conta própria, a partir da observação e de trabalhos “experimentais”.

O ensino por redescoberta foi um assunto polêmico na área de Ciências na década de 90. Uma polêmica de natureza filosófica refere-se ao indutivismo extremo, inerente ao uso tradicional do laboratório, que privilegia observações e experimentações livres e que, por isso, desconsidera o papel essencial da construção de hipóteses e de um corpo coerente de conhecimento (GIL-PÉREZ, 1996). Essa polêmica fomenta o debate referente às atividades que se propõem apenas a testar fenômenos cujos resultados já são conhecidos e esperados, muito característicos do ensino tradicional e das aulas por redescoberta. A descoberta, na teoria de Bruner, deve ser entendida como uma atividade de investigação, pesquisa e resolução de situações-problema.

Problemas construídos no curso de formação

Apresentamos exemplares dos problemas elaborados pelos professores em formação durante o segundo módulo da extensão e os analisamos conforme as categorias descritas na literatura. Para a preservação da identidade pessoal e profissional, os docentes foram, então, denominados pela letra D seguida da sequência numérica do 1 ao 18. Os problemas estão organizados em blocos e em ordem alfabética, seguindo uma sequência numérica. Os problemas estão apresentados em seu formato original, conforme proposto pelos professores em curso de formação, sem alterações semânticas, sintáticas ou gramaticais. Outro aspecto a ser considerado está relacionado à autoria dos problemas: alguns professores preferiram construí-los em pares, outros em grupos e poucos optaram por fazê-lo individualmente. Os problemas que foram elaborados pelos professores estão apresentados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1- Problemas produzidos pelos professores em curso de formação

continua

Docentes	Bloco de problemas
D1 e D2	<p>Bloco A</p> <p>P1- O desenvolvimento tecnológico traz embutidas diversas consequências danosas. O homem cria inúmeras formas e alternativas de buscar resultados mais eficientes a menores custos. Muitas vezes não dimensiona o resultado de suas atitudes e não tem uma visão global do mundo em função dos prós e contras, problema que causa, direta ou indiretamente, danos ao meio ambiente. O que você entende por 'Problema Ambiental'? Quais as principais causas?</p> <p>P2- Os problemas ambientais estão cada vez mais se amplificando e se tornando rotineiros em nossas vidas. Muitas indústrias não tratam seus resíduos e despejam em rios produtos químicos, causando poluição e mortandade de peixes. As pessoas sujam as ruas, o que provoca o entupimento de bueiros, resultando em alagamentos, quando chove. Essa situação pode provocar problemas no transporte e doenças como a leptospirose, além de outros. Escolha 1 (um) problema ambiental da sua cidade e especule sobre o que pode ter ocasionado. Relacione a Química com esse problema.</p> <p>P3 - A solução para os problemas ambientais está em promover uma melhor organização da cidade e também na informação e educação ambiental para a população, promovendo a integração da comunidade em busca de melhores condições junto às autoridades para solucionar os problemas da mesma. Que soluções você propõe para resolver ou minimizar o problema ambiental da sua cidade?</p>

Docentes	Bloco de problemas
D3 e D4	<p>Bloco B</p> <p>P4 - A ciência que estuda as interações dos seres vivos entre si e com o ambiente é chamada de Ecologia. Para compreendermos melhor o estudo da Ecologia, temos alguns conceitos muito importantes, um deles é ECOSISTEMA. Ecossistema é o conjunto formado pelos seres vivos e o ambiente em que eles vivem, incluindo suas relações. Os ecossistemas apresentam características próprias, diferenciando-se quanto aos fatores ambientais e aos seres vivos existentes no local. Sabendo disso, através de estudo de campo, podemos entender, na prática, como funciona um ecossistema. Se você analisar algum ambiente natural, é possível relacionar com um ecossistema? Observe detalhadamente um ambiente natural próximo de sua casa e descreva-o. Que tipo de ecossistema foi encontrado?</p> <p>P5 - Os fungos são seres heterótrofos, ou seja, incapazes de produzir seu próprio alimento. Nos fungos a digestão é extracorpórea, ou seja, é realizada fora do corpo. O fungo lança no ambiente enzimas que degradam as moléculas orgânicas complexas e depois, absorve moléculas menores, mais simples. A principal atividade dos fungos é a decomposição da matéria orgânica, de extrema importância para manutenção dos ecossistemas. Imagine-se como um cientista e demonstre, através de um experimento, o surgimento de fungos em seu dia a dia. Observe seu experimento todos os dias, fotografe, faça suas anotações e conclua. Quais as condições ideais para o desenvolvimento dos fungos? O que aconteceria se os fungos fossem extintos?</p>
D5	<p>Bloco C</p> <p>P6 - No rótulo de algumas margarinas observamos a expressão: 0% de gordura trans. Do ponto de vista da química, como é caracterizada uma gordura trans e quais os efeitos do consumo desse tipo de gordura em nosso organismo?</p> <p>P7 - Você já deve ter observado, em algumas marcas de margarina vendidas em supermercados, a seguinte indicação: rica em poli-insaturados. Apesar de as moléculas das gorduras vegetais que entram na composição dessas margarinas pertencerem à outra função orgânica, suas longas cadeias carbônicas contêm mais de uma insaturação, daí a denominação poli-insaturados. Esta mesma indicação não é encontrada em rótulos de manteiga. Pesquise a diferença química entre margarina e manteiga, mostrando qual é a mais saudável para nosso consumo e proponha um experimento para identificar essa diferença.</p>
D6, D7, D8	<p>Bloco D</p> <p>P8 - A alguns meses de um dos maiores eventos esportivos mundiais, as lesões esportivas voltam a preocupar os técnicos de futebol. Atualmente, a maior parte das lesões não está relacionada a pancadas, mas sim a movimentos de rotação e explosão muscular. Em uma análise dos prontuários médicos de oito times profissionais, ortopedistas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) constataram que as lesões por choque entre jogadores (as chamadas contusões) representaram apenas 24,1%, contra 39,2% de lesões musculares, 17,9% de torções e 13,4% de tendinites. Além disso, o estudo apontou que 72,2% das lesões ocorreram em membros inferiores, com predomínio na coxa (34,5%), no tornozelo (17,6%) e no joelho (11,8%). "A cada 6 segundos o jogador de futebol faz um movimento inesperado. Articulações e músculos foram feitos para mexer, mas o ser humano ultrapassa os limites de movimentação do seu corpo e aí ocorrem as lesões", diz o ortopedista Moisés Cohen, que coordenou o levantamento da Unifesp e já operou craques como Raí e Vampeta. Um estudo dos médicos ingleses Richard Hawkins e Colin Fuller, publicado no <i>British Journal of Sports Medicine</i>, mostrou que 71% das lesões ocorridas na Copa do Mundo de 1994 aconteceram em lances não assinalados como faltas, o que indica que o maior inimigo do atleta é a competitividade do futebol moderno. "O movimento não precisa ser brusco para machucar. Muitos rompem o ligamento cruzado (do joelho), por exemplo, por causa de um movimento sozinho", conclui Moisés Cohen. As lesões musculares resultam do agrupamento de diferentes tecidos que interagem durante um trauma. Pesquise quais são os tipos de tecidos humanos e suas funções.</p> <p>P9 - A sigla FPS, que aparece nas embalagens de protetores solares, quer dizer Fator de Proteção Solar. Vem acompanhada de um número que indica o grau de proteção do produto e é um dos vários procedimentos destinados à proteção de qual tecido? Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P10 - Paulo dançando <i>Hip Hop</i>, em uma manobra radical, bateu no chão e acabou fraturando a perna. O que ocorreu com o tecido ósseo? Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P11 - Juninho jogou futebol na aula de educação física. Após a aula, sentiu fortes dores na panturrilha, devido a uma câimbra. O que ocasionou essa câimbra? Como Juninho poderia ter evitado esse fato? Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P12 - Em busca de um corpo perfeito, cada vez mais, mulheres e homens estão recorrendo à lipoaspiração. Esse procedimento consta na retirada de gordura através de cânulas da região desejada. Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P13 - Enquanto Ana descascava batatas, cortou a sua mão com uma faca. Logo, Ana percebeu que o sangramento parou. Como ocorreu esse fato? Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P14 - Hoje em dia várias pessoas estão adornando seus corpos com <i>piercings</i>. Os mesmos são colocados nos mais variados locais: sobrancelha, face, língua, umbigo, orelha, nariz, entre outros. Em alguns casos, cria-se uma protuberância chamada quelóide na cartilagem. Como isso ocorre? Baseado na teoria que você pesquisou, procure representar o tecido estudado. Você pode usar quaisquer materiais para fazê-lo.</p> <p>P15 - Os tecidos estudados nos levaram a um vasto conhecimento macro e microscópico do corpo humano. Porém, nem sempre essa máquina humana é perfeita. De acordo com o tipo de tecido estudado anteriormente, busque informações sobre as doenças (sintomas, tratamento e prevenção) que podem acometer o tecido.</p>

continuação

Docentes	Bloco de problemas
D9	<p>Bloco E</p> <p>P16 - Verificou-se que os impactos ambientais, termo bastante utilizado atualmente, podem ser ocasionados de várias maneiras e atividades. Nota-se que os mesmos sempre existiram, naturalmente ou não. Obviamente que o impacto humano sobre o ambiente até os dias de hoje constitui-se em uma parcela muito maior, quando comparada aos impactos naturais. Diante disto, pesquise sobre os tipos de problemas ambientais existentes no País que sua turma está trabalhando.</p> <p>P17 - O homem necessita rever seu modo de vida, fazer novas escolhas, que contribuam para a redução do impacto humano individual e social no planeta. Pensando nisso, como a cultura interfere nestas questões?</p> <p>P18 - Que tipo de atitudes o homem pode ter para diminuir esses impactos e amenizar os problemas gerados no convívio ambiental?</p>
D10	<p>Bloco F</p> <p>P19 - A produção de diversos alimentos, ainda hoje, está diretamente associada ao ciclo de vida de alguns seres vivos. Na produção de vinhos, pães, queijos e iogurtes, estes dependem de um processo realizado por bactérias ou fungos unicelulares, que para gerar energia e manter seu metabolismo, utilizam algum componente do produto e o transformam no final. No caso de vinhos, cervejas e cachaças, e até mesmo dos pães, durante esse processo é formado álcool, sendo que a sua quantidade pode ser controlada. Também é liberado gás carbônico, que forma os buraquinhos em pães e queijos. A - Você saberia dizer que processo é este, a qual problema se refere, para produção de vinhos, pães, queijos e iogurtes? B - Por que esses seres não utilizam somente oxigênio para produção de energia, já que, assim, seria possível uma quantidade muito maior de ATP? C - Se há liberação de gás carbônico e álcool, por que não ficamos embriagados ao consumir pães e nem aumentamos as taxas de gás carbônico no organismo, ingerindo alimentos produzidos com este processo?</p> <p>P20 - Até a década de 1970, ocorreram vários surtos de poliomielite no Brasil. Em razão disso, em 1971, o Ministério da Saúde instituiu o Plano Nacional de Controle da Poliomielite. No final daquela década e início da década de 1980, ocorreu uma grave epidemia de poliomielite no Brasil, e se deu início aos Dias Nacionais de Vacinação. Desde 1988, quando a Organização Mundial da Saúde divulgou uma campanha pela vacinação, o número de casos de Pólio caiu mais de 95% no mundo todo. Em 1986, o artista plástico Darlan Rosa criou o Zé Gotinha, personagem símbolo da campanha pela erradicação da poliomielite no Brasil. Contudo, embora considerada erradicada no Brasil, a vacinação tem de continuar para evitar que a doença reapareça. De acordo com o texto, pode-se observar o quanto a vacinação é importante no combate de algumas doenças. Mas o que está presente na composição das vacinas que promove, de fato, esta eficácia? O que se espera que ocorra em nosso organismo, quando se aplica uma vacina? Algumas pessoas afirmam que a vacina, na verdade, nos deixa doentes, pois sentem-se febre e dores pelo corpo, após sua aplicação. Você concorda com esta afirmação? Por quê? Observando que as vacinas são consideradas tão eficazes, por que podemos ficar gripados, mesmo tomando a vacina contra gripe? Um antibiótico poderia ser mais eficaz?</p>
D11	<p>Bloco G</p> <p>P21 - Na natureza, é raro encontrarmos substâncias puras, normalmente encontramos misturas de substâncias, e muitas vezes essas misturas não possuem grandes utilidades. A água do mar é um exemplo de uma mistura de água com vários sais dissolvidos que não possui muita serventia, entretanto, se evaporarmos a água, nós obtemos o sal, com grande utilidade no nosso dia a dia. Imagine uma pessoa que não tem acesso à água do mar, mas consegue uma grande quantidade de uma mistura de areia e sal. Explique como essa pessoa pode obter sal puro a partir dessa mistura, identificando os processos e materiais utilizados.</p> <p>P22 - A água é um recurso renovável pelo ciclo natural evaporação – chuva e distribuída com fartura na maior parte da superfície do planeta. Acontece que a ação humana afetou de forma decisiva a renovação natural dos recursos hídricos. Estima-se que 50% dos rios do mundo estejam poluídos por esgotos, dejetos industriais e agrotóxicos. Para que tenhamos água potável para consumirmos, ela passa por tratamento. Pesquise as etapas do tratamento da água e diga quais são métodos de separação de misturas, justificando.</p>
D12 e 13	<p>Bloco H</p> <p>P23 - Na Copa do Mundo de 2014 no Brasil, a FIFA tem uma missão clara: manter o futebol livre do <i>dopping</i>. Para isso, a FIFA anunciou no dia 1º de março, em São Paulo, que todos os jogadores que irão disputar a Copa do Mundo deste ano serão submetidos em algum momento a um teste antidopping surpresa. O antidopping é um exame realizado para saber se o atleta ingeriu alguma substância proibida. Os testes serão realizados com amostra da urina ou sangue. Existem alguns tipos de substâncias proibidas, como os estimulantes, calmantes, diuréticos, esteroides e anabolizantes, que mesmo em pequena quantidade, podem dar vantagem ao atleta numa competição, aumentando o desempenho esportivo. Outra forma de melhorar o rendimento dos atletas é o <i>dopping</i> sanguíneo. A) Pesquise no que consiste este procedimento, quais as vantagens que o competidor espera obter e qual sua relação com os processos de metabolismo celular (respiração e fermentação). Represente as principais reações envolvidas na glicólise, etapa comum aos dois processos, e explique o que ocorre na ausência de oxigênio na célula muscular. B) Caso o competidor morasse ou treinasse por várias semanas em região montanhosa de elevada altitude para participar de um campeonato em uma cidade localizada no nível do mar, qual seria o resultado obtido? Discuta a questão ética envolvida nessas duas situações e por que somente o <i>dopping</i> sanguíneo é considerado ilegal.</p>

continua

Docentes	Bloco de problemas
D12 e 13	<p>P24 O futebol possui o maior número de atletas entre todas as modalidades esportivas, tornando indispensáveis a eficácia e a eficiência dos planos de controle antidoping. O antidoping é um exame realizado para saber se o atleta ingeriu alguma substância proibida. Existem alguns tipos de substâncias proibidas, como os estimulantes, calmantes, diuréticos, esteroides e anabolizantes, que mesmo em pequena quantidade, podem dar vantagem ao atleta numa competição. Na Copa do Mundo da FIFA 2014, no Brasil, as amostras de sangue e urina serão analisadas no laboratório credenciado pela WADA em Lausanne, na Suíça. A - Pesquise duas dessas substâncias consideradas ilegais e o efeito biológico de cada uma sobre o organismo, classificando essas substâncias escolhidas pelo grupo, conforme as categorias apresentadas no enunciado (estimulantes, calmantes, diuréticos, esteroides e anabolizantes). B - Das substâncias ilegais destacadas na questão anterior, qual a quantidade máxima permitida para evitar um resultado positivo no teste antidoping e qual o mecanismo de ação dessas substâncias no organismo? Explique se um atleta que possui uma massa corporal de 70kg pode consumir a mesma quantidade de substâncias proibidas de um atleta com 90kg.</p> <p>P25 - O <i>dopping</i> é uma questão relevante para ser discutida, pois é um dos assuntos mais polêmicos nas competições esportivas. Durante jogos de diversas modalidades esportivas, alguns atletas são submetidos a testes urinários e sanguíneos, com alguns casos de <i>dopping</i> confirmados. Por exemplo, após uma competição, a análise da urina de alguns nadadores mostrou a presença de furosemida (um diurético), sendo que a sua presença na urina pode indicar um possível caso de <i>dopping</i>. Outro exemplo é a anfetamina, que é utilizada ilegalmente como "<i>dopping</i>" nos esportes. Como um último exemplo, um halterofilista foi flagrado em um teste de <i>dopping</i> confirmado, seu teste de urina foi positivo para nandrolona, um esteróide anabolizante. Destaca-se a Copa do Mundo FIFA deste ano de 2014 por ser no Brasil e pelo futebol possuir o maior número de atletas entre todas as modalidades esportivas. E para isso, a responsabilidade da FIFA no combate ao <i>dopping</i> se traduz em regras estritas de controle, na coleta permanente de dados e no uso de pesquisas baseadas em evidências. O objetivo é um trabalho de cooperação necessário para resguardar a saúde dos atletas e o senso de justiça em competições no mundo todo. Pesquise qual foi a última Copa do Mundo a ter um jogador com resultado positivo no teste antidoping, que atleta apresentou esse resultado e qual foi a substância detectada.</p> <p>Além da Copa do Mundo, existem os jogos Olímpicos, evento multiesportivo que ocorrerá em 2016, no Rio de Janeiro, Brasil. Escolha uma modalidade presente nessa competição, indique quais substâncias ilegais são utilizadas com maior frequência na prática desse esporte e quais as vantagens esperadas pelo seu uso para melhorar o desempenho do atleta. Cite exemplos de competidores que já foram flagrados no teste antidoping na modalidade escolhida, em que evento isso ocorreu, qual a substância detectada e quais as repercussões do ocorrido.</p>
D14	<p>Bloco I</p> <p>P26 - Após a queda do homem em pecado, Deus fala a Adão e Eva: "Por causa do que você fez, a terra será maldita. Você terá de trabalhar duramente a vida inteira a fim de que a terra produza alimento suficiente para você (...). Isto até que você volte à terra, pois dela você foi formado. Você foi feito de terra e vai virar terra outra vez". Gênesis 2.17-19. A vida do ser humano e sua relação com o meio ambiente sofreu graves consequências após a queda em pecado. Uma dessas consequências foi a tarefa de cultivar a terra para obter alimento. Qual a origem dos alimentos consumidos pelos seres humanos? Como são classificados?</p> <p>P27 - No relato de Gênesis, podemos observar que a família de Adão e Eva, provavelmente, consumia alimentos de origem animal e vegetal. Seus filhos trabalhavam em diferentes tipos de atividades: Caim era agricultor e Abel era pastor de ovelhas. Você já deve ter ouvido alguém falar que é importante "comer de tudo um pouco", e que alguns tipos de alimentos são muito importantes para crianças e adultos. O que é uma alimentação saudável? Organize, em sala de aula, uma apresentação sobre o assunto.</p> <p>P28 - O ser humano é capaz de perceber sabores e odores diferentes nos alimentos. A estes sentidos chamamos de "paladar" (sentir o gosto) e "olfato" (sentir o cheiro), esses são muito importantes na hora de escolhermos o que vamos comer. Proponha um experimento para demonstrar a nossa percepção dos sabores ou odores dos alimentos.</p>
D15,16	<p>Bloco J</p> <p>P29 - As drogas estão classificadas em lícitas, liberadas em seu uso por lei, e ilícitas, não liberadas. As lícitas têm como exemplo o álcool, que é utilizado em "massa" por adolescentes, muitas vezes menores de idade, em reuniões de amigos e festas. Segundo Içami Tiba (2007), os adolescentes que fazem uso abusivo de álcool acabam, muitas vezes, por experimentar maconha, abrindo as "portas" para as drogas ilícitas. O que motiva os adolescentes de 15 a 18 anos a usarem drogas? E na sua cidade, quais as drogas mais utilizadas entre os jovens?</p> <p>P30 - Quando fazemos uso de drogas, liberamos no organismo diferentes neurotransmissores que agem no SNC (Sistema Nervoso Central), modificando o comportamento de quem as usa. Como essas drogas podem liberar no SNC substâncias químicas produzidas por neurônios? Usando como parâmetro as drogas pesquisadas no problema anterior, quais os neurotransmissores liberados por elas, durante o uso, e como agem no SNC?</p> <p>P31 - Do ponto de vista químico, podemos classificar as substâncias orgânicas levando em consideração os grupos funcionais presentes na sua molécula. As drogas e os neurotransmissores são compostos orgânicos formados por variadas funções. Nas drogas do PI, quais as funções que estão presentes? Estas funções influenciam a ação destas drogas no organismo? De qual forma?</p>

conclusão

Docentes	Bloco de problemas
D17,18	<p>Bloco K</p> <p>P32 - A cadeia alimentar é responsável por realizar as trocas de energia e matéria no ecossistema, ou seja, onde um organismo se alimenta de outro, e assim sucessivamente. Ela é formada basicamente pelos organismos produtores (que realizam a fotossíntese e produzem a glicose, que serve de alimento para ele próprio e para os demais participantes dessa cadeia), consumidores (organismos heterotróficos, que não realizam a fotossíntese e necessitam se alimentar de outro organismo), e decompositores, organismos também heterotróficos, que decompõem a matéria orgânica, devolvendo à natureza os minerais contidos nesse tipo de matéria. Na natureza, os fungos e as bactérias são os organismos responsáveis pela decomposição da matéria orgânica. Considerando os diferentes tipos de matéria orgânica, desenvolva métodos (experimentos) a fim de descobrir quais seriam as melhores condições para que ocorra a decomposição da matéria orgânica com melhor eficiência no meio ambiente?</p> <p>P33 - O solo é formado por diferentes tipos de minerais. Ele pode apresentar diferentes tipos e tamanhos, desde grandes blocos de rocha até pequenos grânulos de areia, formando a terra mais solta. Cada tipo de solo possui uma coloração específica, de acordo com os tipos de minerais da sua composição. Escolha um tipo de ambiente e analise sua cor, textura e depois pesquise para saber quais são os principais minerais que o compõem e quais são os tipos de solo que apresentam uma maior e menor permeabilidade.</p> <p>P34- Os alagamentos têm sido constantes nas grandes cidades do nosso país e têm se agravado nos últimos anos, em Porto Alegre e na Região Metropolitana. Além da questão do acúmulo de lixo nas ruas, há a questão envolvendo a permeabilidade do solo. A pavimentação de concreto ou asfáltica é um dos fatores que influencia nesse problema de calamidade pública. Pesquise para saber como as autoridades municipais estão agindo para minimizar esse problema nas regiões afetadas.</p> <p>P35 - Em dias de muita chuva, no caminho de casa para a escola ou outro passeio qualquer, é muito comum atravessar áreas alagadas, devido aos fatores da má educação da população em relação ao meio ambiente e a permeabilidade do solo. Realize uma pesquisa para saber quais são os principais tipos de doenças relacionadas com os alagamentos, como elas podem ser transmitidas, e quais são os cuidados que devemos tomar para enfrentar esse tipo de ambiente. Após isso, proponha algumas soluções para minimizar este tipo de problema, escrevendo uma carta às autoridades, explicando o que você aprendeu sobre o assunto.</p>

Análise dos problemas elaborados

A partir da análise desses problemas, podemos classificá-los conforme a área a que pertencem, ao conteúdo desenvolvido em cada situação-problema e as dicotomias definidas na literatura específica: problemas dedutivos ou indutivos; definidos ou indefinidos; escolares, científicos ou problemas do cotidiano; abertos ou fechados, formais ou informais; curriculares ou não curriculares, livres ou orientados, dados ou apropriados, reais ou artificiais e sobre a natureza de cada situação-problema, natureza teórica, experimental ou teórica-e-experimental. (ECHEVERRIA; POZO, 1998; POZO; CRESPO, 1998; WATTS, 1991).

Das 35 situações produzidas, seis são tratadas de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Química e Biologia (P23, P24, P25) e Biologia e Ensino Religioso (P26, P27, P28). As demais foram incluídas nas áreas de Ciências Biológicas (P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P19, P20, P32, P33, P34 e P35) e de Química (P1, P2, P3, P6, P7, P16, P17, P18, P21, P22, P29, P30 e P31).

Em relação aos conteúdos curriculares e temas transversais, das 35 situações analisadas, podemos identificá-las como: situações sobre questões ambientais (P1, P2, P3, P4, P16, P17, P18, P34, P35), problemas tratando de química orgânica (P5, P6, P7, P31, P32), o corpo humano (P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P20, P28), produção de energia-ATP (P19), substâncias, misturas de substâncias e processos de separação de misturas (P21, P22), *dopping* esportivo (P23, P24, P25), alimentos (P26, P27), drogas – composição, neurotransmissores, danos ao organismo (P29, P30, P31) e solo (P33).

Ao analisar a dicotomia entre dedutivo e não dedutivo, que se referem ao tipo de raciocínio que o indivíduo deve acionar na resolução de um problema, podemos

identificar que as 35 situações apresentadas são do tipo indutiva e uma parte de um dos problemas (P24) pode ser parcialmente classificada como indutiva (porque é necessário utilizar apenas uma fórmula matemática para resolver a dada situação) e, parcialmente, do tipo dedutivo. Em relação à dicotomia definido e indefinido, relativa à resolução ou não do problema, identificamos que apenas 3% dos problemas podem ser classificados como tipo indefinido. Apenas o exemplar P7 foi um problema de difícil solução.

Quanto às classificações escolares, científicos ou problemas que levam em consideração as questões do cotidiano, a maioria das 35 situações-problema foi classificada como problemas escolares (P4, P5, P6, P7; P8; P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16; P17; P18; P19, P21, P26, P27, P28, P30, P31, P32, P33), nenhuma como problema científico e a minoria como problemas do cotidiano (P1, P2, P3, P34, P35). Ainda podemos identificar outra categoria, que está relacionada aos conteúdos escolares e com as questões do cotidiano (P20, P22, P23, P24 e P29).

As situações analisadas são, na maioria, problemas abertos, para os quais encontramos mais de uma resposta durante a resolução da situação. Os problemas P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P26, P31, P32 são classificados como problemas fechados.

Os professores elaboraram os problemas durante a formação e apresentaram os problemas por escrito aos alunos, por isso foram classificados como formais. Os problemas tratados nesta análise são, na maioria, reais e não artificiais, pois, das 35 situações elaboradas, 17 foram organizadas pensando na realidade do grupo em que esses problemas foram aplicados (P1, P2, P3, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P18, P20, P27; P29; P30; P31; P35). Os demais foram problemas artificiais, classificados de acordo com o conteúdo escolar da Série ou Ano em que foram utilizados.

Em relação à natureza dessas situações-problema, podemos organizá-las de acordo com natureza teórica, experimental ou teórica-e-experimental. As questões de natureza teórica são as que precisam de teorias que expliquem a sua resolução, enquanto que uma situação experimental precisa de dados empíricos para comprovar uma determinada solução de um problema. Já as de natureza teórica-e-experimental precisam tanto de dados empíricos quanto de conceitos para comprovar uma dada solução. Das 35 situações apresentadas, a maioria é de natureza teórica, relacionada a algum experimento (P4, P5, P7, P21, P22, P28, P32; P33) e nenhuma de natureza puramente experimental.

A categorização dos problemas apresentada por Watts (1991) e outros autores permite que façamos uma análise das situações elaboradas pelos professores em relação à escolha da natureza de cada problema. Das situações-problema analisadas, podemos identificar que os professores têm preferência em formular problemas de linha teórica, ao passo que poucos têm habilidades para organizar situações práticas ou teórico-práticas. Esse mesmo fato foi comprovado em outros cursos de formação organizados por nosso grupo de pesquisa (GOI; SANTOS, 2014). Isso parece indicar que os professores não demonstram intenção de elaborar problemas que possam ser utilizados no laboratório didático. Outro ponto a ser considerado relaciona-se à tendência dos professores em elaborar problemas de acordo com o conteúdo curricular, haja vista que nenhum propôs problemas não-curriculares. Isso reforça o fato de os professores não produzirem problemas científicos, o que demonstra sua preocupação em relação aos conteúdos curriculares apresentados nos planos de ensino e não com a construção da própria ciência.

Os problemas elaborados pelos professores se constituíram, na maioria, em blocos sequenciais. Observa-se que apenas os problemas P19 e P20 foram construídos de forma

unitária, ou seja, não estavam relacionados entre si (um trata do conteúdo de produção de energia-ATP e outro sobre as vacinas).

Além do fato de os problemas estarem organizados em blocos, devemos considerar que os professores em formação os produziram considerando que deveriam iniciar por situações mais simples e, ao longo do processo, ir aumentando o grau de dificuldades conceituais. Isso é comprovado em várias situações, como por exemplo nos problemas P21 e P22, em que se inicia a situação comentando sobre substância e misturas de substâncias, e no problema seguinte a situação é conduzida para os processos de separação de misturas. Observa-se que há um aumento das dificuldades apresentadas do P21 para o P22.

Outro exemplar que demonstra a gradação das dificuldades conceituais dos problemas está no P29 para o P30 e P31, que inicia contextualizando o tema “drogas”, insere-se a questão da liberação dos neurotransmissores acionados pela ação das drogas no corpo humano, e solicita-se aos alunos a identificação de compostos orgânicos presentes nas drogas. Observa-se uma ampliação de dificuldades conceituais em cada uma das situações-problema. Parece que os professores tiveram o cuidado de partir de situações mais simples para as mais complexas e se preocuparam em criar situações para o aluno elaborar suas hipóteses, descobrir a partir do seu próprio processo de busca (pesquisa), pois assim o estudante ganha autoconfiança e amplia o seu interesse pelo estudo da matéria.

Podemos dizer que o professor fez uso do referencial teórico trabalhado no curso de formação e elaborou os problemas valorizando os níveis de desenvolvimento dos estudantes. Bruner (1966, p.15) destaca que a aprendizagem escolar cria habilidades que mais tarde se transformam em atividades. Essas habilidades podem ser criadas a partir da resolução de situações-problema, por isso os professores criaram possibilidades para um aprofundamento do saber em termos de ideias básicas e gerais, ou seja, os problemas foram organizados em blocos, pensando-se em um aprofundamento conceitual. Neste contexto, aprender Ciências é compreender as ideias fundamentais e reconhecer a utilidade e aplicabilidade de uma ideia a uma nova situação e, assim, ampliar o conhecimento do educando.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado ao fato de os professores terem organizado os problemas pensando em um currículo em espiral, levando em conta que podemos ensinar qualquer assunto em diferentes fases do desenvolvimento. Para Bruner (1966), o currículo deveria dar uma volta em torno de si mesmo, ou seja, os assuntos escolares deveriam ser estudados ao longo de anos, em níveis crescentes de complexidade, retornando a temas e conceitos já vistos e trabalhados.

Há muitas vantagens relacionadas ao uso da metodologia de RP na formação de professores. A investigação permitiu verificar que a metodologia se mostrou adequada para o tratamento dos conteúdos de Ciências, uma vez que o professor conseguiu assumir com mais autoria os momentos de planejamentos de sua própria aula, ou seja, foi ele quem criou situações-problema. Quando o professor se propõe a formular problemas, deve pensar nas soluções propostas para a conseqüente resolução. Os problemas propostos não podem ter soluções óbvias, apresentar respostas diretamente no texto, nem dar pistas de sua resolução no texto do problema (POZO, 1998).

Este pensar e criar situações leva o professor a desencadear uma série de habilidades que envolvem o seu processo de formação. O professor-autor relaciona o pensamento

sobre algo no mundo e o conhecimento sistematizado de Ciências. Pode pensar em uma estrutura didática que oriente o processo de construção do conhecimento de seus alunos.

Considerações finais

Esta investigação confirma a importância e relevância de o professor ser autor de seu próprio material didático (NERY; MALDANER, 2012). Nesta perspectiva, o professor-autor é quem desenvolve o diálogo contextualizado nos problemas produzidos, é ele quem escolhe o conteúdo a ser trabalhado em cada situação, a estrutura de desenvolvimento deste conteúdo, o grau de dificuldades conceituais abordados em cada situação e, principalmente, leva em consideração quem será o público que trabalhará com cada situação-problema, ou seja, o professor não aborda conteúdos prontos de um livro didático, mas consegue produzir situações relevantes com o contexto social de cada grupo escolar (GOI; SANTOS, 2014).

A experiência realizada e os dados obtidos indicaram que o desenvolvimento de competências no processo de elaboração e resolução de problemas pode ser realizado em curso de formação continuada que envolva professores da área de Ciências da Natureza. Privilegia-se a vivência da metodologia, superando a perspectiva de aprendizagem de uma técnica performática. Princípios como interdisciplinaridade, estudo extensivo, aprofundamento teórico, uso cotidiano da metodologia constituem-se como elementos formativos importantes a serem considerados em modelos de formação de professores.

Os problemas elaborados pelos professores são qualificados e as análises indicaram que estes são coerentes com os fundamentos utilizados no curso de formação. Há problemas bem construídos conceitualmente, organizados em uma sequência didática, com complexidade conceitual, com abordagem de temas transversais e que buscaram promover um trabalho interdisciplinar.

A partir deste trabalho, foi possível levantar características importantes da formação de professores para o desenvolvimento de habilidades para o uso da metodologia RP: I - Articulação entre universidade e escola, com o acompanhamento sistemático das ações realizadas na Educação Básica; II- Estabelecimento de grupos de trabalho de professores, pois a organização de tempo e espaço para o trabalho coletivo foi determinante nessas 90 horas de curso, superando a visão individualista de formação docente; III- Professores como multiplicadores da metodologia.

O fortalecimento/pertencimento do grupo formação faz esses professores se sentirem motivados e, em decorrência, disseminam a proposta para outros professores, até mesmo para outras áreas do conhecimento. Esse aspecto é relevante, pois o docente da Educação Básica, participante do processo formativo, atua como multiplicador de concepções teóricas, metodológicas e práticas em seus contextos de atuação.

Referências

BRUNER, J. S. **The process of Education**. 10. imp. Harward University press Cambridge: 1966.

_____. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

_____. **Sobre o Conhecimento: Ensaio de mãos esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

DEWEY, J. (1938). **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J.I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL-PÉREZ, D. New trends in science education. **Int. J. SCI. EDUC**, v.18, n. 8, p. 889-901, 1996.

GOI, M. E. J.; SANTOS, F.M.T. Formação de professores e o desenvolvimento de habilidades para a utilização da metodologia de resolução de problemas. **Investigações em Ensino de Ciências** (Online), v.19, p.431-450, 2014.

LAUDAN, L. **Progress and it's problems. Towards a Theory of Scientific Growth**. London: Outledge & Kegan Pau, 1977. 275 p.

_____. **Science and relativism: some key controversies in the philosophy of science**. Chicago: University of Chicago Press, 1990, 180 p.

MATTHEWS, M. R. Teaching the Philosophical and Worldview Dimension of Science. **Science & Education**, v.18, n.6-7, p. 697-728, 2009.

NERY, B. K; MALDANER, O. A. Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n.1, p.120-144, 2012.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. A Solução de Problemas nas Ciências da Natureza. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WATTS, M. **The Science of Problem-Solving - A Pratical Guide for Science Teachers**. London: Cassell, 1991.

Artigo recebido em:
21/7/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015



EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ABORDAGEM PARA O TRABALHO NO SUS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

HEALTH EDUCATION AS AN APPROACH TO WORK AT SUS: A CASE STUDY

*WERNER, Rosiléa Clara¹
PREUSS, Lislei Terezinha²
ALVES, Elaine Ferreira dos Santos³*

RESUMO

O projeto de extensão "Saúde e Cidadania: recriando a realidade social" tem como objetivos desenvolver metodologias de comunicação em saúde, caracterizar a abordagem utilizada em diferentes espaços a partir da educação popular em saúde, para desvelar os direitos dos usuários do Sistema Único de Saúde - SUS e os caminhos para acessá-los. O Projeto propõe criar ferramentas lúdicas de fácil compreensão com o uso de jogos dramáticos, teatro, roda de conversa e jogos de tabuleiro. As atividades são desenvolvidas em Unidades de Saúde, Centros de Especialidades, Rede Feminina de Combate ao Câncer, conjuntos habitacionais e instituições sociais. Destaca-se o jogo "Caminhos do SUS", que é um jogo de tabuleiro ampliado que possibilita a interatividade e o diálogo, com e entre os usuários, sobre seus direitos e seus deveres no que se refere aos serviços de saúde, possibilitando-lhes uma forma de materializar as informações, apreender e vivenciar como funcionam todos os serviços do SUS.

Palavras-Chave: Direitos à Saúde. Controle Social. Educação em Saúde.

ABSTRACT

The aim of the outreach project "Health and Citizenship: Recreating Social Reality" is to develop health communication methodologies, as well as characterize the approach used in different spaces taking popular health education as the starting point in order to unveil the rights of users of *Sistema Único de Saúde (SUS)* and the ways to access it. The project is intended to create easy and playful tools, such as dramatic games, theater, round tables and board games activities. The activities are carried out in Health Units, Specialty Centers, Fighting Cancer Units, housing and social institutions. Among the games, it is

1 Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Brasil. E-mail: rosileawerner@yahoo.com.br

2 Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil. E-mail: lispreuss@terra.com.br

3 Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Especialização em Gestão de Políticas, Projetos e Programas Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (PUCPR), Brasil. E-mail: elaine_santos_ferreira@hotmail.com

worth mentioning “SUS Roads”, which is an enlarged board game that allows interactivity and dialogue, with and among users, about their rights and duties regarding health services. It enables them a way to materialize the information, learn and experience how SUS operates.

Keywords: Rights to health. Social control. Health education.

Introdução

No ano de 2010, o Hospital Regional de Ponta Grossa Wallace Thadeu de Mello e Silva, hoje Hospital Regional Universitário dos Campos Gerais, no Município de Ponta Grossa, PR, deu início às suas atividades, e junto com ele, o projeto de extensão aqui apresentado.

Falar do início do projeto no Hospital é importante porque expressa, com os resultados que temos hoje, a capacidade de renovação e criatividade pela qual passou o projeto, antes chamado de Inserção do Serviço Social no Hospital Regional de Ponta Grossa passou.

Se no início a intenção era propiciar aos acadêmicos do curso de Serviço Social experiências do trabalho em serviços de saúde e, principalmente, as possibilidades das ações educativas para o processo de socialização de direitos e empoderamento de usuários quanto ao acesso aos serviços de saúde, ao longo do tempo, percebeu-se que, mais do que isso, era preciso aprender a se comunicar com as pessoas atendidas e possibilitar-lhes o acesso às informações, de forma que as atividades educativas fossem ao encontro da realidade vivenciada pelos usuários no cotidiano da busca pelo acesso aos serviços de saúde.

Inicialmente, eram realizadas rodas de conversa, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao atendimento prestado pelo SUS, os direitos e deveres dos usuários da política de saúde e o uso da ouvidoria como ferramenta para a melhoria na qualidade dos serviços de saúde do município.

As atividades consistiam na apresentação, via multimídia, da Carta de Direitos dos Usuários do Sistema Único de Saúde, publicada pelo Ministério da Saúde em 2006, para os pacientes que seriam atendidos no ambulatório de especialidades. A atividade era desenvolvida na sala de espera dos consultórios médicos. Na avaliação das atividades, verificou-se que os usuários não conseguiam se identificar como cidadãos, com direitos, como os que constam na Carta de Direitos dos Usuários do Sistema Único de Saúde, e também não compreendiam o teor do que estava escrito.

Para alcançar os objetivos propostos, de empoderamento do usuário do SUS de seus direitos, a equipe, professores e acadêmicos do projeto, se debruçou em estudar metodologias de ação que fossem provocativas e que estimulassem o pensar e a participação dos usuários.

Deste modo, iniciou-se uma nova etapa no projeto, em que, através da educação popular em saúde, foram criadas novas formas de interação com os usuários, por meio da ludicidade, evidenciada pelo uso da dramatização. As dramatizações tinham como tema situações cotidianas enfrentadas pelos usuários, porém, eram pensadas de modo que os usuários pudessem participar, emitindo opiniões, relatos de experiência, suas dúvidas, impressões sobre o tema e sobre o atendimento prestado pelo SUS. Werner *et al.* (2012, p.4) relatam que “a busca por uma relação de diálogo e troca tinha o intuito de materializar a proposta de humanização da saúde e da integralidade das ações do sistema de saúde”.

A primeira problemática levantada nas atividades do projeto era “O que é Saúde?”. A partir da questão, iniciou-se a discussão para falar de direito à saúde. Mais que acesso a serviços, acesso à saúde é ingresso às condições para promoção de saúde em seu sentido amplo. Para tanto, a resposta a esta pergunta indica que tipo de política o Estado pretende implementar para atender às necessidades de saúde de sua população. No contexto brasileiro, os conceitos de saúde nos levam a diferentes caminhos: um deles, pautado em uma ideologia neoliberal que defende o mercado como regulador da vida em sociedade e a ausência do Estado para o investimento em Políticas Sociais. O outro caminho se apresenta

através da resistência de trabalhadores e trabalhadoras que defendem o direito à saúde a partir dos princípios de universalidade, igualdade e integralidade, garantindo o direito de todos, independente de cor, raça, gênero, religião, situação socioeconômica. A saúde como completo bem estar físico, mental e social, resultado de condições de vida saudáveis, expressas no acesso à alimentação, moradia, educação, transporte, lazer, segurança, emprego e renda e serviços de saúde (TEIXEIRA; SOUZA; PAIM, 2014).

Os dois caminhos se apresentam na história da Política de Saúde no Brasil. No primeiro, da Colônia à República, o Estado se eximiu de sua responsabilidade e instaurou à sociedade um modelo monocausal, que defendia a responsabilização do indivíduo pelas suas condições de saúde, com ações autoritárias e higienistas (MENDES, 1996).

O segundo caminho, impulsionado por um movimento social que se denomina Reforma Sanitária Brasileira, em defesa da concepção ampliada de saúde, resultou à sociedade a conquista da saúde como direito inalienável de todo cidadão, que deve ser garantido pelo Estado. Isto se deu a partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, se materializou na implementação do Sistema Único de Saúde.

Nas palavras de Mendes (1996, p.43), a reforma sanitária pode ser conceituada como:

[..] um processo modernizador e democratizante de transformação nos âmbitos político-jurídico, político-institucional e político-operativo, para dar conta da saúde dos cidadãos, entendida como um direito universal e suportada por um Sistema Único de Saúde, constituído sob regulação do Estado, que objetive a eficiência, eficácia e equidade e que se construa permanentemente através do incremento de sua base social, da ampliação da consciência sanitária dos cidadãos, da implantação de um novo paradigma assistencial, do desenvolvimento de uma nova ética profissional e da criação de mecanismos de gestão e controle populares sobre o sistema.

Desse modo, em 1990 foram regulamentadas as Leis 8.080 e 8.142, que dispõem sobre o acesso igualitário e universal, além da descentralização político-administrativa e participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde, o que significa para nossa história o resultado da luta da sociedade brasileira em exigir que o Estado incorpore as demandas dos usuários e garanta as condições necessárias à conquista do completo bem-estar físico, mental e social, mediante serviços de saúde efetivos.

As lutas travadas para defender o conceito de saúde no seu sentido mais amplo nos levaram a construção de um Sistema de Saúde que mudou a vida de milhões de brasileiros, antes excluídos da proteção do Estado. Entretanto, enfrenta inúmeros desafios para cumprir com o seu papel, que é atender a todos os brasileiros com qualidade.

Segundo Teixeira, Souza e Paim (2014, p.122), “é forçoso admitir a existência de uma discrepância entre o que o SUS é e a forma como ele é percebido pela maioria da população”, o que se deve, para os autores, a dois processos: de um lado, as experiências negativas vivenciadas por usuários que sofrem com a insuficiência de recursos, falta de coordenação e/ou má qualidade dos serviços prestados. E de outro, a forma como estes problemas são abordados pelos meios de comunicação, reforçando uma ideia de desvalorização do que é público, o que favorece o projeto neoliberal, enaltecendo o mercado como alternativa para aqueles que podem pagar por um serviço de “maior qualidade”.

Concomitantemente aos processos citados acima, vivenciou-se um cenário de desconhecimento por parte dos usuários sobre seus direitos e deveres, no que tange à sua

saúde. Para Teixeira, Souza e Paim (2014, p 122), a mídia trata de exibir os problemas do SUS, mas,

[...] não se preocupa em ajudar os leitores, ouvintes e telespectadores a desenvolver uma visão crítica, capaz de subsidiar a responsabilização dos cidadãos, governos e gestores para com o que ocorre no âmbito da gestão, da organização e da operacionalização do sistema de saúde e da sociedade com um todo.

Diante dos problemas vivenciados para a consolidação dos princípios do Sistema Único de Saúde, destaca-se a importância da construção de alternativas transformadoras, inicialmente em um âmbito local, para caminhar em direção ao fortalecimento da autonomia dos usuários do SUS para propor, debater, construir e exigir uma política de saúde que dê conta das necessidades da população brasileira.

A educação, a partir de uma perspectiva de educação popular em saúde, é uma das alternativas de transformação da realidade de desigualdades presentes na execução das políticas de saúde no Brasil e, para tanto, as experiências compartilhadas neste trabalho atendem à necessidade de promover ações de educação em saúde para conquista do exercício pleno de cidadania.

Método

O projeto de extensão *Saúde e Cidadania: Recriando a Realidade Social*, desenvolvido por professoras e acadêmicas do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ao longo de sua história, desenvolveu atividades em diferentes espaços. As atividades foram realizadas tendo como base uma perspectiva da educação popular em saúde e metodologias lúdicas incorporadas através de dramatizações, em que as acadêmicas pintavam a face e se fantasiavam de acordo com a dramatização a ser realizada, como, também, com rodas de conversa e o jogo Caminhos do SUS, todas elaboradas pelas extensionistas do Projeto.

Em 2012, a partir das falas dos usuários do Ambulatório de Especialidades no Hospital Regional de Ponta Grossa, o projeto foi revisto, compreendendo-se que a atuação em atenção básica de saúde ampliaria o número de pessoas atendidas e sua efetividade. Assim, as ações foram desenvolvidas além do hospital, sendo estendidas ao Centro de Atendimento à Saúde (CAS), no bairro de Uvaranas de Ponta Grossa, Rede Feminina de Combate ao Câncer (RFCC), Centro Municipal de Especialidades (SME), Grupo de Apoio a Portadores de Hanseníase (Gaphan), Núcleos habitacionais do município de Ponta Grossa e Programa Adolescente Aprendiz.

Com exceção do Gaphan, Núcleos habitacionais e Programa Adolescente Aprendiz, as ações eram realizadas nos espaços onde os usuários aguardavam atendimento, as salas de espera:

O local da realização da sala de espera não é um espaço voltado para os profissionais de saúde, como consultório e enfermaria, mas um espaço público, onde os clientes transitam e aguardam atendimento. Deste modo, as pessoas conversam, trocam experiências entre si, observam, emocionam-se e expressam-se, ou seja, as pluralidades emergem através do processo interativo, que ocorre por meio da linguagem. (TEIXEIRA; VELOSO, 2006, p.321).

No Gaphan, Núcleos Habitacionais e Programa Adolescente Aprendiz, as atividades eram voltadas a temas específicos, conforme demanda, planejadas com os profissionais parceiros, responsáveis pelos espaços em que a atividade se realiza. Os formatos utilizados foram: oficinas, rodas de conversa e a utilização do “Jogo Caminhos do SUS”; no caso do Gaphan, grupo de apoio, com encontros regulares (uma vez ao mês).

O embasamento teórico que norteia as atividades relaciona-se com a perspectiva de Educação em Saúde, que proporciona a articulação entre todos os níveis de gestão do sistema como dispositivo essencial para formulação da política de saúde de forma compartilhada (BRASIL, 2007).

Entende-se educação em saúde como prática inerente ao trabalho no SUS e, assim, desenvolve importante papel de aproximação com os usuários por se caracterizar como uma ação direta, que visa uma política de saúde construída a partir das necessidades e realidade vivenciadas pela população atendida (BRASIL, 2007).

Outra questão a ser abordada quando se fala em práticas educativas é a abordagem coletiva, que entende saúde como uma questão social relacionada diretamente à qualidade de vida, que põe foco na prevenção e não somente na cura da doença (PEREGRINO, 2000).

Entende-se que, para se desenvolverem práticas voltadas à saúde coletiva, é necessário construir alternativas para enfrentamento das situações que se apresentam de forma coletivizada e, assim, proporcionar à população espaços que oportunizem a troca de saberes e o vínculo com a unidade na atenção básica, que é a porta de entrada para a saúde. Ou seja, é o local não somente de cura da doença, mas de construção de formas de conquistar e manter a qualidade de vida.

Para o desenvolvimento de ações de Educação em Saúde, em especial as coletivas, optou-se pelo conceito de Educação Popular, o qual “começa a ser delineado e consolidado na década de 1950, com raízes motivadoras ligadas à história de luta social, de resistência dos setores populares da América Latina” (BRASIL, 2012, p.4).

Dentro dessa concepção, a educação popular

[...] busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social. (VASCONCELOS, 2004, p. 71).

A partir de 1970, com a insatisfação de profissionais de saúde com o modelo antiquado, meramente tecnicista e conservador das práticas educativas da época, o conceito de Educação Popular se insere na discussão de Educação em saúde, que, por sua vez, passa a ser entendida como prática para a transformação dos modos de vida dos indivíduos e da coletividade e, conseqüentemente, a promoção da qualidade de vida e saúde. (BRASIL, 2007)

Para o Serviço Social, a educação em saúde deve proporcionar amplos espaços de discussão, socialização de informações e trocas de experiência, a fim de que os atores envolvidos possam construir um debate democrático, em que todos sintam-se à vontade para verbalizar suas dúvidas, queixas e impressões sobre o SUS, para, além disso, o CFESS (2009, p.55) ressalta que:

As ações socioeducativas e/ou educação em saúde não devem pautar-se pelo fornecimento de informações e/ou esclarecimentos que levem a simples

adesão do usuário, reforçando a perspectiva de subalternização e controle dos mesmos. Devem ter como intencionalidade a dimensão da libertação na construção de uma nova cultura e enfatizar a participação dos usuários no conhecimento crítico da sua realidade e potencializar os sujeitos para a construção de estratégias coletivas.

Para Vasconcelos (2004), a educação popular em saúde fornece matéria-prima para a participação popular e democrática, através da construção coletiva do que é cidadania, extrapolando, assim, os modelos burocráticos e padronizados de educação sanitária, que pautados apenas na prevenção e tratamento de doenças, visam à economia e contenção de gastos com a saúde. Aliás, a educação popular tem como viés principal o reconhecimento do cidadão como autor e protagonista de sua própria história e não apenas o repasse de informações técnicas e preventivistas; é o desenvolver da criticidade e da participação no aprimoramento e expansão de políticas sociais, como a saúde.

Isto exige do profissional de Serviço Social atos que estejam pautados na defesa da integralidade das ações, na promoção, prevenção e recuperação da saúde, e entendê-la em seus mais diversos aspectos, não reduzindo a compreensão apenas vinculada à dimensão biológica.

Assim, o Serviço Social tem como compromisso ético-político a defesa do SUS, de forma a garantir a conquista da saúde como bem público. É uma profissão que se situa no campo dos direitos e proteção social, objetivando à humanização da assistência, a defesa dos interesses coletivos e a busca da cidadania. É uma atividade profissional que, na área da saúde, interage entre a instituição e o usuário, tendo em vista sua participação como sujeito no processo de tratamento e a intervenção em questões que interferem no processo saúde e doença; também, realiza atendimento social aos pacientes e familiares, contribuindo na humanização do atendimento e na melhoria da qualidade de vida do paciente.

É importante que o profissional de Serviço Social seja crítico, que capte o que está oculto nas queixas e/ou problemas expressos pelos usuários, familiares e equipe de profissionais e, conseqüentemente, crie serviços de educação em saúde, prevenção e participação no controle social. Defendendo um cuidado de fato integral, acolhedor das demandas e propiciador de autonomia dos sujeitos envolvidos na ação, há que se pensar em serviços de saúde que tenham potencial de investimento na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Resultados e conclusões

As atividades do projeto incluíram a utilização da ludicidade, pois, parafraseando o que afirma Coscrato et al. (2009), as práticas de educação em saúde, aliadas ao lúdico, promovem a interação do público-alvo com o interlocutor, transcendendo a barreira da educação formal, assim já não existe aprendiz e professor, pois os interesses tornam-se os mesmos, experiências e vivências são trocadas, conhecimentos e informações são construídos e reconstruídos pelos envolvidos ao longo de todo o processo.

As dramatizações apresentadas pelas acadêmicas, nas salas de espera, expressam o cotidiano dos usuários que buscam os serviços de saúde, bem como suas dificuldades no acesso, seja por falta de informações sobre o funcionamento dos serviços ou por

dificuldades na comunicação com os profissionais que os atendem. Dramatizar as situações vivenciadas pelos usuários do SUS propiciou aos participantes compreensão das informações, já que refletem a sua realidade e, assim, havia uma identificação que gerava interesse pelo assunto e, conseqüentemente, participação nas rodas de conversa, com exposição de opiniões, experiências e dúvidas.

O Jogo Caminhos do SUS, utilizado principalmente nas ações de sala de espera, se desenvolve com a participação de até 5 (cinco) pessoas ou grupos; são utilizados dados numéricos de 6 faces e de acordo com a cor (verde, azul, vermelha) da casa em que o dado marcar, o participante terá uma pergunta a responder; estas perguntas foram elaboradas a partir dos critérios de atendimento nos serviços de saúde e separadas em baixa, média e alta complexidade. São perguntas como: “Estou aguardando há mais de um ano um encaminhamento para um especialista. O que devo fazer?”, “Você toma remédio controlado e precisa renovar sua receita. Aonde você deve ir?” e “Um idoso de sua convivência caiu e teve uma fratura. Aonde você deve procurar ajuda?”.

Há situações em que a pessoa poderá voltar algumas casa e situações em que ela poderá avançar; há momentos em que as extensionistas realizam dramatizações de situações que acontecem no cotidiano de quem utiliza o sistema, e as dramatizações ocorrem de acordo com o assunto das perguntas. O jogo não tem tempo estipulado de duração, dura enquanto as pessoas estiverem participando ou até quando durarem as perguntas. O produto do jogo possibilita que haja interatividade com a população atendida, pois percebeu-se que, durante as fases do jogo, os usuários expõem seus problemas, suas dúvidas e sugestões sobre o atendimento realizado no SUS.

Com as atividades coletivas, realizadas em pequenos grupos, os usuários têm liberdade de questionar e trocar informações e experiências. Mesmo os que compreendem que a saúde é um direito, têm dificuldade de efetivar o direito no seu cotidiano.

Constatou-se que a maioria dos participantes não entende como funcionam os serviços de saúde, e, quando precisam de atendimento, procuram o lugar onde conseguem atendimento imediato, que na maioria das vezes não é o ideal. Os participantes relataram situações de atendimento sem qualidade e dificuldades de acessar os serviços; quando questionados sobre o porquê não reclamam seus direitos, responderam que desconhecem os mecanismos de controle e participação.

O acesso à informação sobre os direitos à saúde e cidadania possibilita que o usuário possa se sentir, se comportar, se ver e ser visto como uma pessoa detentora de direitos, que poderá lançar mão de seus direitos, no exercício de sua cidadania. Entretanto, não há uma reflexão sobre a participação nos espaços coletivos, como Conselho local e/ou Municipal de Saúde, para a efetivação do direito

As ações de educação em saúde desenvolvidas influenciam para que usuários e trabalhadores sejam capazes, por meio das salas de espera e dramatizações, identificarem-se enquanto corresponsáveis pela implementação das diretrizes do SUS, enfatizando a constante melhoria nos serviços com efetiva participação de todos.

A efetivação dos princípios norteadores do SUS – a universalidade, a integralidade das ações, a descentralização e a participação popular – só pode ser garantida quando há preocupação em oferecer à população, em todos os níveis de atenção, a integralidade de saberes, práticas, vivências e espaços de cuidado. Isso torna necessário o desenvolvimento de ações de educação em saúde “numa perspectiva dialógica, emancipadora, participativa, criativa e que contribua para a autonomia do usuário, no que diz respeito à sua condição

de sujeito de direitos e autor de sua trajetória de saúde e doença”. (BRASIL, 2007, p.8).

Além disso, deve-se propiciar condições para que os profissionais de saúde tenham autonomia “diante da possibilidade de reinventar modos de cuidado mais humanizados, compartilhados e integrais.” (BRASIL, 2007, p.8)

Nas palavras de Stotz (2009, p.461),

[...] a educação popular formulada por Paulo Freire consistiu num método de educação de adultos como parte de um programa mais amplo de mobilização popular. Este método de construção de uma nova consciência social implicava solidariamente educadores e educandos num processo educativo e político, de tal modo que o homem do povo pudesse assumir-se enquanto sujeito da transformação de sua vida e, portanto, da sociedade que, em parte, a determinava.

Percebe-se, então, que a Educação em Saúde, ao superar um viés de educação sanitária, policialesca e normativa, dá espaço a uma nova relação entre profissionais de saúde e população, priorizando ações a partir das condições de vida das pessoas e possibilitando que usuários dos serviços sejam – acima de tudo - atores de um processo de promoção, prevenção e recuperação de sua própria saúde.

O projeto de extensão, baseado nos princípios de Educação Popular em Saúde, possibilitou um ambiente mais humanizado, onde profissionais e usuários puderam se ver enquanto protagonistas do processo de melhoria dos serviços prestados.



Referências

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 8080/90**. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o financiamento dos serviços correspondentes e das outras providências. Brasília DF, 19 de setembro de 1990.

_____. Diário Oficial da União. **Portaria nº 2.761**, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).. Brasília DF, 19 de setembro de 1990.

_____. Diário Oficial da União. **Lei 8142/90**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília DF, 28 de dezembro de 1990.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CFESS. **Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Parametros_para_a_Atuacao_de_Assistentes_Sociais_na_Saude.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2015.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO D. F. de. **Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura.** Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/2945/art_COSCRATO_Utilizacao_de_atividades_ludicas_na_educacao_em_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MENDES, Eugenio Vilaça. **Uma Agenda para a Saúde.** São Paulo: Hucitec, 1996.

PEREGRINO, Mônica. Uma questão de Saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola. In: VALLA, Víctor Vicent (Org.). **Saúde e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000

TEIXEIRA, C.F.; SOUZA, L.E.P. F. de; PAIM, J.S. Sistema Único de Saúde (SUS): a Difícil Construção de um Sistema Universal na Sociedade Brasileira. In: PAIM, J.S.; FILHO, N. de. A. **Saúde Coletiva: Teoria e Prática.** 1. ed. Rio de Janeiro: Med. Book, 2014.

TEIXEIRA, E. R.; VELOSO, R.C. O grupo em sala de espera: território de práticas e representações em saúde. **Revista Texto Contexto**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 320-325, 2006.

WERNER, R. C.; FERREIRA, E. S.; CARRIEL, M. C.; TOMAL, T. de A. **A Experiência de Educação em Saúde em Ambulatório Hospitalar.** IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PESQUISA E GESTÃO, 4., 2012. Ponta Grossa. Disponível em: < <http://isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2736&q=1>>.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p.67- 83, 2004.



Artigo recebido em:
17/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET/RJ

RESEARCH INTO THE USE OF TEXTS OF SCIENTIFIC DISSEMINATION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS OF CEFET/RJ

CEFET - RJ

ROCHA, Marcelo Borges¹
LANDIM JUNIOR, Jorge Pinheiro²

RESUMO

O projeto “Educação Ambiental e Ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos ambientais” vem sendo desenvolvido desde 2013 no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. O objetivo deste projeto de extensão é investigar como o texto de divulgação científica, ou seja, a mídia impressa contribui para a reflexão crítica das questões ambientais por alunos do ensino médio. Este artigo, portanto, apresenta os resultados de uma atividade pedagógica baseada na leitura e discussão de uma reportagem do *Jornal O Globo* sobre poluição atmosférica com três turmas do 3º ano do ensino médio. Foram aplicados dois questionários, um pré e um pós-diagnóstico para analisar como os alunos articulavam os conceitos relacionados ao tema. A partir disso, pode-se concluir que o uso dos textos de divulgação científica, adequadamente organizado, associado à mediação do professor, possibilitou que os alunos fossem além da memorização de termos e conceitos científicos. Desta forma, esse material contribuiu para uma aprendizagem significativa de questões relacionadas ao meio ambiente.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Meio ambiente. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The project “Environmental Education and Science: the role of the media in disseminating environmental knowledge” has been carried out since 2013 at Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca in Rio de Janeiro. It aims to investigate how texts of scientific dissemination, that is print media, contribute to the critical reflection of high school students about environmental issues. Thus, it presents the results of an education activity based on reading and discussing a report of the newspaper *O Globo* on air pollution with the third year of high school students. Before and after the activity, students were asked to fill in questionnaires in order to be possible an analysis of how they articulate the concepts related to the topic. It was possible to conclude that the use of scientific texts, properly organized and with the

1 Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Brasil. Doutorado em Zoologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. E-mail: rochamarcelo36@yahoo.com.br

2 Graduado em Gestão Ambiental pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Brasil. E-mail: landimj@hotmail.com

teacher mediation, allow students to go beyond memorization of scientific terms and concepts. In sum, the activities contributed to a significant learning experience about environmental issues.

Keywords: Scientific Dissemination. Environment. Environmental Education.

Introdução

O “Educação Ambiental e Ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos ambientais” é um projeto de extensão que vem sendo desenvolvido desde 2013 no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no campus Maracanã, no Rio de Janeiro. Este projeto tem como objetivos elaborar e oferecer oficinas de Educação Ambiental, a partir do uso da mídia impressa, como forma de problematizar e discutir questões relacionadas ao meio ambiente com alunos do Ensino Médio. Além disso, através das atividades oferecidas, oportuniza-se que os alunos tenham contato com outros tipos de leitura, que vão além do livro didático. Sendo assim, o projeto destaca a importância da leitura de textos de divulgação científica em contextos escolares na formação de sujeitos leitores críticos.

Para alcançar os objetivos, são realizadas oficinas de leitura de artigos publicados em jornais e revistas com alunos do Ensino Médio. Essas oficinas ocorrem como atividades extraclasse, por isso, em horário alternativo à grade curricular da escola. A escolha dos textos utilizados se dá a partir dos seguintes critérios: linguagem compatível com a idade dos alunos; disponibilidade de conteúdos e informações sobre temáticas ambientais; texto acompanhado de figuras ilustrativas, com o objetivo de estimular os alunos; texto desprovido de sensacionalismo, que aborde fatos e acrescentar informações para o processo de ensino-aprendizado dos alunos.

O projeto supracitado surge em um contexto em que cada vez mais se faz necessário repensar a forma como o homem tem interagido com o meio ambiente, tendo em vista os impactos de suas ações sobre ele mesmo e aos demais seres vivos. À medida que os resultados da degradação ambiental se apresentam de forma mais expressiva, aumentam as discussões no âmbito nacional e internacional sobre o problema, e a divulgação científica é usada como uma das principais ferramentas de veiculação desses assuntos para o público (ROCHA; NICODEMO, 2013).

Dentro do “Educação Ambiental e Ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos ambientais”, são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como ação de extensão, destaca-se a Educação Ambiental (EA), que atua como forma de sensibilizar os indivíduos para o enfrentamento da problemática ambiental, que envolve aspectos sociais, econômicos e ecológicos.

Pode-se considerar atividades voltadas a EA de extrema importância, levando em consideração que funcionam como ferramentas para a sensibilização dos cidadãos sobre o seu papel na sociedade. A Educação Ambiental deve favorecer os processos que permitam que os indivíduos e os grupos sociais ampliem a sua percepção e internalizem, conscientemente, a necessidade de mudanças.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é descrever uma atividade de EA desenvolvida como parte do projeto de extensão a partir de oficinas de leitura e aprofundamento de questões ambientais com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Revisão de Literatura

Atividades de divulgação da ciência e da tecnologia têm um importante papel social, uma vez que podem servir como instrumento na construção de uma consciência científica de públicos não especializados. Nessas atividades, são utilizados textos informativos voltados para a tradução de uma

linguagem técnica para uma linguagem leiga, que, posteriormente, são transmitidos ao público geral.

Levando-se em conta a versatilidade do conteúdo presente nos textos de divulgação científica, que tornam públicas discussões de vários assuntos, em diversas áreas do conhecimento, verifica-se a possibilidade de incorporá-los no cenário escolar e usá-los como material auxiliar para abranger os mais diversos contextos sociais, sobretudo as discussões ambientais.

Segundo Rocha (2010), a chegada da economia globalizada e a forte influência dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos, aliados à mudança de paradigma da ciência, não comportam um ensino nas escolas que se caracteriza por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. Pensando nisso, torna-se válida a aplicação de elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de atividades que estimulem a criatividade e o senso crítico nos alunos. Em virtude disso, textos divulgados pelos variados meios de comunicação podem ser utilizados como um recurso útil nesse processo.

A leitura e a inserção de novos conceitos em sala de aula são fundamentais para estimular o interesse do aluno por assuntos discutidos na atualidade. De acordo com Nascimento (2005), o uso de textos de divulgação científica nas aulas de ciências é uma tendência que promove a inserção de temas atuais ao ensino formal, além de desempenhar diferentes funções, tais como: elementos motivadores ou estruturadores da aula; desencadeadores de debate; contextos para a aquisição de novas práticas de leitura; interlocutores com outras áreas do conhecimento; elementos que estabelecem relações com o cotidiano dos estudantes; organizadores de explicações.

Em algumas vezes, os livros didáticos não se comunicam com o leitor, eles simplesmente lançam as informações, com o objetivo de ensinar terminologias e conceitos, por intermédio de um mediador que transmite o conhecimento para o aluno. Os objetivos e modos de avaliação dos livros produzidos para o ensino formal são muito diferentes dos da divulgação científica (DC), segundo Sánchez Mora (2003, p.99).

[...] o divulgador não deve confundir-los. A palavra “aprendizagem”, na divulgação, possui um significado muito mais amplo; o conhecimento é compartilhado, e não comunicado. O bom divulgador dialoga com um leitor inteligente, seja qual for a idade e o grau de formação dele.

Assim, o divulgador ou jornalista científico deve pensar além da coletividade na produção de um texto, mas também no educador, que deve ter entendimento pleno do assunto para passar aos seus alunos, além de estar preparado para responder questionamentos e tirar dúvidas referentes ao tema. Outros autores, como Sánchez Mora, defendem esta ideologia ao dizer que o divulgador não é um cientista especializado em determinado ramo da ciência e, sim, um especialista nas questões pedagógicas (BUENO, 2010).

Sobre meios de comunicação, alguns certamente são mais restritivos que outros, interferindo em maior ou menor escala nos fins aos quais a DC se presta. Na imprensa, a pauta de meio ambiente está quase sempre submetida aos interesses dos próprios meios de comunicação e até de seus mercados, além de sofrer com a óbvia concorrência com outras pautas, fato que lhe tolhe tempo e espaço.

Aliás, segundo jornalistas como Christofolletti (2001), há que se considerar também que o conceito de verdade que rege o trabalho na maioria dos meios de comunicação não está em consonância com os fins educativos da divulgação científica. Segundo o autor, a

“verdade” subjacente às notas e matérias tem sempre um caráter latente de absolutismo, de vigor incontestado, de impossibilidade de erro, que praticamente inviabiliza a noção de meio ambiente que a DC deve pressupor tornar pública.

O público desempenha um papel fundamental na DC, já que é nele que se projetam os objetivos destas atividades. Rigotti (2001) discute a inviabilidade do ‘modelo de déficit’, que julga o público, antecipadamente, como uma tábula rasa, e sinaliza a necessidade de se ter em conta as circunstâncias particulares da audiência, seus conhecimentos, crenças e atitudes em relação ao tema meio ambiente. Existem demandas distintas e públicos diferenciados, de forma que a DC precisa atuar com estratégias também distintas para tornar possível atendê-las.

A maioria da informação ambiental de que dispõe o cidadão lhe chega por meio dos meios de comunicação. Grande parte dos indivíduos não têm à sua disposição um temário de EA no ensino regular. Esta realidade faz com que instituições e entidades de âmbito ambiental percebam, no exercício jornalístico, uma ferramenta muito interessante para este processo formativo ou educativo.

O papel do jornalista ambiental é identificar as notícias vinculadas a esta especialidade e explicar os diferentes fatores do acontecimento, de forma que o leitor possa entender por que se chegou a essa situação, as tendências e a evolução de um determinado problema ecológico, energético ou eco social.

Na ótica de Freire (2003), o jornalismo ambiental enfrenta, no Brasil, há muito tempo, inúmeros desafios. Um dos principais está relacionado com o conceito de jornalismo ambiental, que deriva da imagem de meio ambiente que é divulgado, assumindo o meio ambiente como algo distante da realidade que cerca o ser humano, como somente florestas, animais em extinção, calotas polares derretendo, entre outros.

Não há como negar que, na atualidade, dois modos de aprendizagem coexistem e interagem: a escola e os meios de comunicação em massa. Deve-se considerar a educação como um processo formativo da personalidade do indivíduo, ao longo de sua vida, pois cada vez mais se pode aprender fora da escola, e isso acontece em função da imprensa, do cinema, do rádio e da televisão.

Se os meios de comunicação são um ambiente considerável de aprendizagem, os materiais de divulgação científica publicados neles são ferramentas importantes para veiculação dos resultados das pesquisas científicas à sociedade. Segundo Alferes e Agustini (2008), os textos de divulgação científica também podem ter uma função educativa. Desse modo, é possível estimular as pessoas a aprenderem mais, contribuindo para a educação à proporção que se informa ostensivamente o público.

Conforme Massarani (2008), apesar de um aumento do interesse acadêmico na realização de atividades de extensão ligadas à divulgação científica, observa-se ainda, uma situação fragilizada, se levada em conta a ocorrência frequente de aulas centradas na leitura exclusiva de livros didáticos. Diante desse quadro, verifica-se a necessidade de buscar resultados embasados em pesquisas no próprio ambiente escolar para apresentá-los aos docentes, motivando-os a utilizarem textos de divulgação científica em suas aulas.

Matérias de jornais e revistas expõem diariamente informações de inovações que tratam da temática ambiental. Todo esse conteúdo informativo vem de forma e linguagem acessíveis para a compreensão do leitor comum. Seu caráter descritivo tende a servir como auxiliar no aprendizado, podendo também ser empregado como material didático, por apontar exemplos práticos e reais aos estudantes. Atualmente, vários

autores, como Nascimento (2005) e Rocha (2010), apontam que os textos de divulgação científica são uma ferramenta pedagógica importante para a veiculação de conhecimentos e terminologias científicas em atividades de sala de aula.

Textos de divulgação científica têm sido sugeridos em pesquisas da área de educação em ciências, como capazes de complementar o uso de materiais educativos tradicionais, como os livros didáticos (SILVA; ALMEIDA, 2005; ABREU et al., 2007; QUEIROZ et al., 2012). Essas pesquisas têm se alicerçado na importância da realização de atividades que, além de auxiliarem e facilitarem o aprendizado de conceitos científicos, contribuam para a formação de hábitos e atitudes, não só no âmbito da escola, mas também fora do ambiente escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apontam para esta importância, quando explicitam que:

Lidar com o arsenal de informações atualmente disponíveis depende de habilidades para obter, sistematizar, produzir e mesmo difundir informações [...]. Isso inclui ser um leitor crítico e atento das notícias científicas divulgadas de diferentes formas: vídeos, programas de televisão, sites da Internet ou notícias de jornais (BRASIL, 1999, p.27).

Isto significa que é de extrema importância, para a formação de leitores, que a busca pela informação não esteja restrita à escola, mas seja, também, abrangente, de modo que esteja presente no cotidiano por intermédio de diversos meios, como livros, jornais, televisão, noticiários e, principalmente, a internet, que é o veículo de informações mais utilizado da atualidade.

Alguns autores sugerem que essas estratégias didáticas, que apresentam uma variedade de formas de argumentação e pontos de vista, são importantes para a valorização do contato dos alunos com diferentes tipos de textos científicos e podem acarretar no aluno uma série de benefícios, como o desenvolvimento de habilidades de leitura e domínio de conceitos, formas de argumentação científica, elementos de terminologia científica, acesso a uma maior diversidade de informações, introdução de novos conceitos, compartilhamento de informações entre os alunos, entre outros. Isso permite aos alunos que, através do conhecimento adquirido de diversos tipos de textos científicos, desde textos originais de autorias de cientistas até reportagens publicadas em mídia, tenham a possibilidade de se tornar um participante ativo da cultura científica.

Ao adotarem o uso de textos de divulgação científica em uma perspectiva investigativa, verificaram que estratégias desse tipo permitem que os alunos assumam posições e construam juízos de valor, estabeleçam relações, mobilizem seus conhecimentos para solucionar situações-problema e, numa perspectiva mais ampla, transponham esses conhecimentos para a sua vida diária (MENEGAT *et al.*, 2007).

Esse impacto da DC na realidade do aluno tem se tornado tema de uma variedade de trabalhos e pesquisas que buscam entender a experiência do uso de textos de divulgação científica no ensino de diversas disciplinas (FERREIRA; QUEIROZ, 2012). Cada professor apresenta uma maneira peculiar de introdução de conceitos da divulgação científica para alcançar os objetivos almejados, e algumas condições de trabalho foram estabelecidas pelos pesquisadores e professores mediante o uso dos textos de divulgação científica.

Sulaiman (2011), associando a EA com a divulgação científica, aponta que a mídia assume um papel educativo, sobretudo frente à problemática ambiental contemporânea. A autora faz ressalva quanto às estratégias e aos conteúdos abordados sobre o tema. Mesmo

assim, ela argumenta que a “crise” ambiental, de fato, ganhou notoriedade e relevância social por meio da mídia, que se subdividiu em temas menores: mudança climática, aquecimento global, biodiversidade, ambientalismo, sustentabilidade e cidadania ambiental.

Belmonte (2004) ressalta a necessidade de cobertura de qualidade no que diz respeito às informações ambientais veiculadas nos meios de comunicação. Defende, ainda, o debate público sobre a questão ambiental, e não apenas enfoques superficiais, baseados em sensacionalismo e visões apocalípticas, inserindo o meio ambiente na vertente do espetáculo, e não da educação.

A mídia tem se tornado responsável por grande parte das informações que os cidadãos possuem sobre as questões ambientais. Todos os dias, jornais e revistas, entre outros meios de comunicação, trazem notícias que informam e discutem recentes avanços científico-tecnológicos e sua relação com o meio ambiente. Desta forma, percebe-se que a divulgação científica na mídia impressa exerce uma grande influência na formação de opinião dos leitores, visto que, através dela, o público toma contato com os problemas ambientais e procura rediscutir questões sobre a relação homem-ambiente (ROCHA, 2010).

Assim, em termos conceituais, ciente da impossibilidade de concepções universais, afirma-se que a divulgação da ciência se refere, sobretudo, ao conjunto de procedimentos transformadores advindos da vinculação ciência-tecnologia e de seus resultados inscritos no meio ambiente, haja vista que o interesse maior da ciência é a emancipação do gênero humano, seja em relação à natureza, seja em relação às suas limitações sociais, culturais e existenciais. Envolve acepções distintas e, ao mesmo tempo, próximas, tais como: os métodos específicos (científicos) que propiciam a comprovação dos conhecimentos; os conhecimentos decorrentes da aplicação desses métodos; a conjunção de valores culturais que governam essas atividades ditas científicas; e a própria combinação dos elementos ora citados.

No entanto, Souza e Fernandes (2008) apontam que mídia e meio ambiente parecem se encontrar num momento crítico da história: o da crise dos modelos de desenvolvimento, calcados na exploração sem limites dos recursos naturais e no consequente esgotamento destes últimos. É nesse contexto que se consolida o processo de industrialização e a ocupação desordenada do espaço urbano, impulsionada pela expropriação camponesa, como garras afiadas do capital na materialização do círculo vicioso do lucro.

Observa-se, então, que a discussão ambiental permeia várias atividades da sociedade. Desta forma, desenvolvem-se questões com relação à forma de a mídia impressa contemplar a temática ambiental, como a periodicidade em que isso acontece, quais abordagens sobre a temática ambiental aparecem nas revistas, e, ainda, com que recursos linguísticos esse tema é abordado nas diferentes ferramentas de divulgação. Dado que o veículo midiático influencia diretamente na formação da opinião acerca dos temas ambientais, observa-se que, de fato, o assunto meio ambiente está constantemente incluso nos princípios editoriais destes veículos. Assuntos como o aquecimento global, por exemplo, ganham sempre grande repercussão na mídia.

Segundo Bernardes et al. (2009), a cobertura jornalística sobre o aquecimento global, sem dúvida, fez do tema um dos mais populares do universo, até então, restrito aos gabinetes científicos. O autor também aponta que, com o amadurecimento do

jornalismo especializado em ciência, pressupõe-se que este esteja mais preparado para cobrir temas polêmicos, complexo e de tantas incertezas, diferentemente da imprensa não especializada, que tende a repetir o discurso origem e, portanto, não promove o debate que o tema demanda.

Gonzáles-Gaudio e Lorenzetti sinalizam que revistas de divulgação científica também contribuem para a divulgação dos conhecimentos ambientais, visto que:

Os artigos de Educação Ambiental permeiam, com muita frequência, as principais revistas relacionadas ao ensino de ciências e de educação. Com isso, a área de pesquisa ganhou em termos de publicações teóricas mais consistentes, com produção de materiais de mais qualidade que podem influenciar a prática pedagógica. Pelo exposto, depreende-se que a Educação Ambiental no Brasil possui uma trajetória que vem se desenvolvendo gradativamente, mas ainda resta um longo caminho a ser percorrido (GONZÁLES-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009, p. 60).

Para que a EA ocorra de forma efetiva, é necessária a implantação de diferentes recursos que atualizem o público das complicações e problemas enfrentados na natureza e da forma como se portar para melhorar ou reverter tal situação. Sendo assim, cabe ressaltar que a divulgação científica pode ser apontada como ferramenta de precisa relevância, uma vez que ela leva informações atualizadas ao público, além de apresentar formas e recomendações de como se portar diante de problemas ambientais e de outras realidades que relacionam homem e natureza.

Muitas pesquisas desenvolvidas atualmente na área de EA apontam alternativas para superar as dificuldades vivenciadas por docentes e estudantes inseridos no cenário educacional brasileiro. Dentre tais estudos, destacam-se os que sugerem o uso de textos de divulgação científica como ferramentas capazes de proporcionar melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (TERRAZZAN, 2000; GOUVÊA, 2002; GOLBDACH et al., 2005; GOMES, 2008). Estudos mostram que tem sido eficaz a utilização desse material em sala de aula, pois permite que o processo aproxime a ciência do aluno através de uma exposição de temas que fazem parte do cotidiano.

Metodologia

Todo o processo desta pesquisa foi voltado para a elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas com textos de divulgação científica, em três turmas de 3º ano do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, dentro do projeto de extensão.

Para a realização das atividades, foi selecionada uma reportagem publicada no dia 30 de outubro de 2012, no jornal O Globo, versão impressa (Figura 1). O assunto principal trata da poluição atmosférica no Brasil e sobre os padrões defasados de análise da qualidade do ar em território nacional, apresentados por um estudo realizado pelo Instituto de Energia e Meio Ambiente (Iema), que comparou os limites brasileiros com os usados no EUA, União Europeia e vários outros países, além das últimas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A discussão sobre poluição tomou grandes proporções, na medida em que se trata de um acontecimento real, que está impactando a sociedade em todo o mundo. Diversos impactos ligados à poluição atmosférica têm sido mostrados e relatados nos principais

veículos de comunicação, tanto impressa quanto televisiva. Por este motivo, as escolas e os professores têm se preocupado em contextualizar e explicar esta realidade.

A compreensão de um texto escrito, por ser um processo cognitivo, obviamente não pode ser ensinada e requer o conhecimento prévio do leitor. Para auxiliar o processo de compreensão, é necessário que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento e processamento das informações, através de uma ação interativa que envolve processos textuais e linguísticos, permitindo que o leitor faça a relação das informações disponíveis no texto. Segundo Kleiman (1989), estão envolvidos: o engajamento do conhecimento prévio, o conhecimento textual e a ativação do conhecimento do mundo, para que não fique perdido no fundo da memória.

A atividade proposta baseou-se em um texto de divulgação científica apresentado aos alunos e análise da intensidade do impacto positivo, negativo ou nulo nos alunos. A escolha do texto que norteou a atividade foi fundamental, considerando o público-alvo. Foram estabelecidos critérios que deveriam ser cumpridos pelo texto para que fosse possível a sua escolha. Dentre os critérios, estão: linguagem compatível com a idade dos alunos; disponibilidade de conteúdos e informações sobre a temática poluição atmosférica; texto acompanhado de figuras ilustrativas, com o objetivo de estimular os alunos; texto desprovido de sensacionalismo, que contivesse fatos e pudesse, realmente, acrescentar informações aos alunos referentes ao tema.

Figura 1: Reportagem extraída do Jornal O Globo Padrão de qualidade do ar do Brasil está defasado

Estudo comparou limites adotados no país com os de outras nações e recomendação da OMS



RIO - O padrão de qualidade do ar adotado pelo Brasil está defasado, e no caso de alguns poluentes, segue diretrizes com quase 40 anos de idade, necessitando por isso rediscussão urgente para preservar a saúde da população e o ambiente. A conclusão é de estudo realizado pelo Instituto de Energia e Meio Ambiente (Iema), que comparou os limites brasileiros com os usados por EUA, União Europeia e vários outros países, além das últimas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo o levantamento, com exceção do monóxido de carbono (CO) e da concentração de ozônio (O₃) respirável, a regulamentação no país deixa a desejar com relação aos principais poluentes atmosféricos, como material particulado, dióxido de enxofre (SO₂) e óxidos de nitrogênio (NO_x).

André Luis Ferreira, diretor-presidente do Iema, conta que o padrão brasileiro foi estabelecido pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) em 1990 e permanece o mesmo desde então, enquanto no resto do mundo costuma ser revisto periodicamente. Além disso, Ferreira lembra que os limites adotados tiveram como base os que já eram usados pelos primeiros programas de monitoramento da qualidade do ar no país, criados no Rio e em São Paulo na década de 70, que por sua vez se espelhavam nos que os EUA usavam na época.

— Estamos muito longe das recomendações atuais da OMS — afirma. — Alguns valores na resolução do Conama estão completando quase 40 anos. Não houve revisão, nem se discute o assunto.

Ferreira aponta como o primeiro grande defeito da resolução do Conama que esta não estabelece um padrão para o chamado MP2,5, o material particulado mais fino, com até 2,5 micrômetros (milésimos de milímetro) de diâmetro, e o mais nocivo à saúde por atingir regiões mais profundas dos pulmões, podendo levar a problemas respiratórios, cardiovasculares e até câncer. A atual legislação do país prevê apenas um limite para as chamadas Partículas Totais em Suspensão (PTS), que inclui desde poeira com até 100 micrômetros a material inalável com tamanho de até 10 micrômetros.

— Quanto mais fino for o material particulado, mais perigoso ele é para a saúde, então a primeira grande falha de nosso programa de qualidade do ar é não incluir o MP2,5 — diz Ferreira. — E mesmo para o MP10 nosso padrão, de 50 microgramas por metro cúbico de ar, é mais do que o dobro do recomendado pela OMS, de 20 microgramas.

De acordo com Ferreira, esta defasagem observada nos limites para o material particulado se repete para o dióxido de enxofre e dos óxidos de nitrogênio. Além disso, o diretor-presidente do Iema cobra a implantação de um sistema de monitoramento transparente da qualidade do ar nas grandes cidades brasileiras. No Rio, o Instituto Estadual do Ambiente (Inea), é responsável por este monitoramento. O órgão, no entanto, não soube precisar quantas estações fazem o levantamento na região metropolitana da cidade. Segundo informações disponíveis no site do Inea, seriam 26 no total, a grande maioria voltada apenas para análise de material particulado e só quatro, as únicas automáticas e localizadas em Jacarepaguá, no Centro, em Nova Iguaçu e em São Gonçalo, fariam medições dos outros poluentes. Além disso, o último relatório de qualidade do ar do estado na página do Inea data de 2009.

— Não adianta nada estabelecer padrões rigorosos se não há monitoramento, única maneira de observar se eles estão sendo atendidos. Há grandes capitais do país em que milhões de pessoas estão vivendo sem nenhum monitoramento do ar que respiram — critica Ferreira, lembrando que é necessário ainda o investimento em políticas públicas. — É preciso integrar as políticas de transporte e mobilidade urbana às ambientais.

CEFET/RJ – Publicado: 30/10/12 – Jornal O GLOBO
Texto - Cesar Baima

Fonte: A pesquisa

A escolha do jornal O Globo foi relacionada ao importante papel desempenhado por ele na sociedade. Entre os jornais que circulam no Rio de Janeiro, é o que mais traz informações sobre tecnologia, cultura, economia, política e atualidade, e o que engloba os acontecimentos ligados ao meio ambiente.

As matérias publicadas são as mais imparciais quando comparadas a outros jornais, que recorrem ao sensacionalismo estampado em primeira página, com o objetivo de atrair os leitores. O jornal O Globo tem 87 anos e é um dos mais influentes do Brasil.

Para analisar os resultados, tornou-se necessária a utilização de um questionário diagnóstico, que teve o objetivo de analisar o nível de conhecimento dos alunos sobre a temática proposta, ou seja, fazer um levantamento antes da introdução do texto, para que fosse possível a avaliação dos resultados pós-atividade. Após a leitura e discussão do texto, foi aplicado um questionário final.

O questionário diagnóstico continha cinco questões abertas sobre poluição atmosférica. São elas: o que você entende por poluição e por poluição atmosférica? Quais poluentes da atmosfera você conhece? Quais doenças você acha que podem ser causadas pela poluição atmosférica? Você acha que é importante o controle da poluição atmosférica? Por quê? Em sua opinião, qual a importância do monitoramento da qualidade do ar? Essas questões foram elaboradas com o objetivo de permitir que os alunos respondessem com as suas palavras, de forma livre. Desta forma, cria-se uma estratégia para averiguar os conhecimentos prévios do aluno e, ainda, deixar os alunos confiantes para responder as questões, de forma que não se sentissem passando por uma avaliação, mas que pudessem responder com naturalidade, com maior desenvoltura.

O questionário final tinha o objetivo de verificar como os alunos conseguiam articular e problematizar as questões relacionadas à poluição. Este questionário também foi composto por cinco questões mais específicas, formuladas com base nas informações contidas no texto e, também, em algumas informações relacionadas ao primeiro questionário, que buscavam avaliar o grau de desenvoltura dos conhecimentos, de forma que pudesse ser realizada uma comparação com as respostas do questionário pré-diagnóstico.

As questões foram: O que é poluição atmosférica? Quais são os principais poluentes atmosféricos? Quais são as doenças associadas à poluição atmosférica? Quais são os benefícios do controle da poluição atmosférica para a sociedade? Por que é importante o monitoramento da qualidade do ar?

Neste estudo, utilizou-se o método do domínio cognitivo para analisar os questionários, considerando as seguintes características: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Então, para avaliar o grau de compreensão e articulação de conceitos, ou seja, capacidades cognitivas diversas, pelos alunos, após a leitura do texto de divulgação científica, as perguntas dos questionários foram numeradas e as respostas avaliadas individualmente, de acordo com as características e os objetivos cognitivos propostos por Bloom et al. (1973), procurando avaliar, nos alunos, capacidades cognitivas mais complexas em relação à temática proposta.

As características analisadas, neste trabalho, para a avaliação das respostas dos alunos foram: conhecimento (memorização de conceitos, terminologias e fatos específicos relacionados ao tema, tais como poluição atmosférica, gases poluentes, dióxido de carbono (CO₂)); compreensão (além de entender o significado dos conceitos e terminologias, conseguindo explicar, por exemplo, as relações entre os poluentes atmosféricos e as

doenças relacionadas); aplicação (aplica o aprendizado em novas situações, discursando, por exemplo, sobre as consequências futuras da falta de controle na emissão de poluentes); análise (analisa elementos, conceitos, relações e princípios de organização, de forma que transpareça seu conhecimento através do estabelecimento de comentários e críticas sobre a poluição atmosférica); síntese (reconhece as diferentes partes de um todo, ou seja, reconhece as causas da poluição, assim como as consequências para o meio ambiente e para a sociedade, mas também modos sustentáveis de moderar os impactos); avaliação (tem capacidade de avaliar todos os elementos e, além de explicar e reconhecer, julgar as informações)

Após esta etapa, desenvolveu-se uma balança de conhecimentos, analisando-se, em cada questão, as relações estabelecidas pelos alunos, chegando-se, então, a respostas que foram classificadas da seguinte forma: não respondeu, não conhece, conhece pouco, conhece parcialmente e conhece.

Os questionários pré e pós-diagnósticos passaram por este procedimento avaliativo e cada pergunta, de cada questionário, foi classificada individualmente; após essa classificação, os resultados dos aludidos questionários foram comparados e se tirou uma média dos resultados desta comparação. Através dessa comparação, realizou-se uma nova avaliação, que apurou o aprimoramento das respostas, ou seja, se, depois da leitura do texto de divulgação científica e discussão do texto, o aluno absorveu as informações esperadas, apresentando-as em sua resposta.

Nessa comparação entre os questionários diagnóstico e final, aplicou-se outra classificação, com o objetivo de se analisar o impacto do texto nas respostas. Essa nova classificação utilizou a comparação do desempenho dos alunos em suas respostas, de acordo com os domínios, nos dois questionários. Nessas condições, o desempenho final de cada aluno foi classificado em: decrescido (aplicou melhor o conhecimento no questionário diagnóstico do que no final); igualitário (tanto nas respostas do questionário diagnóstico ou inicial quanto no diagnóstico final ele apresentou o mesmo grau de conhecimento); e acrescido (as respostas do questionário final apresentaram significativo grau de conhecimento e evolução em relação às respostas do questionário inicial).

Resultados e discussão

A amostra da pesquisa foi constituída por 70 alunos, com idade entre 15 e 17 anos. Destes, 39% eram do sexo masculino e 61% do sexo feminino. Por se tratar de alunos do 3º ano do Ensino Médio e o tema abordado ser comumente divulgado pelos meios de comunicação, verificou-se que a maioria dos estudantes possuía algum conhecimento sobre o assunto, embora ainda não utilizando termos científicos ou explicações mais elaboradas. Esses dados podem ser confirmados a partir do estudo de Rocha et al. (2013), que, ao analisarem a abordagem de temas ambientais em jornais e revistas de grande circulação no Brasil, observaram que a temática poluição foi a mais recorrente.

Na primeira questão, pretendia-se avaliar o conhecimento sobre poluição e, especificamente, poluição atmosférica. A resposta mais recorrente foi: “presença de substâncias prejudiciais ao meio ambiente”, o que vem a demonstrar que, de forma de geral, os alunos possuíam conhecimentos básicos sobre o assunto. Comparando-se as respostas dos questionários pré e pós de um aluno, observa-se que, após a leitura do

texto, o aluno apresentou uma explicação mais elaborada e, sobretudo, utilizou uma terminologia mais próxima da científica para explicar o processo de poluição atmosférica.

Questionário pré-diagnóstico: “Presença de poluentes no meio e poluição atmosférica é a presença de poluentes na atmosfera”.

Questionário pós-diagnóstico: “Poluição é quando meio ambiente (água, solo e ar) é contaminado por substâncias nocivas à saúde e a natureza. A poluição atmosférica é quando no ar existem substâncias nocivas (gases poluentes) em grande quantidade”.

A segunda questão tinha a proposta de avaliar os tipos de poluentes atmosféricos conhecidos pelos alunos. A grande maioria das respostas citou CFC (clorofluorcarbono), CO (monóxido de carbono) e CO₂ (dióxido de carbono). Demonstrando mais uma vez um domínio básico do assunto, no entanto, observou-se que alguns alunos, após a leitura do texto, introduziram outros poluentes que não haviam aparecido no questionário inicial:

Questionário pré-diagnóstico: “CO e CO₂”.

Questionário pós-diagnóstico: “CO, CO₃, SO₂ e óxidos de nitrogênio”.

Quando questionados sobre as doenças que podem estar relacionadas à poluição atmosférica, a maioria dos alunos se restringiu às doenças respiratórias. Já no questionário final, descrevem outras doenças:

Questionário pré-diagnóstico: “Doenças pulmonares”.

Questionário pós-diagnóstico: “Doenças respiratórias, cardio-vasculares e até o câncer”.

A quarta questão discutia a importância das medidas de controle da poluição atmosférica. Através da comparação entre as respostas antes e depois da leitura do texto, é possível observar que alguns alunos conseguiram relacionar a qualidade do ar com o bem-estar dos seres vivos, como podemos ver a seguir:

Questionário pré-diagnóstico: “É importante verificar o ar que respiramos”.

Questionário pós-diagnóstico: “O controle da poluição atmosférica é importante para reduzir a presença de partículas indesejadas no ar atmosférico e com isso preservar sua qualidade, garantido o bem-estar dos seres vivos”.

Ao serem perguntados sobre a importância do monitoramento da qualidade do ar, esperava-se que apresentassem alguma relação entre verificar a incidência de poluição de cada ponto e a tomada de medidas para melhorar a situação quando necessária, porém, poucas respostas se enquadraram nesse perfil nos questionários pré-diagnóstico. Entretanto, tornou-se mais recorrente essa explicação no questionário final.

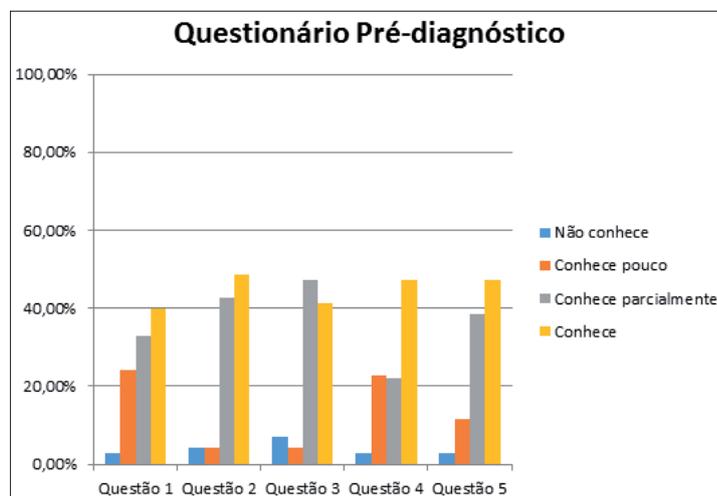
Questionário pré-diagnóstico: “Evitar a poluição, deixando assim um ar mais limpo, causando menos problemas ambientais e conseqüentemente menos doenças”.

Questionário pós-diagnóstico: “Porque com o monitoramento, os poluentes prejudiciais à saúde podem ser detectados e as devidas providências poderão tomadas. Podem até desenvolver projetos que façam isso”.

Diante dos exemplos citados, observa-se um considerável enriquecimento nas respostas do questionário pós-diagnóstico, quando comparados com o pré. Após esta primeira avaliação, cada questão foi devidamente classificada de acordo com os critérios

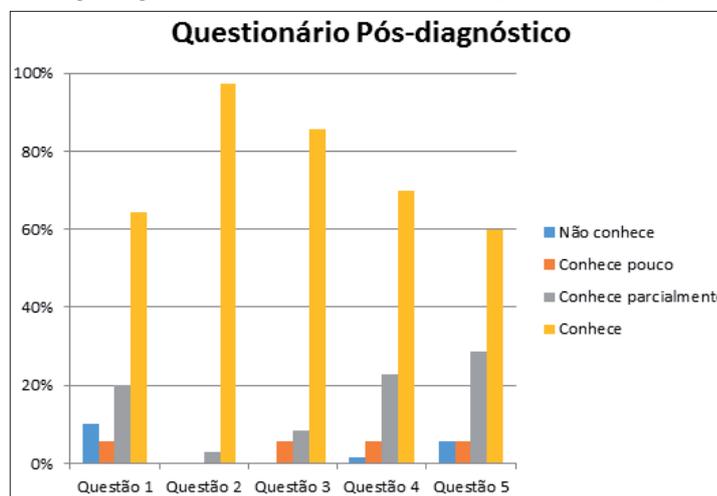
destacados por Blomm et al. (1973). Em seguida, foi realizado um levantamento quantitativo dessas classificações, que foram convertidas em resultados percentuais, conforme as Figuras 2 e 3.

Figura 2: Contagem geral das classificações das questões do questionário diagnóstico



Fonte: A pesquisa

Figura 3: Contagem geral das classificações das questões do questionário final



Fonte: A pesquisa

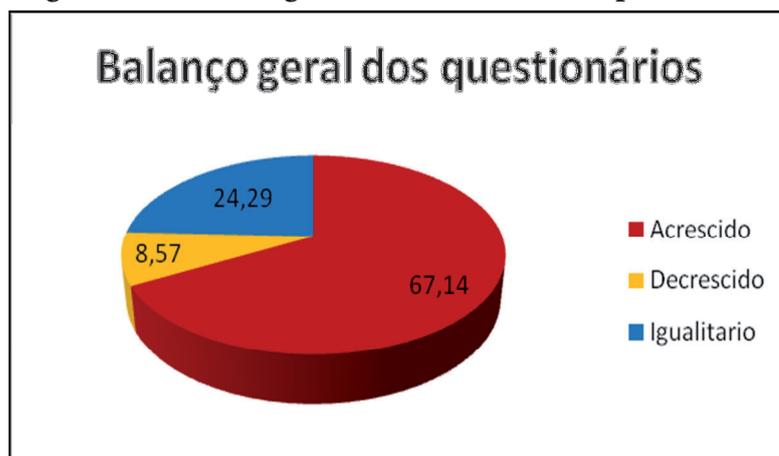
Se analisada cada questão separadamente, observa-se um aumento expressivo da qualidade das repostas após a leitura e discussão do texto. A questão de número 1 apresentou acréscimo de 24,9% na classificação “conhece”, nos questionários pós-diagnóstico; além disso, as classificações “não conhece” e “conhece pouco” diminuíram de forma relevante.

Depois de realizada a contagem, observou-se que, em todas as turmas, os resultados obtidos foram positivos, corroborando o que Peticarrari *et al.* (2010) encontraram em estudo similar. Os autores afirmaram que o uso de um texto de divulgação adequadamente planejado, associado ao papel do professor, pode possibilitar que o aluno supere o nível de conhecimento de definições e fatos, alcançando níveis mais complexos de temas relacionados ao meio ambiente.

Muitos alunos conseguiram, além de memorizar e citar novas terminologias científicas relacionadas ao tema, articular os conceitos abordados no texto com seus conhecimentos prévios sobre o tema, fazendo relações entre os conceitos da poluição atmosférica e suas consequências, citando, inclusive, terminologias e informações que estavam disponíveis no texto.

O resultado do balanço da avaliação geral dos questionários foi, então, satisfatório, como mostra a Figura 4, a seguir.

Figura 4: Resultado geral da análise dos dois questionários



Fonte: A pesquisa.

O gráfico acima indica que aproximadamente 67% dos alunos apresentaram um acréscimo de conhecimento, demonstrando enriquecimento conceitual em suas respostas no questionário final, quando comparadas às respostas do questionário diagnóstico. Alguns pesquisadores relataram a importância da utilização dos textos de divulgação científica para o ensino de novos conceitos no ambiente escolar, corroborando nossos resultados. Neste sentido, Ferreira e Queiroz (2011) evidenciaram o potencial da divulgação científica tanto no aprendizado de alunos do ensino médio, quanto do fundamental.

Rocha (2012) também avaliou a contribuição da divulgação científica como ferramenta de ensino. Em uma de suas pesquisas, investigou junto a professores que utilizam textos de divulgação científica em sala de aula e suas experiências com os alunos. Os resultados da análise realizada apontaram que o uso dos textos de divulgação científica é vantajoso, pois além de trazer para os alunos assuntos da atualidade, também atualizam pedagogicamente os professores.

Apesar disto, não são apenas os pontos positivos os enfatizados por pesquisadores. Nascimento (2005) ressaltou, em sua pesquisa, possíveis origens para o problema da utilização de textos de divulgação científica em sala de aula e reforçou a ideia de que a absorção das informações disponibilizadas em textos de divulgação científica estão diretamente relacionadas ao modo como o texto é produzido e como os professores inserem estes textos em sala de aula.

Realmente, a linguagem utilizada no texto é de extrema importância para o entendimento dos alunos, pois a linguagem científica é muito complexa e o autor do texto de divulgação científica, geralmente, o jornalista, precisa quebrar a complexidade da linguagem, transformando o complexo em simples, para que os alunos possam compreender e adquirir o conhecimento do texto.

Além disso, também é importante o planejamento estratégico da atividade pedagógica, para incentivar o aluno à concentração para leitura, ao aprendizado e a expor os conhecimentos obtidos. Uma técnica utilizada para o sucesso do uso da divulgação científica é propor um momento de discussão após a leitura do texto. Esse é, para os alunos, um momento de contextualização sobre o seu entendimento a respeito do assunto, pois cada um entende de uma forma, e esse momento possibilita o compartilhamento das informações.

A partir do exposto, observa-se que pontos diversos e importantes têm sido estudados e analisados por pesquisadores sobre a divulgação científica, que, em geral, é reconhecida nestes trabalhos como importante ferramenta de veiculação de informações científicas nas escolas.

Conclusão

O uso dos textos de divulgação científica, diferentemente dos textos encontrados em livros didáticos, que são utilizados para veicular informações e conhecimentos aos alunos nas escolas, propicia a discussão de assuntos da atualidade científica, além de se constituírem em textos ricos em informações científicas e com uma linguagem acessível.

Com base nos resultados obtidos, observou-se a grande importância do uso de textos de divulgação científica como recurso didático. Verificou-se, também, a relevância como prática pedagógica que apresentou significativa contribuição no aprofundamento de conceitos ambientais dos alunos participantes das oficinas. Sendo assim, as atividades apoiadas na leitura e discussão de textos de divulgação científica foi eficiente, apresentando dados relevantes que merecerem ser divulgados, validando, por sua vez, nosso projeto de extensão. Como desdobramentos deste estudo, podemos relacionar outras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por estudantes de graduação do CEFET/RJ, durante a iniciação científica.

Conclui-se, então, que se empregados de forma estruturada, os textos de divulgação podem auxiliar no processo de aquisição de conhecimentos científicos pelos estudantes. Este estudo reforça os resultados de outras análises realizadas sobre a utilização dos textos de divulgação científica como ferramenta didática, ampliando o entendimento desta utilização e do impacto no aprendizado dos alunos.

Por fim, acredita-se que as propostas curriculares devem pensar o trabalho da temática ambiental abordando conceitos e terminologias, mas também contemplar atividades que incluam a leitura e discussão de uma variedade de textos, inclusive os de divulgação científica. Pois, desta forma, trarão para a sala de aula a oportunidade de desenvolver habilidades no aluno, contribuindo para um crescimento mais efetivo, não só quanto ao conhecer os fundamentos ambientais, mas também quanto ao conhecer e desenvolver sua capacidade de comunicação, de trabalho em grupo e de pensamento crítico.

Referências

- ABREU, L. N.; MASSI, L. E S. L. QUEIROZ. Textos de divulgação científica no ensino superior de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. *Atas...* Florianópolis, 2007.
- ALFERES, S.; AGUSTINI, C. A Escrita da Divulgação Científica. *Horizonte Científico*, v.2, n.1, p.1-2, 2008.
- BELMONTE, R. Cidades em mutação. In: BOAS, S. V. (Org.). *Formação e informação ambiental: jornalismo para iniciados e leigos*. São Paulo, SP: Summus, 2004.
- BERNARDES, E. S., VARÃO F. E.; SILVA, C. V. O aquecimento global na imprensa especializada e não-especializada: estudo comparativo das revistas pesquisa FAPESP, Scientific American Brasil, Veja e Carta Capital. In: XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, XIII, 2009, Universidade do Vale do Paraíba, Outubro, 2009.
- BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D. R., MASIA, B. B. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* Brasília: SEF/MEC, 1999.
- BUENO, W. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15 (n. esp.), p. 1-12, 2010.
- CHRISTOFOLETTI, R. Jornalismo, verdade e ética: divulgação científica e confusão informativa. 48-55. In: LOTH, M. (Org). *Comunicando a ciência*. Florianópolis: ABJC, 2001.
- FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Autoria no ensino superior de química: análise de textos escritos por alunos de graduação. *Ciência e Educação*, v.17, n.3, p.541-558, 2011.
- _____. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.1, p.3-31, 2012.
- FREIRE, G. *Educação Ambiental – princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2003.
- GOLDBACH, T.; FRIEDRICH, M. P; STELING, L. P; GANDARA, A.C.P. A utilização de artigos de divulgação científica no trabalho docente. In: I ENEBIO/ III EREBIO RJ/E. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005.
- GOMES, M. *Potencial das revistas de divulgação científica para o ensino dos temas Nutrição e Metabolismo Energético*. 189f. 2008. Dissertação de Mestrado, (Mestrado em Comunicação para a Ciência) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GOUVÊA, G. A divulgação científica para crianças - o caso da ciência hoje das crianças. 256f. 2000. Tese (Doutorado em Bioquímica Médica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed., Campinas – SP, 1989.

MASSARANI, L. *A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20*. Rio de Janeiro: IBICT-ECO/UFRJ, 2008.

MENEGAT, T. M. C.; CLEMENT, L.; TERRAZZAN, E. A. Textos de divulgação científica em aulas de física: uma abordagem investigativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis Atas.... Florianópolis, 2007.

NASCIMENTO, T. G. O discurso da divulgação científica no livro didático de ciências: características, adaptações e funções de um texto sobre clonagem. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.8, n.2, p.25-36, p.12-28, 2005.

PERTICARRARI, A.; TRIGO, F. R.; BARBIERI, M. R.; COVAS, T. D. O uso de textos de divulgação científica para o ensino de conceitos sobre Ecologia a estudantes da Educação Básica. *Ciência & Educação*, v.16n.2, p.369-386, 2010.

QUEIROZ, S. L.; FERREIRA, L. N. A.; IMASATO, H. Textos de divulgação científica no ensino superior de química: aplicação em uma disciplina de Química Estrutural. *Educación Química*, v.23, n.1, p.49-54, 2012.

RIGOTTI, G. *Universidade e comunidade: uma aliança a ser construída*. pp. 184-195. In: LOTH, M. (org). *Comunicando a ciência. Anais...* Florianópolis: ABJC, 2001.

ROCHA, M. B. Textos de divulgação científica na sala de aula: a visão do professor de ciências. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v.14, n.;29), p. 24-34, 2010.

ROCHA, M. B. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. *R. B. E. C. T.*, v.5, n.2, p.47-68, 2012.

ROCHA, M. B., NICODEMO, J. O papel da divulgação científica na difusão de conhecimentos ambientais na Educação Básica. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*. v.3, n.2, p. 34-46, 2013.

ROCHA, M. B., MARQUES, R., QUARESMA, R. **Avaliação da divulgação de questões ambientais em jornais e revistas como forma de Educação Ambiental**. v.5, n10, P. 73-85, 2013.

SÁNCHEZ MORA, A. M. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SILVA, H. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, V.4, p. (30, 155-179, 2005.

SOUSA, C. M., FERNANDES, A. M. *Mídia e Meio Ambiente: limites e possibilidades*. Departamento de Comunicação Social, Universidade de Taubaté, SP, 2008.

SULAIMAN, S. N. Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos. *Ciência & Educação*, v.17, n.(3), p. 645-662, 2011.

TERRAZZAN, E. A. Analogias no ensino de ciências: resultados e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2000.

Artigo recebido em:
20/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015



A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA ANÁLISE DO TRABALHO TÉCNICO SOCIAL DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA

THE IMPORTANCE OF PARTICIPATORY RESEARCH METHODOLOGIES IN THE ANALYSIS OF SOCIO TECHNICAL WORK OF THE PROGRAM MINHA CASA MINHA VIDA

*BARLETTO, Marisa¹
SOUZA, Rita Maria²
CAMPOS, Mariana de Lima³*

RESUMO

O presente artigo aborda a importância das metodologias participativas no trabalho de investigação e intervenção junto aos beneficiários do Programa Minha Casa Minha Vida, considerando a centralidade do Trabalho Técnico Social. O texto apresenta a proposta do Trabalho Técnico Social previsto na referida política pública, informa sobre o projeto de pesquisa e extensão desenvolvido junto aos conjuntos e destaca as estratégias metodológicas utilizadas. Discute os resultados, apontando as tensões entre a perspectiva assistencialista realizada no conjunto e a proposição do Trabalho Técnico Social, valorizando a opção metodológica de técnicas participativas de investigação para refletir a experiência dos beneficiários e beneficiárias sobre a implementação do Programa Minha Casa Minha Vida. Conclui com reflexão sobre a importância da oportunidade do Programa de desenvolver uma prática pedagógica cidadã com a proposta do Trabalho Técnico Social.

Palavras-chave: Metodologia participativa. Habitação. Cidadania.

ABSTRACT

This article discusses the importance of participatory methodologies in research and in intervention with the beneficiaries of the Federal Housing Program Minha Casa Minha Vida, considering the centrality of Socio Technical Work. The article presents the Socio Technical Work proposal foreseen in the aforementioned public policy, informs about the research and outreach projects developed at the housing estates and highlights the methodological strategies used. The article also discusses the results pointing out tensions between the welfare perspective in the housing estates and the Socio Technical Work proposed, as a form of valuing participatory research methodologies techniques to reflect the experience of the beneficiaries concerning the implementation of the Federal Housing

1 Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail marisabarletto@gmail.com

2 Colaboradora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil. Especialização em Agroecologia pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Brasil. E-mail rsouza136@hotmail.com

3 Aluna do curso de Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro (FJP), Brasil. E-mail marianalcamos@gmail.com

Program Minha Casa Minha Vida. The article concludes with a reflection about the opportunity provided by the program to develop a citizen pedagogical practice with the proposal of the Socio Technical Work.

Keywords: Participatory methodology. Housing. Citizenship.

Introdução

O presente trabalho foi elaborado a partir dos resultados do projeto de pesquisa e extensão⁴ desenvolvido junto aos beneficiários do Programa “Minha Casa Minha Vida”, em uma cidade de médio porte do interior de Minas Gerais. O projeto teve como principal objetivo pesquisar e problematizar os processos de representação e ressignificação dos beneficiários/as, enfatizando o modo como se relacionam com os eixos do trabalho social e com o espaço habitado. O objetivo desse artigo é informar sobre a metodologia participativa desenvolvida e destacar sua importância e coerência para a implementação do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV). Ressaltamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFV (Parecer 424.433) e registrado na Plataforma Brasil (CAAE 16301513.6.0000.5153).

No PMCMV, o Trabalho Técnico Social (TTS) é um componente estratégico na atual proposta de política habitacional dirigida para classes populares. Segundo o Caderno de Orientação do Trabalho Social (COTS, 2013), os novos instrumentos de gestão municipal têm apontado para a construção de políticas públicas com base em processos democráticos e através de novas formas de organização social. Essa tendência foi incorporada ao PMCMV através da proposição de trabalho social envolvendo mobilização e organização comunitária; geração de trabalho e renda e educação sanitária e meio ambiente (COTS, 2013). O investimento nesses eixos seria condicionante para a implementação do Programa cuja manutenção dependeria da autonomia dos beneficiários:

Uma premissa que norteia a concepção dos Programas é que a participação e o comprometimento dos beneficiários nos processos de decisão, implantação e manutenção dos empreendimentos, possibilitando a manifestação da população para que se produzam intervenções adequadas às suas necessidades e realidade sócio-cultural, permitindo afirmação da cidadania e transparência na aplicação dos recursos públicos. Em consonância com este princípio, nos Programas operacionalizados pela CAIXA, a participação da comunidade é entendida como um processo pedagógico de construção da cidadania e um direito do cidadão; e para assegurar que a sociedade, em especial, as famílias diretamente beneficiadas sejam envolvidas e ouvidas neste processo, é desenvolvido o Trabalho Técnico Social (COTS, 2013, p.4).

Considerando a citação, destacamos a relevância da participação dos beneficiários, entendida como condição central para a manutenção dos empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV). Essa forma de envolvimento está assentada na perspectiva pedagógica de cidadania, como diz o texto, que por sua vez é uma demanda decorrente da crítica à implantação de políticas habitacionais anteriores, em que os conjuntos populares construídos eram distantes do local de trabalho de moradores, criando um *deficit* de transporte público e de outros serviços como abastecimento de água, sistemas de esgoto, luz, correios e segurança. (MARICATO, 1995). Com a proposição da participação e comprometimento dos beneficiários, estaria assegurada a ‘voz’ da população na realização do empreendimento. Segundo avaliação do Movimento Nacional de Luta pela Moradia, essa orientação de participação e controle social é resultado de conquistas do movimento social, que pode ser verificado desde a década de 1980, na luta pela implementação do Estatuto da Cidade e pelo Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social. (MINISTÉRIO DAS CIDADES *et al*, 2011, p. 25).

4 Projeto “O Espaço Construído e o Espaço Habitado: o processo de representação e ressignificação dos/as beneficiárias/os do Programa Minha Casa Minha Vida sobre o Trabalho Social”, financiado pelo CNPq e executado durante o período de outubro de 2012 a dezembro de 2014, pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero – NIEG - da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

A citação do COTS (2013) também informa sobre a importância do papel dos beneficiários no processo de tomada de decisão para a implementação da política de habitação. Essa perspectiva, entendida como expressão do fortalecimento de práticas democráticas deliberativas, refere-se a um conjunto de procedimentos a serem debatidos numa esfera pública, que permitam aos beneficiários se posicionarem frente a outros atores sociais e políticos, apresentando seus argumentos.

Considerando os aspectos históricos, o Trabalho Técnico Social do PMCMV carrega uma reflexão importante sobre a dificuldade da população beneficiária em estar preparada ou não para discutir e se posicionar frente às instituições que participam administrativa e financeiramente da implantação e implementação do Programa. A necessidade pedagógica explicitada no TTS é uma posição baseada no entendimento de que há no imaginário social uma noção de direitos invertida da prática de cidadania, ou seja, quando direitos são conjugados na gramática dos 'favores' concedidos pelo governo. Sendo consequência do caráter assistencialista, a noção de direitos como 'favores' do governo se assenta na naturalização das desigualdades sociais, esquecendo as dimensões históricas e sociais que as determinaram. (MARICATO, 1995). No sentido inverso, o TTS propõe formas de controle social e participação através de instrumentos que desconstruam o imaginário social de direitos como 'favores'.

De acordo com o COTS (2013), o profissional que realiza o Trabalho Técnico Social se responsabiliza por promover formas de emancipação social e política dos grupos, criando condições para práticas participativas e um grande amadurecimento da noção de cidadania. Todavia, tratando-se de um projeto pioneiro, não define claramente qual o perfil profissional exigido para essas tarefas, ou quais as exigências de qualificação específica. Nesse cenário, cursos de capacitação presencial e à distância têm sido oferecidos pelo Ministério das Cidades, por ONG's ou em parcerias público/privado. Segundo a publicação da Fundação AVSI, "Hoje, no Brasil, pode-se afirmar que há um conhecimento consolidado acerca do trabalho social realizado de suporte às famílias beneficiadas diretamente com as obras de urbanização" (s/d, p. 5).

A perspectiva do empoderamento emerge da proposição de realização do Trabalho Técnico Social (TTS) presente nas diretrizes das intervenções habitacionais do âmbito do Ministério das Cidades, assim como as ações do Programa Minha Casa Minha Vida. Essa proposição assume um caráter de intervenção na realidade vivenciada pelos moradores, incentivando a participação e inserção social das famílias em articulação com as demais políticas públicas, buscando a efetivação dos direitos sociais e apropriação do espaço com vistas a melhorias na qualidade de vida e sustentabilidade dos bens e serviços implantados. Dessa forma, a proposta do Trabalho Técnico Social se apoia em princípios que colaboram para o reconhecimento dos beneficiários enquanto sujeitos coletivos e que formam os pontos basilares para a gestão democrática das intervenções e estreitamento dos laços sociais. No entanto, como mostra o trabalho realizado, percalços de variadas naturezas compõem o cotidiano das famílias que residem nos conjuntos, apontando, portanto, algumas fragilidades no que se refere à efetividade do trabalho social proposto.

O Projeto

O Projeto aqui apresentado teve como objetivo desenvolver uma análise e discussão sobre o trabalho social no sentido de compreender a representação dos beneficiários do PMCMV, de uma cidade no interior de Minas Gerais, sobre o significado de participação social, mobilização e organização, educação sanitária e ambiental e o significado do termo habitar. Para isso, recorreremos à metodologia participativa proposta pelas ciências sociais, procurando compreender a construção de vida em comum dos moradores do PMCMV.

Tais considerações iam ao encontro dos pressupostos apresentados nos documentos que orientaram a elaboração e execução do empreendimento PMCMV, no que tange à orientação da necessidade de realização de métodos participativos que viabilizem a sustentabilidade do trabalho social.

Consideramos que essa proposição política de construção do empreendimento é uma novidade enquanto política de habitação e, sendo assim, demanda avaliação de forma a aprimorar técnicas e métodos de participação levando os moradores a construir uma vida social. Nesse sentido, propusemos com esse projeto a avaliação do processo participativo recomendado pelo PMCMV, através do COTS, enquanto pilar da sustentabilidade do trabalho social e para além disso, do empoderamento dos sujeitos coletivos na construção do espaço social.

Vale ressaltar que o termo empoderamento emerge na década de 1970 com uma conotação política defendida pelos movimentos feministas e pelo movimento negro. Esses movimentos se constituíram como espaço importante de mobilização em torno da defesa e da garantia da igualdade de direitos. (HOROCHOVSKI, 2006). O empoderamento está ligado ao conceito de autonomia. Nesse sentido, na medida em que são tecidos espaços participativos de reflexão e organização com os beneficiários, o grupo ressignifica suas relações e abre possibilidades de mobilização, marcando e demarcando posição na sociedade e reivindicando direitos e políticas que levem em conta seus desejos e aspirações.

Entendemos que o processo participativo suscita o sujeito a refletir sobre sua condição no espaço. Através dessas compreensões e experiências, conseguem se apropriar do espaço, transformando-o em lugar, no sentido dado por Milton Santos (2002).

Considerando que a política que norteia o PMCM prioriza grupos de alta vulnerabilidade e que esses hoje são preponderantemente famílias chefiadas por mulheres, a categoria gênero se impõe como perspectiva de análise dos eixos que ancoram o trabalho social e, conseqüentemente, a sustentabilidade dessa política habitacional. Na primeira aproximação da experiência do PMCMC na cidade em questão, percebemos as dificuldades enfrentadas por essas mulheres chefes de família em lidar com o reordenamento das relações de poder imposto pelo próprio Programa que, ao definir a mulher como detentora do patrimônio, desorganiza o poder patriarcal familiar.

O objetivo geral do projeto foi investigar os processos de representação e ressignificação dos beneficiários dos condomínios do PMCMV, a partir dos três eixos do trabalho social (mobilização e organização comunitária, educação sanitária e ambiental e geração de trabalho e renda), refletindo como os processos participativos modificam o espaço construído em espaço habitado. Os principais objetivos específicos foram: (i) analisar a representação dos sujeitos das instituições parceiras e dos/as beneficiários/as sobre o processo participativo na história da organização dos empreendimentos; (ii) analisar a representação dos beneficiários sobre os três eixos do trabalho social – mobilização e organização comunitária, educação sanitária e ambiental, geração de trabalho e renda;

(iii) refletir coletivamente com os beneficiários sobre o cotidiano nesses loteamentos criando um espaço de mobilização sobre temas e objetos que afetam a comunidade; (iv) compreender os processos de ressignificação realizados pelos beneficiários sobre o espaço e os elementos que transversalizam os três eixos do trabalho social; (v) analisar como a categoria gênero transversaliza os processos de ressignificação.

Destacamos a importante participação de estudantes da Universidade Federal de Viçosa na execução do trabalho proposto. Estiveram envolvidos estudantes dos seguintes cursos de graduação: Arquitetura, Ciências Sociais, Geografia, Engenharia Ambiental, Enfermagem e Pedagogia. Além desses, também participaram do trabalho técnicas das áreas de Gestão Ambiental e Economia Doméstica. As professoras coordenadoras eram vinculadas às áreas de Educação, Saúde Pública, Arquitetura e Engenharia Ambiental.

Na cidade investigada, o empreendimento de casas populares pelo Programa Minha Casa Minha Vida abrange, atualmente, três conjuntos habitacionais⁵: Conjunto 1, Conjunto 2 e Conjunto 3. O Conjunto 1 foi o primeiro a ser construído e foi entregue em 16 de setembro de 2011, contendo 132 unidades habitacionais, divididas em 13 quadras. As casas são de alvenaria, compostas de dois quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço. Do total de 132 famílias, 91,7% são chefiadas por mulheres, sendo que 64,42% possuem ensino fundamental incompleto e 27,2% se ocupam do trabalho doméstico. Dentre as famílias beneficiadas, 63,3% possuem renda familiar de até 1SM e 54,5% recebem algum tipo de benefício do governo. Quanto ao tamanho dessas famílias, 68,2% são compostas por 3 a 5 pessoas e 25,7% possuem 2 filhos.

O Conjunto 2 foi entregue em 04 de julho de 2012, contendo 123 unidades habitacionais. Entre os critérios de seleção para os beneficiários/as, prioritariamente, estava a população idosa e/ou portadora de necessidades especiais. Assim como o conjunto Coelhas, as casas são de alvenaria, compostas de dois quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço. Do total de 123 famílias, 80,4% são chefiadas por mulheres, das quais 66,6% possuem ensino fundamental incompleto e 21,1% se ocupam do trabalho doméstico. Dentre as famílias beneficiadas, 62,60% possuem renda familiar de até 1SM e 61,79% recebem algum tipo de benefício do governo. Quanto ao tamanho dessas famílias, 54,47% são compostas por 3 a 5 pessoas e 28,45% possuem 1 filho.

O Conjunto 3 foi entregue em 30 de março de 2012, contendo 80 unidades habitacionais distribuídas em cinco prédios de quatro andares, com dezesseis apartamentos cada. Essas moradias são compostas de dois quartos, sala, cozinha e banheiro, totalizando 42m² de área construída. Dois dos blocos contam com área coberta para uso coletivo. Do total de 80 famílias, 81,25% são chefiadas por mulheres, sendo que 28,75% possuem ensino fundamental incompleto e 41,25% se caracterizam como donas de casa/do lar. Dentre as famílias beneficiadas, 84% possuem renda familiar de até 1SM e 60% recebem algum tipo de benefício do governo. Quanto ao tamanho dessas famílias, 58,75% são de até 5 pessoas residindo no mesmo apartamento.

Metodologia participativa

A escolha desta metodologia vai ao encontro das diretrizes do PMCMV. Conforme definido por Gomes et al. (2001), o conceito de participação, no âmbito dos processos

⁵ Dados obtidos através dos Projetos de Trabalho Técnico Social (PTTS) dos conjuntos habitacionais. Os números se referem à frequência relativa encontrada através do levantamento social das famílias beneficiadas.

de diagnósticos e planejamentos participativos, pressupõe divisão de poder no processo decisório, passando pelo controle das partes sobre a execução e a avaliação dos resultados pretendidos. Ou seja, participar, nesse caso, é tomar parte das decisões e ter parte dos resultados.

Segundo Verdejo (2006), além do objetivo de impulsionar a autoanálise e a autodeterminação de grupos comunitários, o propósito do DRP é a obtenção direta de informação primária ou de “campo” na comunidade, por meio de grupos representativos de seus membros, até chegar a um autodiagnóstico sobre o estado dos seus recursos naturais, sua situação econômica e social e outros aspectos importantes para a comunidade de maneira ágil e oportuna.

Segundo Coelho (2005), o profissional que trabalha com metodologia participativa é um dos agentes do processo de conhecimento e exerce a função de criar espaços propícios à realização de formas interativas e discursivas, espaços de discussão e de negociação, cuja coordenação deve facilitar a alternância de responsabilidade na condução das propostas que vão surgindo durante o desenvolvimento da técnica. Nesse sentido, o papel daquele que conduz o processo de intervenção em trabalhos que envolvem uma ação participativa é o de estabelecer o diálogo e a aprendizagem mútua com todos os sujeitos envolvidos na ação. Tais escolhas condizem com os pressupostos apresentados nos documentos que orientam a elaboração e execução dos empreendimentos do PMCMV, no que tange à necessidade de realização de métodos participativos que viabilizem a sustentabilidade do trabalho social.

Assumida essa escolha teórico-metodológica, recorreremos a um conjunto variado de campos disciplinares e temáticos, procurando compreender as esferas de manifestação de sentidos e sentimentos que concorreram por influenciar a construção da vida em comum dos moradores do PMCMV. Nessa perspectiva, a reflexão se deu em torno de categorias-chave à interpretação de processos, como: mobilização, experiência, memória, organização comunitária, ação social, dominação, marginalidade, exclusão e inclusão social, dentre outras que acreditamos concorrerem no exercício de empoderamento do grupo.

Segundo Drumond, Giovanetti e Queiroz (2009), o mediador das técnicas participativas precisa compreender a realidade social e cultural dos participantes e respeitar as tradições locais das comunidades onde são desenvolvidos os trabalhos. (p.33). Dada a delicadeza política, social e cultural do uso de metodologias participativas, houve um grande cuidado com a escolha e capacitação dos estudantes que atuaram no projeto. Os alunos envolvidos nesse trabalho foram capacitados por meio de oficinas sobre temas que seriam pertinentes à execução desse projeto: (i) história do feminismo: da primeira onda, passando pela década de 1970 até o surgimento da categoria gênero; (ii) gênero e identidades; (iii) entrada a campo; (iv) metodologias participativas; (v) políticas públicas e direitos humanos, sexuais e reprodutivos; (vi) violência contra a mulher; (vii) grupo focal; (viii) elaboração de relatorias. Foi também realizado, de forma continuada, grupos de estudos abordando os seguintes temas: (i) participação social; (ii) saneamento e educação ambiental; (iii) trabalho e renda; (iv) violência contra a mulher; (v) infraestrutura e percepção social do espaço. Com relação às técnicas participativas que seriam utilizadas em campo, foram realizadas oficinas específicas com objetivo de capacitar os alunos, além do treinamento continuado durante o período que antecedeu o trabalho nos conjuntos. A entrada no campo também exigiu uma competência que não se ensina: a construção de relações de confiança com os moradores (DRUMOND, GIOVANETTI&

QUEIROZ, 2009). Sem regras muito claras de como estabelecer e dar consistência a esse processo, apostamos na sensibilidade dos estagiários e estagiárias e investimos na formação e capacitação para os temas citados: a problematização da ética no trabalho e a problematização política das desigualdades de classe, gênero e raça. Outro elemento técnico foi a utilização da Caminhada Transversal e Observação Participante como estratégia de aproximar estudantes e moradores, além de favorecer a criação de vínculos sociais solidários. Todo o material produzido durante esse período foi transcrito para o caderno de campo. Cabe ainda ressaltar que já no processo seletivo de estudantes foi definido um perfil que tivesse potencial para o trabalho nessa perspectiva metodológica.

Foram utilizadas sete técnicas participativas, sendo duas com o objetivo de imersão, formação de vínculo e compreensão do cenário social; quatro atividades temáticas em cada conjunto habitacional, em que foram discutidos elementos que perpassam pelos eixos do trabalho social, além do processo de representação local e relação com as instituições governamentais e não governamentais; entrevistas semiestruturadas para detalhamento da memória da implementação dos conjuntos, da percepção das comunidades no entrono dos conjuntos e para aprofundamento de algumas informações.

As técnicas participativas utilizadas foram:

- Observação participante: primeira técnica utilizada para imersão no campo e foi realizada por meio de visitas regulares realizadas aos conjuntos habitacionais quando foram desenvolvidas conversas informais e, como base em seus resultados, foram elaborados os diários de campo. Nesses diários, constavam anotações e descrições realizadas pela equipe referente às percepções sobre os conjuntos e experiências em campo para posterior produção de relatórios e reflexões acerca da realidade, a partir de onde foi possível, também, identificar e analisar os elementos de participação popular nos conjuntos.
- Caminhada Transversal: constituiu-se também em uma técnica para imersão no trabalho de campo e permitiu obter informações e conhecimento sobre os diversos aspectos ligados à realidade local. Através da caminhada, foram percorridos nos conjuntos os espaços pré-determinados pelos moradores, onde fizeram a apresentação do local em que vivem, a partir de suas próprias percepções e representações da área e da realidade presente. A realização da técnica permitiu que a equipe conhecesse o lugar e que os moradores e moradoras observassem o lugar e o dia a dia com outro olhar.
- Mapa Falado: essa técnica foi realizada por meio de desenho representativo do espaço dos conjuntos habitacionais, elaborado pelos próprios moradores. A cada elemento acrescentado no desenho, era explorado o conhecimento e opinião do grupo. Conforme Dumond, Giovanetti e Queiroz (2009), “o processo de construção de um mapa e as discussões agregadas a ele fornecem base de análise sobre aspectos ambientais e sociais da área” (p.47). Assim, foi uma ferramenta que permitiu que moradores refletissem sobre o empreendimento, o ambiente em que vivem e as formas de ocupação da área.
- Diagrama de *Venn*: o tema trabalhado através do Diagrama de Venn foi sobre as relações institucionais. A discussão sobre as relações sociais se deu por meio de um diagrama composto por círculos de tamanhos diferentes, dispostos de forma a representar as relações existentes entre moradores e alguma instituição (formal ou informal) da sociedade ou mesmo pessoas que tenham importância para o conjunto, ou seja, aquelas com capacidade efetiva de atingir seus objetivos.

Quanto maior o acesso a tais instituições ou pessoas, maior o tamanho do círculo. Já a distância entre os círculos representou a relação entre os referidos grupos, ou seja, quanto mais próximo, maior a parceria e/ou colaboração. Devido ao grau de dificuldade encontrado no desenvolvimento dessa técnica nos conjuntos, optamos por utilizar os círculos com apenas três tamanhos (pequeno, médio e grande) e cores diferentes para facilitar a visualização do diagrama. Foi possível identificar a representação dos beneficiários sobre seu ambiente interno e externo, ao mesmo tempo em que puderam refletir sobre como se dão as parcerias existentes entre os grupos e instituições formais e informais que atuam na realidade dos conjuntos.

- Diagrama de Fluxo: com essa técnica, foram trabalhados os problemas relacionados ao saneamento básico, por meio da tática de identificação de causas e consequências de um problema. O primeiro passo foi discutir com o grupo o tema do saneamento básico do conjunto e, a partir daí, os problemas identificados foram escritos em tarjetas. As causas foram posicionadas acima do problema e as consequências abaixo. Conforme o prosseguimento da discussão, novas tarjetas foram compondo o diagrama permitindo que fossem visualizadas inter-relações, fatos e problemas. Ao final da técnica, os participantes foram instigados, a partir de suas próprias reflexões, a discutirem de que forma poderiam resolver as situações (causas) e por quais caminhos buscar as possíveis soluções.
- Grupo Focal: em cada conjunto habitacional, os moradores foram convidados a participar da reunião onde foi tratado o tema “organização e participação social”. O objetivo foi produzir informações sobre quais as questões – boas e ruins – sobre a convivência coletiva, o modo como os participantes se organizavam para resolver as questões e problemas comuns do conjunto, sobre a criação de associações de moradores, a história da construção dessas ações comunitárias e análise das principais dificuldades. Ao promover o debate, o tema abordado foi problematizado mais coletivamente. No desenvolvimento da técnica, o tema abordado nos três conjuntos se configurou como um espaço de troca de experiências, percepções, angústias e reflexões.
- Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas entrevistas com os beneficiários indicados por moradores como pessoas-chave na história da implementação de cada conjunto, como também com representantes das instituições envolvidos no processo de implementação do Programa. Essas entrevistas tiveram como objetivo construir uma memória de cada conjunto, com o foco no processo de discussão e participação dos beneficiários no projeto de cada conjunto do PMCMV. As entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas como técnica de produção de informação sobre a percepção dos conjuntos junto aos moradores que residiam nos bairros e áreas localizadas no entorno desses conjuntos, a fim de obter um retrato mais completo da realidade dos conjuntos habitacionais no município. Além disso, foram utilizadas entrevistas para aprofundar algumas questões relativas às questões de saneamento básico e organização social dos moradores.

Em termos quantitativos, nos conjuntos 1, 2 e 3, participaram do Grupo Focal 09 pessoas, 07 pessoas e 10 pessoas respectivamente. Do Diagrama de Venn participaram 04 pessoas, 08 pessoas e 13 pessoas respectivamente. Do Mapa Falado participaram 07, 08 e 15 pessoas. Do Diagrama de Fluxo participaram 04, 11 e

10 pessoas. Na Caminhada Transversal, no Conjunto 3, participaram 13 pessoas num grupo e 17 pessoas em outro grupo. Nos Conjuntos 1 e 2 não foi realizada Caminhada Transversal porque os moradores não gostaram muito da proposta e decidimos não realizá-la. Como as conversas informais da Observação Participante nesses conjuntos foram muito produtivas – envolvendo cerca de 90 pessoas em média em cada Conjunto – não houve prejuízo à pesquisa.

Dentre as dificuldades na realização dos trabalhos, a principal foi a falta de motivação por parte dos moradores e moradoras, fazendo com que a mobilização para as oficinas fosse prejudicada. A dificuldade em acesso a documentos e a negativa em fornecer entrevista por parte das construtoras e agentes públicos também foram obstáculos na elaboração da história dos conjuntos.

Os processos participativos nos Conjuntos

Antes da realização das técnicas de Diagnóstico Rápido Participativo, houve um intenso trabalho de sensibilização e mobilização dos moradores para participarem e contribuírem nas oficinas. Foi um trabalho de incentivo com os moradores para participarem dos grupos de discussão.

A impossibilidade de realizar o DRP em local público fez com que combinássemos os encontros dos Conjuntos 1 e 2 na casa de moradoras. Sabemos a importância metodológica de se utilizar espaços públicos (associações, igrejas, etc.) para evitar algum tipo de constrangimento por parte de moradores. No entanto, como não existia esse tipo de local no conjunto, optamos em realizar as técnicas nas residências.

Além do processo de mobilização, as decisões sobre o local, a data e o horário para realização da atividade foram feitas de forma coletiva. O grupo de estudantes responsável pela condução do encontro se reunia com moradores para discutir e organizar a programação do mesmo. Como era frequente a presença das mulheres com seus filhos, sempre havia um monitor encarregado de realizar atividades educativas com as crianças no intuito de evitar a exposição delas aos assuntos tratados, assim como garantir a tranquilidade necessária para que as mães pudessem participar.

A participação nos grupos foi quase que exclusivamente das mulheres. Assim como geralmente acontece nos trabalhos com esse caráter, algumas pessoas ficavam à vontade para se expressar, enquanto outras permaneciam em silêncio. Todas as participações foram tratadas com igual respeito. Além de críticas e reflexões, o trabalho foi conduzido, respeitando o tempo e a capacidade de análise dos moradores e moradoras. O mediador incentivava a reflexão sobre a realidade dos condomínios, a relação com as políticas públicas de apoio e os problemas vivenciados no cotidiano. As participantes foram encorajadas a tomarem posições e pensarem formas coletivas de encaminhar as reclamações. Foi incentivada a formulação de propostas concretas e possíveis de serem realizadas. Nesse sentido, as reclamações generalizadas sobre os conjuntos eram sempre trazidas para a realidade do grupo presente e discutidas as estratégias necessárias e que estivessem no âmbito de resolubilidade dos presentes.

Elas criticavam a atuação de alguns órgãos como o Programa Saúde da Família (PSF), Correios, serviço de água e esgoto do município (SAAE) e, principalmente, a Prefeitura, relacionando as responsabilidades que cabem a esses órgãos aos problemas que fazem parte da realidade dos moradores. Discutiram também a escassez de horários de

ônibus coletivo disponível e os problemas estruturais presentes em algumas casas, por exemplo.

No Mapa Falado, por exemplo, as moradoras sugeriram colocar muitas crianças e muitos cachorros, uma vez que o número é muito alto no conjunto. Outra coisa que elas desenharam foi muito mato em frente às casas, associando a falta de prestação de serviço por parte da prefeitura. Quanto à iluminação pública, decidiram desenhar postes sem luz, reafirmando que muitos não apresentam luz elétrica, tendo vários pontos que são completamente escuros, o que pode ser perigoso para quem transita por lá à noite. Já em relação às casas, algumas moradoras relataram problemas estruturais, como rachaduras nas paredes, dizendo que se sentem inseguras com esse fato e que, infelizmente, é a realidade delas.

Alguns participantes conseguiram analisar as situações-problema que eram debatidas nas reuniões. Alguns pontos como o parquinho destruído e a falta de lazer, responsabilizando a prefeitura, que não cumpria o seu papel de prestar os serviços públicos. Outros aspectos abordados foram as questões envolvendo saneamento básico como a água e o lixo, afirmando que há poucos recipientes (*containers*) para depositar esses resíduos e que isso pode trazer várias consequências uma vez que havia um grande número de animais e crianças no condomínio e, também, favorecendo a proliferação de insetos, escorpiões, ratos e outros animais, afetando a saúde dos moradores. No conjunto 2, foi abordado o problema da caixa de gordura presente em cada casa. Os moradores falaram que a limpeza ocorre a cada seis meses. Outros problemas também nesse âmbito foram indicados, mas foi explicitada a satisfação com o serviço do SAAE.

Resultados

A finalidade do Projeto apresentado não foi fazer o monitoramento do trabalho realizado pelas técnicas e técnico do PMCMV. Também não foi avaliar as ações do poder público municipal e/ou das outras instituições envolvidas na implantação e implementação do Programa. O objetivo central foi compreender o processo de representação dos beneficiários do PMCMV sobre Trabalho Técnico Social. Através do conjunto de técnicas participativas de investigação-ação, compreendemos que a representação do TTS para os beneficiários do PMCMV da cidade em questão esteve centrada no assistencialismo, seja valorizando ou desvalorizando o TTS. As referências dos moradores sobre o Trabalho Técnico Social estiveram organizadas em torno da “ajuda” aos moradores e moradoras, no sentido de “levar” a eles oficinas (sabão, manicure). Além disso, as dificuldades do TTS foram atribuídas a uma suposta incapacidade dos moradores de colaboração e encaminhamentos coletivos, seja por suas origens de classe ou de gênero, e também atribuídas a uma suposta incompetência do técnico ou técnica social devido à falta de resultados e/ou falta de soluções para os problemas nos conjuntos, seja de ordem estrutural, financeira ou social.

Nas diferentes atividades desenvolvidas pelo Projeto, os beneficiários informaram que foram poucas as reuniões com os técnicos do PMCMV, cuja pauta tratava da convivência dos moradores. Na maioria das reuniões, enfatizava-se mais questões operacionais de cursos ou questões administrativas com o banco ou com a construtora. Segundo os entrevistados, nas reuniões, falava-se “sempre das mesmas coisas”.

Mesmo considerando essas pautas, as dificuldades apontadas tinham muito mais a ver com o não cumprimento das condições para implantação do PMCMV – como transporte, serviços de saúde, escolas, etc. – do que com as propostas do TTS. Havia, nas narrativas, uma explícita referência ao sentimento de terem sido “jogados nos conjuntos”.

Analisamos que a percepção de beneficiários sobre a distância entre as condições de infraestrutura vislumbradas na proposta e a realidade encontrada nos conjuntos teve forte determinação na representação do TTS como assistencialista. A imagem de que foram “jogados nos conjuntos” foi acentuada com o fim do contrato dos técnicos sociais, que teve duração de um ano.

Entendemos que o TTS é um projeto inovador do ponto de vista das políticas públicas e, assim, precisa amadurecer enquanto prática social e pedagógica. Nesse sentido, avaliações de experiências realizadas são importantes, como o trabalho de Francesco di Villarosa (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2011), que realizou estudos de caso em algumas capitais brasileiras, focando os componentes sociais dos projetos e também a dimensão urbanístico-arquitetônica e a institucional.

Villarosa destaca a importância de equipes sociais qualificadas e multidisciplinares e, por sua vez, a importância dessas equipes desenvolverem ações a partir de políticas sociais locais, ou seja, “as equipes sociais não devem conduzir determinadas ações de forma isolada das políticas sociais, mas o programa pode ser o eixo catalisador das diferentes políticas” (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2011, p.12). Segundo o consultor, normalmente, as ações de geração de trabalho e renda tendem a ser pontuais, com dificuldades de alcançar escala e sustentabilidade. “É uma área em que é preciso trabalhar com diagnósticos mais rigorosos das vocações e dos mercados locais.” (idem).

Villarosa analisa que existem alguns pontos críticos do Trabalho Social, dos quais destacamos dois: a forma de efetivar a intersetorialidade, ou seja, que “não é o trabalho social que promove a intersetorialidade, esta já deve ser parte do programa de governo da Prefeitura.” (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2011, p.13). O segundo ponto crítico que destacamos do texto de Villarosa refere-se à necessidade de um “salto de qualidade no sentido de uma maior profissionalização do trabalhador social. [...] Em muitos casos, o TS se limita a criar um ambiente favorável para as ações de urbanização” (Idem, p.14).

Analisando o TTS do MCMV na cidade investigada, observamos que nenhum dos apontamentos feitos por Villarosa estiveram presentes nas ações nos conjuntos. Não havia uma equipe multidisciplinar, apenas um técnico agindo isoladamente em cada conjunto. Não havia políticas sociais no município a serem catalisadas pelo TTS. Não houve diagnósticos rigorosos das vocações e dos mercados locais. A intersetorialidade é inexistente enquanto gestão municipal. Por fim, havia uma grande dificuldade de técnico e técnicas em tecer práticas participativas e propor capacitações de gestão democrática, como previsto no TTS.

Conclusões

Tal cenário reflete a dificuldade de milhares de municípios brasileiros em desenvolverem tais ações, já que formas de controle social e processos de gestão participativa ainda são desconhecidos e tudo está para ser desenvolvido. Destacamos, não uma suposta insuficiência do trabalho do técnico social, mas a necessidade de

instrumentos que incidam sobre os municípios para proporcionar as mínimas condições para que o TTS seja desenvolvido.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos técnicos sociais, pela ausência de lastro político e administrativo de práticas participativas, pela inexistência de movimentos sociais que alavancassem tais ações formativas e democráticas, foi possível vislumbrarmos o início de formas próprias de organização social de beneficiárias em um dos conjuntos. Isso aponta que a obrigatoriedade do projeto de TTS nos conjuntos do PMCMV foi uma decisão acertada, mas que precisa de revisões quanto à definição das competências de seus profissionais, da ação intersetorial e práticas pedagógicas com metodologias participativas.

Referências

COELHO, France Maria Gontijo. *A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos*. Viçosa: Ed. UFV, 2005.

COTS. *Caderno de Orientação Técnico Social*. Gerência Nacional Gestão Padronização e Normas Técnicas (GEPAD), Superintendência Nacional Assistência Técnica e Desenvolvimento Sustentável (SUDES), Caixa Econômica Federal. Brasília, 2013.

DRUMOND, Maria Auxiliadora; GIOVANETTI, Livia; QUEIROZ, Artur; e colaboradores. *Técnicas e Ferramentas Participativas para a Gestão de Unidades de Conservação*. 2ª Ed. Brasília: GTZ, 2009.

FUNDAÇÃO AVSI. *Trabalho Social em Programas e Projetos de Habitação de Interesse Social*. Manual temático Conhecimento e planejamento integrados. Ministério das Cidades; Aliança das Cidades. Fonte: www.avsi-usa.org/docs/pdf/Brazil-Integ-Urban-Manual2-CSO-pt.pdf. Acessado em 30 de outubro de 2014.

GOMES, M.A.O. et al. Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) como mitigador de impactos socioeconômicos negativos em empreendimentos agropecuários. In: BROSE, M. (Org.). *Metodologia Participativa: uma introdução a 29 instrumentos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 312p.

HOROCHOVSKI, R. R. Empoderamento: definições e aplicações. *Anais 30 Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, 2006. Fonte: <http://www.anpocs.org/portal/>. Acessado em 2013.

MARICATO, E. *Metrópole na periferia do capitalismo*. Legalidade, Desigualdade e Violência. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINISTÉRIO DAS CIDADES, SECRETARIA NACIONAL DE HABITAÇÃO ALIANÇA DE CIDADES, BANCO MUNDIAL. *Trabalho Social e Intervenções Habitacionais*. Reflexões e aprendizados sobre o Seminário Internacional. Brasília, 2011.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

VERDEJO, M. E. *Diagnóstico Rural Participativo: um guia prático*. Secretaria da Agricultura Familiar – MDA. Ascar – Emater RS, 2006. 61p.

Artigo recebido em:
15/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E JOVENS DE PERIFERIA URBANA POR INTERMÉDIO DA AÇÃO EXTENSIONISTA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

DIALOGUE BETWEEN UNIVERSITY AND URBAN PERIPHERY YOUTH MEDIATED BY THE EXTENSION ACTION: CHALLENGES FOR THE POPULAR EDUCATION

COESEL, Alessandra¹
BORGIO, Guilherme Marença²
ZENE, Caroline Fornazari³
PEREIRA, Marcela⁴
CAMARGO, Nájila Cristina⁵
WASILEWSKI, Pedro Henrique⁶
CHAVES, William de⁷
SILVA, Edson Santos⁸
CRUZ, Gilmar de Carvalho⁹

RESUMO

O estudo objetivou analisar a relação entre uma universidade e parcela de seu entorno social alicerçado em ação extensionista, assentada no protagonismo e na participação social de jovens, por meio de suas expressões e manifestações culturais com base nos princípios da educação popular. O Projeto de Extensão *Jovens de periferia urbana em cena - inclusão social via cinema popular*, foi formulado a partir da parceria entre a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e a Comissão Organizadora da Adolescência e Juventude Ecumênica Missionária (CORAJEM). Realizou-se, nesse cenário, uma pesquisa qualitativa, com a utilização de observação participante e rodas de conversa. As informações produzidas ao longo do estudo

1 Aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. E-mail: alessandracoesel@yahoo.com.br

2 Mestrado em Ciências Sociais e Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Brasil. E-mail: gamborgio@gmail.com

3 Jornalista formada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Pr), Brasil. E-mail: carolfornazari@gmail.com

4 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. E-mail: marcela.pereira@gmail.com

5 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. E-mail: naji.camargo@gmail.com

6 Jornalista formado pela Universidade de União da Vitória (UNIUV) Brasil. E-mail: pedro_hwa@yahoo.com.br

7 Professor de Geografia formado pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. E-mail: willdechaves@gmail.com

8 Professor da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. Doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. (USP), Brasil. E-mail: jeremoabo@ig.com.br

9 Professor da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. E-mail: gilmailcruz@gmail.com

indicam que as instituições envolvidas na ação extensionista evidenciaram compreensões estereotipadas de jovens de periferia. Princípios da Educação Popular podem contribuir para ressignificar e aprimorar a relação entre a universidade e jovens de periferia urbana, com vistas ao incremento de seu protagonismo social.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Educação Popular. Juventude. Periferia.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the relationship between a university and part of its social environment founded on extension action, based on the role and social participation of young people, through their expressions and cultural activities supported by the principles of popular education. The Outreach Project The urban fringe Youth in the scene - social inclusion via popular cinema, was created through a partnership between the State University of West Center (UNICENTRO) and the Organizing Committee of Adolescence and Youth Ecumenical Mission (CORAJEM). Qualitative research was developed in this scenario, with the use of participant observation and rounds of conversation. The information produced throughout the study indicates that the institutions involved in extension action showed stereotypical understandings of the youth from the outskirts of the city. Popular Education principles can help to reframe and improve the relationship between the university and urban periphery youngsters, with a view to increasing their social involvement.

Keywords: University Extension. Popular Education. Youth. Periphery

Introdução - Educação Popular para quê?

O conceito basilar que orientou nossa intervenção foi a Educação Popular. A metodologia da educação popular apoia-se na ideia de que todos são sujeitos da e na produção do conhecimento. Fiori, ao escrever a apresentação de *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “a ‘educação como prática da liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’. Não pedagogia *para* ele, mas *dele*.” (FREIRE, 1987, p.5). A educação como prática da liberdade é, então, aquela que se configura a partir de uma perspectiva em que os sujeitos deixam de ocupar o lugar de “alvos” da educação – ou de depósitos da educação, para fazermos referência ao que Freire chamou de educação bancária – para participarem do processo de construção do conhecimento. É preciso que os sujeitos sejam, de fato, sujeitos e não objetos da educação. É neste sentido que Freire afirmava que a educação para a libertação é sempre dialógica.

Streck (2006) aponta que a educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que permita a ele o acesso à palavra que lhe é negada. Neste sentido, é preciso uma pedagogia horizontal, em que haja diálogo entre os sujeitos, com vistas à construção compartilhada do conhecimento. É preciso que a ação pedagógica se constitua a partir de uma metodologia participativa, em que todos os sujeitos se façam ouvir no espaço da dialogicidade. Uma pedagogia em que os sujeitos tomem posse da palavra que lhes é historicamente negada.

Nesta perspectiva, transformar a realidade deve ser um processo protagonizado pelos próprios sujeitos desta realidade, o que os tira do lugar de objetos da educação e os coloca como sujeitos, que não apenas recebem o conhecimento, mas que constroem o conhecimento. Construir o conhecimento junto com os sujeitos e buscar a transformação coletivamente torna-se um dos grandes desafios da Educação Popular. Este movimento exige a ruptura com as metodologias impostas e já dadas, hierarquizadas e hierarquizantes, às quais estamos historicamente acostumados. Construir espaços em que os sujeitos da educação tornem-se os protagonistas do processo apresenta-se como um constante desafio.

Optamos, portanto, por desenvolver ação extensionista, assentada em uma metodologia que fosse ao encontro das necessidades de parcela da comunidade do entorno social da universidade. Deste modo, em constante escuta, assumimos uma posição de horizontalidade na relação estabelecida entre os jovens participantes do projeto de extensão e os também jovens integrantes da equipe responsável por sua execução. O princípio metodológico deste trabalho partiu da educação popular, uma metodologia participativa que busca a superação das injustiças sociais através da participação popular, política e comunitária, visando, ainda, a problematização da realidade com os elementos que a constituem, tendo como referência a valorização do saber popular.

A construção de projetos que busquem uma metodologia participativa, no qual todos os sujeitos sejam protagonistas, ainda é um desafio na prática dos projetos de extensão universitária. Inspirados pela metodologia freireana, nos propusemos a construir um processo de protagonismo, em conjunto com diversas instituições e grupos, entre eles: Grupo de Jovens comunitário, Associação de Juventude, Órgãos Municipais de Assistência Social, Escolas Municipais e Estaduais e Universidade. Dentro desse cenário, o presente estudo objetivou analisar a relação entre uma universidade e parcela de seu entorno social. E, para tanto, assentou-se em ação extensionista, com foco no protagonismo e na participação social de jovens, por meio de suas expressões e manifestações culturais, inspirada em princípios da Educação Popular.

Metodologia

O trabalho decorre de discussões realizadas no Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, particularmente no projeto de extensão intitulado *Jovens de periferia urbana em cena: inclusão social via cinema popular*, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em seu *campus* localizado na cidade de Irati-PR. Durante a execução do projeto, nos deparamos com vários questionamentos sobre a atuação da universidade e a qualidade dos seus projetos de extensão; assim, as problemáticas em questão são as seguintes: Como a universidade vem dialogando com a comunidade na aplicação dos projetos? Como a educação popular pode contribuir na relação dialógica entre universidade e comunidade? Quais as implicações metodológicas produzidas pela metodologia da pedagogia freireana? As questões serão elementos de maior aprofundamento no decorrer desta pesquisa, que buscará esclarecer e compreender as práticas educação popular na ação extensionista da universidade. Observaremos as contribuições e os desafios no processo de diálogo entre universidade/comunidade.

Nesta perspectiva, o modo como iremos observar o caminho a ser trilhado será qualitativo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Gonzalez Rey (2010), diz que este jeito de olhar oferece diferentes possibilidades no processo de construção das informações, pois nos proporciona identificar as contradições existentes no campo da pesquisa.

O trabalho se deu na forma de uma pesquisa participante, permitindo indagar a intervenção extensionista universitária no que diz respeito à relação universidade/comunidade. Cabe, nesse momento, nos fazermos acompanhados por Freire, que, ao discorrer sobre o caráter político da atividade científica, questiona: “a quem sirvo com minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo nossa coerência na nossa prática” (FREIRE, 1987, p.36).

Dessa forma, com a orientação filosófica da pesquisa qualitativa, através da abordagem participante, os estudos realizados pretendem, também, contribuir com a reflexão da prática universitária, transversalmente uma opção libertadora e dinâmica na relação entre objetividade e subjetividade. Com base nos princípios da pesquisa participante, a construção das informações serve como elemento problematizador de orientação e aprofundamento.

Durante o projeto, desenvolvemos um observar participante, no qual nos inserimos em meio aos jovens e pudemos trocar experiências e conhecimentos com eles. Utilizamos, também, por várias vezes as rodas de conversa, as quais foram instrumentos de debates e diálogos durante os encontros nos bairros e nas oficinas temáticas realizadas. A técnica da roda de conversa nos permitiu compreender, a partir da interação entre o grupo de adolescentes que participa do projeto de Extensão e os bolsistas que o desenvolvem, uma relação horizontal entre todos os sujeitos.

A análise de dados se deu através da análise do discurso, que busca a compreensão do que não foi dito pelos sujeitos da investigação. A busca do sentido do discurso oferece uma análise interpretativa do projeto, a qual, por meio de uma relação dialógica, dá elementos discursivos para a interpretação do contexto (ORLANDI, 2001).

Resultados e Discussões

Descortinando o Cenário

O cenário em que se passa nosso projeto foi montado a partir da necessidade de garantir o direito à cultura e ao lazer, direitos garantidos pela Constituição Federal, porém, muitas vezes não compõem o cenário das comunidades que estão na margem da nossa sociedade.

O roteiro do projeto começou a se desenhar com base nas necessidades do cenário acima mencionado. Surgiu, assim, um projeto vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, Jovens de Periferia Urbana em Cena – Inclusão Social Via Cinema Popular, com uma parceria entre a Universidade Estadual do Centro Oeste/Campus Irati (UNICENTRO) e a Comissão Organizadora da Adolescência e Juventude Ecumênica Missionária (CORAJEM). O objetivo que norteou o projeto foi o de provocar o protagonismo e a participação social de jovens de bairros periféricos, por meio de suas expressões e manifestações culturais, com base nos princípios da educação popular.

Os atores convidados para protagonizar este projeto foram dois grupos de Jovens de bairros periféricos, graduados e recém-graduados de cursos de ensino superior do estado do Paraná, uma organização não-governamental, um Colégio Estadual, uma Escola Municipal, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a Secretaria de Cultura do município de Irati-PR.

O projeto *Jovens de Periferia Urbana em Cena: inclusão social via cinema popular* tinha o intuito de atingir, no mínimo, 30 jovens com idade entre 15 e 29 anos, oriundos de três bairros de baixa renda de um município do interior do Paraná. Ao colocar a caracterização dos bairros, é caracterizada a juventude-alvo: uma juventude periférica. Periférica porque se situa nos arredores da cidade e dos espaços sociais-culturais-políticos.

O roteiro da história começou a ser escrito em julho de 2013, tendo iniciado como uma parceria entre a UNICENTRO e a CORAJEM. O objetivo era levar o cinema

popular até os jovens de três bairros iratienses e, através dele, promover a inclusão social. Os lugares escolhidos para encenar a história foram os bairros: Vila São João, Alto da Lagoa (apelidado de Morro da Formiga) e Pedreira.

CORAJEM e UNICENTRO se misturaram e se dividiram entre os três bairros, com o objetivo de formar grupos de jovens para trabalhar as ideias do projeto. No Alto da Lagoa já havia um grupo formado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com o qual, mesmo estando abaixo da idade desejada, os trabalhos no bairro foram iniciados, adotando como base a Escola Municipal Mercedes Braga. Na Vila São João outro grupo foi feito, tendo como local de encontro o Colégio Estadual João XXIII. No bairro Pedreira, sede da CORAJEM, não foi possível a constituição do grupo de jovens. Apesar dos desencontros, o projeto tomou forma e as ações foram definidas como: sessões de cinema nos bairros aberta ao público, reuniões semanais com os jovens e cinco oficinas.

No Alto da Lagoa, local onde as atividades iniciaram, as reuniões eram feitas todas as quartas-feiras, no período da tarde. Eram realizadas atividades lúdicas, como jogos e dinâmicas de grupo, e também alguns filmes foram passados ao grupo. As sessões de cinema começaram e os jovens cuidaram do material e da divulgação. Com o passar do tempo, algumas diferenças de opinião da Escola, do CRAS e da Unicentro fizeram com que o grupo passasse a se encontrar no sábado, o que possibilitou um acerto maior na faixa etária do público-alvo. A partir disso, houve a possibilidade de realizar uma Copa do Mundo no bairro e também uma matinê, ações que não estavam previstas no projeto, mas que partiram da demanda dos participantes.

Na Vila São João, o grupo se formou por intermédio de um questionário resumido, que foi utilizado para obter informações junto à escola. Os encontros não eram assíduos e o grupo acabou se dissolvendo naturalmente, o que obrigou a equipe executora da ação extensionista a realizar outra ação no bairro, para que pudesse entrar em contato com os jovens. Um dia com música foi programado para chamar a atenção do público-alvo. Essa ação gerou melhores resultados, pois o grupo formado a partir deste dia foi o que deu prosseguimento ao projeto. Os novos integrantes passaram a se encontrar todas as quartas-feiras, no período da tarde, no Colégio Estadual João XXIII. Com os grupos nos bairros fortalecidos e as sessões de cinema acontecendo, era hora de dar prosseguimento à terceira ação escolhida, as oficinas.

Foram programadas cinco oficinas que, inicialmente, ocorreriam sábado e domingo, duas vezes por mês, em média. A primeira teve como tema Comunicação Popular e foi realizada na Universidade. A segunda oficina teve como tema Fotografia e Direitos Humanos e foi realizada no mesmo local da anterior, com uma saída para fotografar bairros próximos. A terceira teve como mote Filmagem e Desenvolvimento Comunitário e local de realização a própria Universidade. A quarta oficina, realizada no Conselho da Comunidade da Comarca de Irati, teve como tema *Graffiti*, Estêncil e Protagonismo Juvenil. Três grafiteiros de Curitiba foram trazidos para mostrar técnicas aos participantes. A quinta e última oficina foi realizada sábado e domingo, novamente na Universidade, e teve como tema Jornal Comunitário e Poder Popular (esta oficina contou com o maior número de participantes).

Como podemos perceber no relato acima, a trama da nossa história teve diversas cenas e situações encenadas pela diversidade de atores que fizeram parte do projeto, momentos de aventura, drama, comédia e suspense enriqueceram a história que continua a ser contada quem dela fez parte.

Coube-nos, à ocasião, perguntar: o que podemos fazer para não cair na lógica de buscar integrar a nossa juventude-alvo em um modelo de juventude e sociedade, ou para não vitimizar a juventude periférica? Como não nos aliarmos às instituições que desvalorizam jovens de periferia urbana e compreendem-nos como perigo social? De que protagonismo falamos? Seriam os princípios da Educação Popular suficientes para superar as questões levantadas?

Mais do que chegar a respostas, buscamos problematizar as relações que perpassaram e perpassam as juventudes que construíram o mesmo projeto. Pela metodologia utilizada, não há como distinguir sujeitos-objetos, já que ambas as juventudes foram participantes da reflexão/ação em questão. Entende-se aqui participação como mais que estar presente, como implicar-se na reflexão sobre a realidade e nas possibilidades de transformá-la.

Desatar alguns nós e atar outros para uma ação coletiva participativa: entre alvos e dardos...

*“Viemos aqui aprender grafitar.
Os moleques de Curitiba vieram nos ensinar.
Falta paciência e compreensão, nós do morro e da Vila também temos coração.
Muitas pessoas tem uma história pra contar, então viemos
aqui se encontrar pra conversar numa boa.
Daí, Mainara, fale um pouco de você...
Meu nome é Mainara, sou do morro da Formiga, e vim aqui aprender a grafitar.
E aí, Carol, o que você achou do nosso grafite?
Achei maneiro, uma nova expressão, por isso povo o morro sair da escuridão.
Então é isso aí, estamos aqui, obrigada molecada por nos ouvir.”*
(Rap produzido durante uma das oficinas por
meninas que participaram do projeto)

A gravação da história foi marcada por parcerias e rupturas. Havia uma intenção interdisciplinar que agregava saberes da Letras, Psicologia, Pedagogia, Educação Física, Geografia e Jornalismo, prática ainda pouco comum, não obstante alardeada dentro das instituições de ensino superior. Havia também a proposta de utilizar uma metodologia que quebra com os saberes cristalizados, tentando mais do que aproximar-se com o que é popular e estender conhecimentos, mas promover conscientização, por meio de uma apropriação crítica da posição que os indivíduos ocupam com os demais do mundo, impulsionando-os a assumir o papel que lhes cabe de sujeitos transformadores do mundo em que vivem.

A primeira parceria do projeto foi entre dois estabelecimentos: a Universidade e uma organização não-governamental (ONG), com ações relacionadas da juventude. A primeira, ligada ao conhecimento dito científico, e a segunda, ao conhecimento popular. A ONG acompanhou somente o início do projeto. Isso é justificado pelas divergências teóricas-prático-metodológicas que foram geradoras de conflitos e acabaram por romper com a parceria. O rompimento se deu com uma situação interessante e fez com que pensássemos sobre o sentido de uma prática de Educação Popular que responda à sua

teoria. O nosso repensar se deu quando um dos integrantes da associação interrompeu um dos membros da equipe executora do projeto, dizendo que o mesmo “estava fugindo da metodologia freireana”. Percebemos que, embora todos os agentes envolvidos, tanto da associação quanto extensionistas, visassem exercer a Educação Popular, esta não tinha o mesmo sentido para todos. Podemos perceber que falar em Educação Popular não é ditar uma receita de como o contato e as intervenções devem ser realizadas com o público-alvo, mas um processo construtivo e que é subjetivado de diferentes maneiras.

Se um dos pilares da Educação Popular é a dialogicidade, por pressupor relações horizontais nas quais a teia entre ação e reflexão é tecida, ao romper com o silêncio e colocar em evidência as contradições da realidade (BRASIL, 2014), chegamos à conclusão de que não conseguimos edificá-la juntamente com a associação. Isso porque a partir das divergências não foram criados espaços para problematizá-las junto com a associação, pois esta abdicou das responsabilidades sociais envolvidas no projeto, como por exemplo, fazer a ponte entre juventude-alvo de um dos bairros periféricos e juventude-extensionista.

Dessa maneira, se tínhamos como objetivo chegar até três bairros, foi-nos possível chegar até dois, ao passo que tivemos o auxílio e atravessamentos de estabelecimentos como: Grupo de Jovens da Igreja, Associação de Moradores, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), e Escola Municipal e Estadual. Para facilitar a compreensão do encontro com a juventude-alvo desses dois locais, os nomeamos como: Morro – Bairro Alto da Lagoa e Vila – Vila São João.

As Juventudes do Morro são marcadas pelo estigma da pobreza e violência, o qual acaba criando um status social marginalizado para aqueles que fazem parte do bairro. Geralmente, essas ideias são reproduzidas por instituições, como a militar, a mídia e a educação, fazendo com que os moradores de outras localidades da cidade reconheçam os moradores do Morro como perigosos, drogados e bandidos. Durante o projeto, discutimos com a juventude do Morro sobre esta visão que deles é repassada. Os jovens do Morro reconhecem-na e a interpretam de diversas maneiras: alguns acham engraçado, alguns negam, alguns defendem o bairro, alguns criticam quem diz, alguns a incorporam.

Uma das adolescentes apresentou, em um trabalho em grupo durante uma das oficinas, a interpretação de como alguns estigmas reproduzidos pela sociedade são visualizados por eles. Na frase do filme *Uma História de Amor e Fúria*: “Na cadeia, eu paguei que só quem cresceu na favela é que ia seguir na luta por justiça e igualdade”; *Rádio Tupi Guarani* a adolescente interpretou assim:

[...] nesta frase a frase nós já entende que o pobre que mora na favela são umilhados so por que são pobres e negros, pelos ricos e os pobres querem justiça mas como eles poderiam fazer isso se rico não vai preso a organização complicada para juntar todas as pessoas da favela para fazer justiça mais compença muito eles querem justiça pela igualdade por mais que somos pobres, ricos e brancos somos todos iguais. (Produção de jovem do Morro)

A interpretação revela o sentimento de preconceito sofrido por esses adolescentes; reconhecemos que o Morro é assinalado pela violência, realidade que os constitui; durante o projeto, buscamos desconstruir a individualização que é feita ao se colocarem as pessoas como únicas responsáveis por viverem em situações de risco e vulnerabilidade.

O CRAS que recebe as demandas do Morro tem como objetivo prevenir ou reduzir essas situações que lá se encontram. Para isso, forma grupos para tentar fortalecer seus membros. O projeto se inseriu no Morro ao lado do CRAS, que estava formando um grupo com jovens. Este grupo se encontrava nas dependências de uma Escola Municipal.

Conforme Scheinvar e Cordeiro (2007), as práticas destinadas aos ditos em risco social não abordam ou não enfrentam as condições de vida, pois embora sejam feitas análises sobre as condições sociais, as intervenções agem sobre as pessoas, exigindo mudanças por parte destas, levando em conta que são as pessoas que devem ser contidas ou eliminadas, trabalhadas ou excluídas. Podemos perceber que a juventude-extensionista não está isenta de cair nessas práticas. Em algumas intervenções, discutimos entre juventudes o quanto o Poder Público se isenta de seus deveres e como os moradores podem se organizar para cobrar do Estado melhorias de vida. Ou seja, embora questionemos os poderes responsáveis pelas más condições da juventude, colocamos que a juventude-periférica deve tornar-se protagonista para mudar suas próprias condições.

Durante o andamento do projeto, presenciamos algumas ações assistencialistas da equipe do CRAS, que se colocava enquanto serviço provedor e não emancipatório, já que levava atividades prontas, estabelecia o que podia ou não ser feito, sem flexibilidade para acolher a demanda dos jovens-alvo. Problematicamos esta questão referente à instituição assistência social, que muitas vezes apenas ampara, sem promover transformações. Em consonância com Freire (1983), acreditamos que a concepção assistencialista “anestesia” os sujeitos, deixando-os a-críticos, domesticados e ingênuos diante do mundo, pois não participam ativamente dos processos, recebendo tudo *a priori*. Tentamos romper com atividades desse gênero, desenvolvendo atividades junto à juventude-periférica, tentando utilizá-las para executar meios de conscientização. Por exemplo, durante muitos encontros os jovens queriam jogar bola, então foi realizado um evento chamado “Copa do Morro”, que questiona a realização da Copa do Mundo no Brasil.

Em nossa atuação no Morro, percebemos que tanto os agentes do CRAS como os da Escola muitas vezes reproduziam a ideia da juventude-periférica como perigo social. Uma das falas que ouvimos de uma agente dessas instituições transmitia a ideia de bairro perigoso e medo de depredação da escola: *“precisamos recuar a vinda de vocês aqui na escola devido aos tiroteios que estão acontecendo no bairro”*. Através dessa fala e outros discursos, demonstravam preocupação, nervosismo e ansiedade de que a juventude-periférica roubasse materiais, arranjasse brigas durante as sessões de cinema, de que os traficantes do Morro adentrassem nos espaços institucionais e os denegrissem, entre outros. Não negamos que esses apontamentos feitos pelas instituições eram possibilidades concretas, mas não as colocávamos como foco das nossas preocupações. O nosso foco, ao contrário, era nos aproximarmos da juventude dita como “perigosa” para também torná-la construtora do projeto e possivelmente transformar essa realidade.

Os desafios de adotar uma metodologia participativa em nosso projeto reverberavam não só dentro dos limites dos nossos grupos, mas se expandiram para a relação com outras instâncias que em algum momento fizeram parte deste projeto de extensão.

Tínhamos como eixo de todo nosso trabalho a autonomia, fosse no grupo com os/as jovens, em nossas reuniões internas ou na relação com os serviços/instituições parceiros. Neste percurso, buscávamos a ruptura com os formalismos desnecessários, que tantas vezes acabam por se configurar como um empecilho ao desenvolvimento do trabalho. Em determinado momento, isto gerou algumas divergências em nossa relação com a escola, que por algumas vezes questionou nossas atividades com os/as jovens.

Na relação com a escola, em meio à empolgação da realização do trabalho e a um consolidado posicionamento metodológico, nos parece que, em algum momento, esquecemos o peso das relações institucionais, do histórico de padronização e regulação

vivido na e pela escola, e descuidamos da relação que estabelecíamos com esta instituição, por estarmos tão certos da nossa autonomia na realização do projeto.

Ao tratar das relações institucionais estabelecidas no decorrer do projeto, é preciso atentar para a necessidade de compreender as instituições/serviços como parte de um cenário muito mais amplo, o das políticas públicas. Cabe, então, questionarmos que metodologias vêm sendo implementadas nestes espaços e que lugar a população vem ocupando neles, a partir da relação que estas metodologias de trabalho permitem estabelecer.

Os jovens da Vila, mesmo que esteja localizada na periferia, não são tão estigmatizados como os do Morro. Isso pode ser justificado pelo fato de que nos últimos anos houve um maior desenvolvimento do bairro com a construção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Com o IFPR, o bairro se tornou mais visível para investimentos econômicos e proporcionou que outras pessoas, além dos moradores, circulassem pela Vila. Também há a questão de que, embora o tráfico de drogas exista, não é tão publicitado pelas instituições da mídia e militar.

Com a experiência da não solidificação com a juventude-alvo, os jovens extensionistas passaram a criar outros meios de intervenção. Entramos em contato com a Escola Estadual e, a partir de uma atividade cultural realizada no intervalo das aulas, pudemos re-formar um grupo com a juventude-alvo.

É necessário colocar em evidência que os jovens que formaram o grupo eram estudantes da Escola Estadual, que os grupos também foram feitos nas dependências institucionais do colégio e que alguns atravessamentos se manifestaram já nos primeiros encontros com a juventude-periférica. Houve, assim como no Morro, também da equipe de direção algumas condições para que o espaço escolar fosse utilizado. Essas condições demonstraram que fazer um grupo com jovens, num horário extra-aula, era romper com a ordem do colégio, porque, segundo a equipe da direção, o grupo tumultuava os corredores, o pátio, as outras turmas. Os agentes da escola alegaram que as vestimentas das meninas que faziam parte do grupo eram inadequadas para o colégio.

Conversando entre juventudes, decidimos acatar algumas das condições que a direção propôs, como a mudança de horário. A questão dos modos de vestir gerou mobilização por parte da juventude-periférica, que se organizou, e enquanto grupo foi contestar com a direção, alegando que continuariam a se vestir da mesma maneira.

Discutimos novamente sobre a educação e as instituições que a compõem. Uma escola que é marcada pelo reforço de normalizar sujeitos, colocando-os numa ordem obediente e disciplinar, mostra-se como reprodutora de imposições, e não como questionadora dos estereótipos. A produção de novos sentidos para práticas e discursos cristalizados deve se constituir a desmitificação de opiniões ultrapassadas que quebre com paradigmas e busque a essência (GALDINI; AGUIAR, 2003). Tentamos com o grupo buscar a essência das imposições, pensando sobre os significados que elas carregavam e como esses foram construídos pela sociedade. Discutimos e avaliamos com a juventude-periférica o quanto é mais fácil proibir do que criar alternativas.

A resistência e o questionamento sobre as vestimentas não se localizaram apenas para a equipe da direção, mas para o próprio grupo, que tomou a condição como demanda e passou a discutir sobre sexualidade e gênero. A juventude-periférica e a juventude-extensionista passaram a problematizar as diferenças entre o gênero masculino e feminino e como essas diferenças podem ser superadas.

Com o Grupo da Vila, tivemos um foco maior sobre as questões culturais e abordamos, durante os encontros, temas sobre cinema, desenho, música e teatro, tentando relacioná-los com a realidade do bairro no qual os jovens vivem. Durante os grupos, também surgiram temas mais particulares. Pelo fato de todos os jovens estudarem na mesma escola e no mesmo turno, havia uma interação e intimidade maior entre os mesmos, o que ocasionava conversas sobre os problemas que tinham no cotidiano, tanto no contexto escolar como no familiar, e em outros relacionamentos.

Essa demanda demonstrou que o grupo servia como um espaço em que as juventudes podiam trocar experiências e pensar sobre os lugares que ocupam.

Considerações, Consternações, Inspirações...

A atuação na história desse filme foi encenada por diversos sujeitos, os quais traziam consigo uma visão e perspectiva de mundo que fizeram parte da história. O projeto adotou uma abordagem pouco comum quanto ao método de realização de projetos de extensão, pois ao invés de levar novos conhecimentos às comunidades, buscamos desenvolver o conhecimento em conjunto com o público-alvo, protagonizando juntos a história dos jovens em cena.

Podemos concluir que o projeto não alcançou somente uma juventude-alvo, mas juventudes, visto que integrou diferentes formas de ser jovem. Também analisamos que as instituições que perpassaram o projeto colocam em evidência algumas reproduções de juventude, e que o projeto tentou construir, subsidiado pela Educação Popular, novas formas de trabalhar com a juventude-periférica.

Notamos que, pela proposta metodológica utilizada, as juventudes tiveram que se posicionar frente à maioria dos atravessamentos institucionais que as alcançaram, de uma maneira em que ambas fossem alvo e dardo. Não nos é possível afirmar que o projeto fez com que os jovens se tornassem protagonistas, afinal, ninguém tem o poder de colocar outras pessoas na condição de protagonista, pois o protagonismo não se faz somente pelo sujeito, mas pelas relações em que o mesmo está inserido.

Nesta perspectiva, transformar a realidade deve ser um processo protagonizado pelos próprios sujeitos desta realidade, o que os tira do lugar de objetos da educação e os coloca como sujeitos, que não apenas recebem o conhecimento, mas que o constroem. Construir o conhecimento junto com os sujeitos e buscar a transformação coletivamente torna-se, portanto, um dos grandes desafios da Educação Popular. Este movimento exige a ruptura com as metodologias impostas e já dadas, hierarquizadas e hierarquizantes, às quais estamos historicamente acostumados. Construir espaços em que os sujeitos da educação tornem-se os protagonistas do processo apresenta-se como um constante desafio.

Dessa forma, Freire expressa significativamente o sentido de uma prática comprometida com a transformação dos sujeitos, que no caso em foco são jovens de periferia, vulneráveis aos problemas sociais a eles impostos. Neste sentido, a educação como prática de liberdade foi um aprendizado para todos os graduandos e recém-graduados envolvidos com a proposta, pois nos possibilitou compreender o contexto social comunitário no qual os jovens estão inseridos. Ensinou-nos, também, a realizar uma leitura de mundo baseada na vivência com as comunidades, o que vem acrescentar em nossa formação humana/acadêmica.

Depreende-se da ação extensionista realizada a necessidade de uma produção coletiva de conhecimento e a busca de efetiva transformação social, que se tornam desafios extensionistas que podem ser superados por intermédio de princípios teórico-metodológicos da Educação Popular. Construir espaços em que o público-alvo seja reconhecido com público-dardo e torne-se protagonista do processo apresenta-se como desafio para ações extensionistas de nossas instituições de ensino superior comprometidas com o aprimoramento de seu relacionamento com as demandas socioculturais e educacionais de seu entorno.



Referências

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa participante**. 8.ed. 5.reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011, p.34-41.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.) **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONÇALEZ, R. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

STRECK, D.R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.272-284, mai./ago. 2006.

SCHEINVAR, E.; CORDEIRO, D. Juventude em “risco social”? Dilemas e perspectivas por entre as pedras das políticas públicas dirigidas aos jovens. **Espaço: informativo técnico científico do INES**, n 27, p.55-63, jan./jun. 2007.



Artigo recebido em:
11/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

A DIVERSIDADE VAI A CRECHE: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NA CRECHE DO MORRO DA QUEIMADA EM FLORIANÓPOLIS

DIVERSITY IN NURSERY SCHOOLS: REFLECTIONS ON THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL LAW N.º 10.639/03 AT THE MORRO DA QUEIMADA NURSERY SCHOOL IN FLORIANÓPOLIS

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco¹
CARDOSO, Cintia²

RESUMO

Este artigo tem por propósito problematizar e discutir as implicações da implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche Morro da Queimada, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. A partir de um levantamento dos marcos normativos da Educação Infantil e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005), pretendemos aprofundar nossas análises nos aspectos referentes à prática pedagógica que instigou nosso interesse pela investigação das contradições e ações experienciadas no cotidiano da unidade educativa voltado à promoção da igualdade racial. Para tanto, ancoramos nossa pesquisa em dois aspectos: branquitude normativa e descolonização dos currículos. Diante de tal complexidade, nossas ações serão voltadas para analisar a aplicação da Lei Federal 10.639/03, coadunando com as políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de educação infantil de Florianópolis/SC; pretende-se verificar quais os mecanismos utilizados para a construção de uma educação voltada para promoção da igualdade racial. O presente artigo é resultado do projeto extensionista "Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina", vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC. Com este estudo pretendemos contribuir para superar as contradições, favorecendo o debate sobre as relações raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 na instituição analisada, apontando caminhos para adesão coletiva da proposta e potencializando descobertas de metodologias para aplicação efetiva da Lei nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação Infantil. Descolonização Curricular. Relações Étnicorraciais. Florianópolis.

ABSTRACT

This article aims to problematize and discuss the implications of Federal Law n.º 10.639/03 at the Nursery School Morro da Queimada, which belongs to the Municipal Education System of Florianópolis/SC. The

1 Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: paulino.cardoso@gmail.com

2 Professora da Secretaria Municipal de Florianópolis, Brasil. Especialização em Mídias da Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Brasil. E-mail: cinttiacardoso@gmail.com

article is based on a survey of Child Education regulations and on the National Guidelines for Education of Racial Ethnic Relations and Afro-Brazilian and African Culture (BRASIL, 2003). The aim is to deepen the analysis concerning the pedagogical practices that motivated the investigation about the contradictions and actions in the routine of a school that aims to promote racial equality. To this end, the research focuses on two aspects: normative whiteness and curricula decolonization. Considering such complexity, the aims are to analyze the application of Federal Law n.º 10.639/03 articulating it with the policies of equality racial promotion at the Municipal Child Education System in Florianópolis/SC to verify the mechanism used to construct an education aimed at the promotion of racial equality. This article is the result of the outreach project "Support to Public Policies for the Implementation of Federal Law n.º 10.639/03 in Santa Catharina", which is linked to the Program Antonieta de Barros Memorial from the Center of Afro-Brazilian Studies at UDESC (University of the State of Santa Catarina). It is expected that this study can contribute to overcome contradictions, promote the debate about racial relations and the implementation of Federal Law n.º 10.393/03 in the institution analyzed, point out ways so that there can be a collective adherence to the proposal in addition to the discovery of methodologies for the effective application of the law in pedagogical practices.

Keywords: Law n.º 10.639/03. Child Education. Curricular decolonization. Racial and Ethnic Relations. Florianópolis.

Introdução

Este artigo tem por propósito problematizar e discutir as implicações da implementação da Lei Federal n. 10.639 em uma creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC. A partir do levantamento dos marcos normativos da Educação Infantil (BRASIL, 1995), das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005) e um levantamento dos documentos oficiais da instituição estudada, pretende-se aprofundar alguns aspectos referentes à prática pedagógica que instigaram nosso interesse na investigação das contradições e ações no espaço escolar.

Diante de tal complexidade, destacamos a importância de analisar a adoção de ações afirmativas no âmbito educacional que têm influenciado os currículos, coadunando com a compreensão das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis. Da mesma forma, refletiremos sobre os mecanismos utilizados para a construção de uma educação referente à assunção da valorização da diversidade cultural e da promoção das relações étnicorraciais.

Para além do cumprimento de dispositivos legais, que suscitam questionamentos e indagações sobre o entendimento dos profissionais dessa instituição acerca da importância da história da cultura africana e dos afro-brasileiros, pretendemos contribuir para superar as contradições, favorecendo o debate sobre as relações étnicorraciais e acolhimento real da Lei n. 10.639/2003, apontando caminhos para adesão coletiva da proposta e potencializando descobertas de metodologias para aplicação da lei nas práticas pedagógicas.

Assim, acreditamos que a educação, vista como um caminho próspero para a transformação social, sempre foi sinônimo de lutas da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Encontros e desencontros entre os normativos e os documentos da creche

Diante do exposto, seguimos contextualizando a pesquisa no âmbito da instituição analisada, assim como em sua mantenedora: a Prefeitura de Florianópolis. A Creche³ analisada localiza-se nas encostas do

³ Texto extraído do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Maciço do Morro da Cruz, assentamento situado no bairro do José Mendes, próximo à área central da cidade. Ela foi fundada no dia 11 de outubro de 1991 e denominada Creche São Sebastião, a qual era inicialmente mantida pela Associação de Moradores do Morro da Queimada.

A partir de 2001, a Creche começou a ser mantida pela Prefeitura de Florianópolis, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) com recursos humanos, físicos, estruturais e pedagógicos, e passou a ser denominada “Creche Morro da Queimada”. Hoje, a instituição atende um total de 94 crianças com idades entre 3 e 5 anos, divididas em 5 grupos, por faixa etária. O quadro de funcionários conta com cinco professores, dez auxiliares de sala, três professores auxiliares de ensino, uma supervisora escolar, uma diretora e dois auxiliares de sala readaptadas.

A comunidade na qual a creche está inserida – Morro da Queimada – é formada por famílias advindas de diferentes regiões do estado de Santa Catarina e de outros, bem como de municípios vizinhos; os migrantes trouxeram consigo suas diferentes histórias de vida e suas etnias, sendo que a maioria é negra. Também, a maior parte dessas famílias é desfavorecida nos aspectos de ordem social e econômica e os pais das crianças que frequentam a Unidade Educativa aqui estudada geralmente possuem pouca escolarização.

Pensando nisso, este texto busca apontar de que forma a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem trabalhando com a questão étnico-racial e de que maneira a temática é expressa na política e nos documentos normativos da SME, considerando também como essas diretrizes têm sido interpretadas na creche analisada. Iniciamos, então, pela análise dos documentos produzidos para a rede municipal de ensino, tendo os parâmetros nacionais como âncora.

Os documentos da SME de Florianópolis tiveram seu ápice no triênio 2009-2011, período em que são demarcadas as maiores mudanças de âmbito nacional. A questão racial foi posta em movimento desde 1994 com a elaboração da Lei n. 4446/94⁴, pelo vereador Márcio de Souza que, enquanto pesquisador e militante do movimento negro, atuou em prol da questão racial. No entanto, embora essa lei tenha sido colocada em movimento nesse período, ela não se constituiu.

Anterior às Leis de Diretrizes e bases - LDB, a referida lei de 1994 dispõe a inclusão do conteúdo “história afro-brasileira” nos currículos das escolas da rede. Assim diz:

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo “História Afro-Brasileira”.

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau. (FLORIANÓPOLIS, 1994, p. 1).

De acordo com Dias (2011, p. 30)⁵, a Lei Municipal n. 4446/94 foi um avanço do ponto de vista das normativas, porém não se constituiu em execução de práticas pedagógicas que contemplassem a educação das relações étnicorraciais. Os movimentos sociais negros sempre tiveram na educação um dos focos de suas reivindicações, demandando melhoras nas condições de ensino da população negra e atendimento em regime de igualdade (CARDOSO, 2008)⁶.

4 Lei Municipal nº 4446/94 - insere a obrigatoriedade das ações desde a pré-escola, conteúdo “história afro-brasileira” nos currículos das escolas da rede.

5 Karina de Araújo Dias (2011).

6 Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2008).

A seguir, elencamos os documentos municipais buscando investigar de que forma eles apresentam a questão racial. São eles:

- Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2009c);
- Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010);
- Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2012);
- Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O *Plano Municipal de Educação* de Florianópolis - SC é subdividido em dezesseis eixos temáticos, os quais contêm diretrizes e metas. Na parte introdutória, o documento traz a afirmação de uma sociedade em transformação: “O homem, as instituições, a sociedade, vivem constante e veloz processo de transformação nas relações sociais estabelecidas, alimentando as desigualdades” (FLORIANÓPOLIS, 2009c). Cada um dos nove eixos traz parâmetros para a educação infantil, destacando que o item diversidade aparece atrelado à cultura.

O Eixo Temático “Educação das Relações” se fundamenta em três princípios norteadores:

- A consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira;
- A exigência do fortalecimento de identidades plurais e a afirmação de direitos, particularmente, daqueles segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários;
- A consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação da sociedade multirracial e pluriétnica, justa e equânime.

Em suas metas, o *Plano Municipal de Educação*, além de reafirmar a importância de se tomar a diversidade como princípio, estabelece e orienta que os Projetos Políticos-Pedagógicos (P. P. P.) apresentem definições, visando ao combate do racismo e das discriminações, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais.

As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) apresentam os princípios norteadores do ensino e vinculam o campo cultural à diversidade étnica. Na terceira e última parte do documento, há relatos de vivências de dez unidades de educação infantil de Florianópolis/SC.

Essas diretrizes municipais nos direcionam ao *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) que cita um modelo de ação e adesão de projetos educativos voltados para o acolhimento da diversidade. Porém, por se tratar de direcionamentos que têm como objetivo estabelecer parâmetros para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, eles demarcam uma ruptura, se pensarmos no princípio dessas propostas: trazer a identidade cultural a partir de projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Educação (RME).

As *Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC* (FLORIANÓPOLIS, 2012) foram concebidas de maneira a servir como um guia de

cunho educacional para a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e as práticas didáticas dos profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esse documento representa um avanço e traz a diversidade, gênero, etnia e cultura como princípios constituintes das relações sociais e educativas; as ações pedagógicas, com uma abordagem culturalista da diversidade, são orientadas por um olhar que contempla as crianças como sujeitos múltiplos e diversos.

Por fim, o *Currículo da Educação Infantil/PMF*⁷ (FLORIANÓPOLIS, 2015) também representa um avanço por se tratar do primeiro currículo da rede de educação infantil estabelecendo aquilo que deve constar nas ações pedagógicas. Esse documento parte do princípio da valorização de diferentes origens culturais, sugerindo a inclusão de histórias, contos e lendas que vão ampliando o repertório das crianças para além da tradição europeia. Ele também sugere a ampliação do acervo bibliográfico da unidade escolar através da pesquisa constante das culturas africanas, indígenas, latino-americanas, orientais, entre outras. Se pensarmos em termos de escrita, ao longo do texto observamos uma continuidade das *Orientações Curriculares da PMF* (FLORIANÓPOLIS, 2015), percebendo que a abordagem parte do mesmo princípio das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2006).

Diante do exposto, concluímos que os documentos da SME de Florianópolis dialogam com os nacionais, seguindo a lógica de suas estruturas, trabalhando a diversidade de forma mais detalhada, além das relações étnicorraciais, e trazendo a construção de identidades, do respeito, da valorização e do reconhecimento como elementos imprescindíveis a serem considerados. Constatamos que a inserção da diversidade nos documentos é considerada uma das políticas educacionais propostas pela SME citado.

Cabe-nos destacar que nos textos apresentados pela SME⁸ a questão racial não está silenciada, embora ainda encontrássemos lacunas entre uma normativa e outra. Porém, por valorizar a diversidade como caminho próspero para combater o racismo e o enfrentamento de questões como o mito da democracia racial, que há muito tempo tenta imprimir uma falsa igualdade entre brancos e negros, esses documentos contribuem para o não silenciamento de tais questões.

Atribuímos essas modificações à atuação e participação de militantes do movimento negro e pesquisadores/as da área que, através de lutas, debates, embates e proposições, principalmente no âmbito educacional, vêm conquistando mudanças na ação do poder público (RODRIGUES, 2011, p. 12).

No entanto, existe ao longo do processo uma distância entre as leis e a sua aplicação, que é limitada por uma forte relutância, por silenciamentos, tensões e resistências balizadas pela etiqueta das relações raciais e da cordialidade que, a partir de um discurso universalista, se utiliza do silêncio como estratégia comumente adotada. Assim, concordamos com Munanga (2001, p. 32) quando ele diz que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”.

Resta-nos, nesse momento, continuar indagando sobre a forma com que as políticas propostas pelos documentos municipais estão sendo traduzidas e interpretadas pela Creche Morro da Queimada. É importante ressaltar que a presente pesquisa

7 Prefeitura Municipal de Florianópolis.

8 Secretaria Municipal de Florianópolis.

tem uma característica singular por emergir da aproximação da pesquisadora com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Posteriormente, houve a inclusão da instituição investigada no projeto “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina”, vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, do NEAB/UDESC. Esse projeto objetiva oferecer suporte técnico e pedagógico aos/as gestores/as públicos/as responsáveis pela implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em âmbito local, estadual e regional.

Desse modo, a finalidade do projeto de extensão está relacionada tanto ao suporte às instituições e educadores(as) quanto à contribuição na formação continuada dos profissionais de educação, apoiando-os e criando condições que proporcionem debates acerca das desigualdades raciais e das formas de implementação das leis e diretrizes. Visa-se também procurar maneiras de efetivar essas políticas na escola e articulá-las com os conteúdos lecionados pelo(a) educador(a), chegando à ponta do sistema – o chão da escola –, no que diz respeito à inserção da educação das relações étnicorraciais nos currículos e práticas escolares, como respaldado pela Lei Federal n. 10.639/03.

Falando em “chão da escola”, partem daí nossas primeiras indagações para alcançar os objetivos que nasceram da observação participante, necessitando sensibilizar nosso olhar para a compreensão do espaço e significados postos no ambiente. Por isso, foi necessário ampliar a atenção sobre o que parecia estar evidente e buscar uma observação atenta e cuidadosa, mobilizando nossos conhecimentos com elementos ínfimos, com os quais estamos envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118).

Buscou-se aguçar o olhar para os diferentes ângulos a serem conhecidos dentro um mesmo local, já que cada olhar nos fornecia dados essenciais para a construção da descrição da realidade a ser conhecida; o trabalho de observação possibilitou uma maior interação com o campo e com a comunidade escolar. Segundo Geertz (1989), os estudos etnográficos exigem um esforço de “interpretação” e, como salienta o autor, “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1989, p. 20).

O documento que sistematiza as propostas e concepções das unidades educativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis é orientado com base na Resolução n. 003/2009¹⁰ (FLORIANÓPOLIS, 2009b) e no Conselho Municipal de Educação, Resolução n. 01/2009 (FLORIANÓPOLIS, 2009a), que fixam normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis/SC. Ao analisar o texto, fica explícito que a creche aqui analisada se trata de uma unidade escolar que tem clareza da multiplicidade de indivíduos que abriga. “Aqui dividem o espaço”, negros, brancos, pardos, evangélicos, espíritas, católicos, umbandistas, dentre outros, demonstrando a riqueza de experiências manifestas nesse meio. As diferenças referentes à cor, raça, etnia e crédulo abrem a creche para um espaço de crítica e diversidade, elementos que constituem crescimento e cidadania.

No entanto, o documento não apresenta dados da origem das famílias da comunidade escolar ou como elas se autodeclararam, assim como não fundamenta nem utiliza aportes teóricos sobre como aborda e trabalha com a diversidade. Infelizmente,

9 Fonte: PROEXT (2013)

10 Resolução 003/2009 do Conselho Municipal de Educação: Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

também não contempla uma educação voltada para luta antirracista, embora palavras como diversidade, identidade, religiosidade sejam citadas ao longo do documento. Assim, interpretamos esses termos como palavras-padrão para a produção de um discurso universal, visto que os documentos normativos nacionais não aparecem ao longo do texto.

Assim como nos fundamentos norteadores, a adesão de projetos coletivos, como o “Projeto Étnico Racial”, surge numa tentativa de visibilizar a questão, porém não traz nenhum possível princípio para concretizá-la na prática, revelando um silêncio que envolve a questão racial de trabalhos que consideram a creche e relações raciais. Na proposta pedagógica inexistem metas e ações como prioridades, visto que no diagnóstico escolar não se explicita que as relações entre crianças negras e brancas na educação infantil possivelmente são e serão marcadas por conflitos, balizadas por preconceitos e estereótipos, inferiorizando determinadas culturas em relação às outras. Da mesma forma, o documento não utiliza dados empíricos para caracterizar a comunidade atendida, não apresentando articulação entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos sobre Relações Étnicorraciais no Brasil.

Nesse modelo de elaboração do P. P. P., deparamo-nos com contradições que mostram que a discussão sobre a Lei n. 10.639 não está posta. A própria concepção de educação infantil abordada no projeto da escola por si só traz a compreensão e o reconhecimento da infância e da criança, mas ao longo do documento não percebemos essas singularidades expressas nem referenciadas na sua estruturação. Os conceitos estão dispostos de uma forma muito ampla, não apontando caminho para trabalhar e incluir a Lei n. 10.639 como uma ação pedagógica dentro da instituição.

A partir daí, encontramos um dos primeiros entraves: como implementar algo que não é visibilizado nos documentos oficiais presentes na instituição? O mesmo se percebe no Plano de gestão, em que “o documento explicita um discurso universal desconsiderando os aspectos de raça, etnia, classe social e gênero”. O discurso da gestão democrática aparece ao longo do documento, porém oculta o papel do gestor como um dos protagonistas e executores das políticas públicas do Estado. Esse documento demonstra uma ausência no que tange às questões sobre a diversidade e a consciência clara da nova perspectiva de ressignificação do papel da gestão diante dos novos paradigmas. No *Plano de Metas Anual* inexistente qualquer ação voltada para a superação das desigualdades dentro da unidade educativa, não contemplando uma educação voltada para luta antirracista e revelando um silêncio em relação à questão racial.

Seguindo na investigação, a partir de relatos informais ocorridos por meio de diálogos com os professores/as, com a gestora e a supervisora da instituição estudada, complementamos os dados e as observações realizadas durante a pesquisa. A partir dos relatos das/os profissionais percebemos que o desejo de implementar a Lei Federal, 10.639/03 não vem sendo silenciado e, muito pelo contrário, vem borbulhando nos encontros e diálogos informais.

Todavia, a busca até então foi por propostas prontas que não estavam articuladas com as reflexões pautadas nos documentos norteadores e, na maioria das situações, com reflexões sem objetivos claros de onde se almejava chegar. Analisando a formação continuada disponibilizada pelo município de Florianópolis/SC, foi possível constatar que capacitação complementar voltada para a questão das relações étnicorraciais na PMF ocorre na modalidade de formação em serviço, em encontros gerais, por meio de seminários, palestras e cursos. Embora a formação docente para as questões raciais tenha se

intensificado na SME no ano de 2009, muitos profissionais não foram contemplados com isso, pois em alguns momentos esse processo se concretiza através de representatividade.

De acordo com Silva (2010), o uso do recurso de professores/as multiplicadores/as levanta algumas implicações, principalmente, a respeito das dificuldades de socialização das discussões, problematizações e materiais dispostos durante o curso para os/as demais integrantes das unidades. Esse cenário vem ao encontro dos resultados de pesquisas (DIAS, 2011; SILVA, 2010) que apontam que, embora existam propostas que busquem contemplar a temática, as ações são proporcionalmente pequenas considerando a gama total de formações e demais atuações que são promovidas pelas Secretarias de Educação. Por isso, a relevância da inclusão de todos os sujeitos nos ambientes de formação.

Nas falas dos profissionais, a modalidade de formação em serviço é o que tem mais contribuído para as suas práticas pedagógicas, pois abrange todos os profissionais, propiciando debates que vão ao encontro das necessidades cotidianas e acontecimentos vividos. Quando questionados sobre como lidam com as questões de racismo no cotidiano, as respostas dos profissionais de educação muitas vezes são permeadas pelo mito da igualdade racial. Com isso muitas/os professores silenciam e reproduzem ações de preconceito racial, reforçando desigualdades.

A resultante da nossa pesquisa aponta para a necessidade de uma reestruturação dos moldes atuais da visão de educação da grande maioria dos profissionais. Nesse sentido, a investigação que está sendo desenvolvida na Creche Morro da Queimada segue apontando novos caminhos.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução, v. 1. Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Notas sobre o movimento negro no Brasil. In: SPONCHIADO, Inês Justina; SILVA, Vania Beatriz Monteiro (Orgs.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

DIAS, Karina Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial**: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Câmara Municipal de Vereadores. **Lei n. 4446 de 05 de julho de 1994**. Florianópolis, 1994.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 01/2009**. Florianópolis, SC: SME, 2009a.

_____. **Resolução n. 03/2009**. Florianópolis, SC: SME, 2009b.

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, SC: SME, 2009c.

_____. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis, SC: SME, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010.

_____. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti: Limites e Possibilidades**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.



Artigo recebido em:
18/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

SÁBADOS DIVERTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE UNIFEBE

ENTERTAINING SATURDAYS: AN EXTENSION EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF BRUSQUE UNIFEBE

UNIVALI / UNIFEBE
/ UNIARP - BRASIL

MARCOLLA, Claudemir¹

SILVA, Everaldo da²

BAADE, Joel Haroldo³

BONATELLI, Ana Paula⁴

ZUNINO, Heloisa Maria Wichern⁵

RESUMO

O Projeto Sábados Divertidos é promovido, em Santa Catarina, pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e busca incentivar atividades recreativas com crianças do ensino fundamental das escolas municipais de Brusque e nos municípios vizinhos. O sentido é atuar de forma motivadora e envolvê-las em atividades de Lazer num momento de integração, diversão, solidariedade em diversas atividades. A preocupação deste projeto se dá quanto à inclusão na forma mais ampla que este termo possa suscitar, a “Inclusão Social”, que, por sua vez, visa integrar crianças de comunidades carentes que, em grande parte de seu tempo, não possuem acesso a lugares específicos para atividades de lazer.

Palavras-chave: UNIFEBE. Brusque. Extensão Universitária. Relato de Experiência.

ABSTRACT

The Project “Entertaining Saturdays” is promoted in Santa Catarina by the University Center of Brusque - UNIFEBE and aims to encourage recreational activities with children from municipal elementary schools in Brusque and neighboring towns. The objective of the project is to act in a motivating way to engage the children in leisure activities in a time of integration, fun and solidarity in various activities. The concern of

1 Professor do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Aluno do curso de Mestrado em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: claudemir.marcolla@hotmail.com

2 Professor e pesquisador do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil. Doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: prof.evesilva@gmail.com

3 Professor e pesquisador do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil. Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia, (EST), Brasil. E-mail: baadejoel@gmail.com.

4 Professora e Coordenadora de Relações Internacionais do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Especialista em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul. E-mail: internacional@unifebe.edu.br

5 Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: helo@unifebe.edu.br.

this project is related to the inclusion in the broadest sense of the term, that is “Social Inclusion”, and its goal is to integrate children from underprivileged communities that in most of their free time do not have access to specific places designed to leisure activities.

Keywords: UNIFEBE. Brusque. University Extension. Experience Report.

Introdução

A globalização faz parte do contexto histórico-cultural no século XXI, apresentando aspectos positivos e negativos. Como aspecto positivo, destaca-se a industrialização, que, *a priori*, deveria aumentar o tempo livre das pessoas para a prática do lazer. Quanto ao aspecto negativo, o que mais preocupa é que o ser humano está cada vez mais sedentário, se ocupa da mídia eletrônica (televisão, internet etc.) para, de uma maneira econômica, junto da família, satisfazer as suas necessidades de lazer.

A palavra lazer não tem um significado muito claro. Isso faz com que o sentido que exprime a ideia de lazer caminhe para um significado de ausência ou afrouxamento de diferentes formas de restrições ou de dependência, ausência de regras, obrigações, de repressão ou de censura. O francês Dumaziedier (apud ANDRADE, 2001, p. 42) preconiza o lazer como o

[...] conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se entregar de livre vontade, seja para repousar, seja para se divertir, se recrear e se entreter, ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social e voluntária ou sua livre capacidade criadora, após se livrar das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Brusque é uma cidade que conta com poucas oportunidades de lazer, principalmente nos finais de semana. A UNIFEBE, ao perceber esta necessidade da comunidade e, por ter como finalidade – como destaca na sua missão – o compromisso com a humanização, está disposta a oferecer atividades de lazer através dos cursos de graduação da Instituição. Nesse sentido, propõe desenvolver mensalmente “Sábados Divertidos”, em que acadêmicos são integrados na participação de projetos de extensão na comunidade.

Acredita-se que a UNIFEBE está disposta a aproximar-se cada vez mais da comunidade, especialmente para contribuir efetivamente com a sua missão, se projetando como uma Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Constituição de 1998, no seu artigo 6º, na Emenda Constitucional nº 26 de 2000, destaca que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL, 2000, p.30).

Sabe-se que a maioria dos brasileiros não tem acesso pleno a esses direitos fundamentais que estão previstos em lei, e muitos daqueles que os têm pagam, individualmente, clubes, academias, cinemas, teatros etc. Assim, lazer pode soar como artigo de luxo para a enorme parcela da população, o que é triste, sendo talvez estes indivíduos os que mais precisam de apoio, para, de fato, usufruírem da sua condição de cidadão.

O lazer consiste em um elemento indispensável para a saúde mental da pessoa, principalmente no momento em que as pressões no trabalho e a insegurança social aumentam. Os centros comunitários para prática de esportes e lazer são construídos, *a priori*, no centro das cidades, onde um grande número de pessoas fica com tempo ocioso nos finais de semana. Nos bairros da cidade de Brusque e das cidades próximas, existem poucos locais para a prática de lazer. Os que existem são frequentados por uma pequena parcela de sócios, sem mencionar os poucos atrativos que possuem.

Entende-se por lazer o tempo livre ocupado para fazer algo que propicia prazer ao ser humano.

Nessa perspectiva, propõe-se como uma alternativa relativamente econômica atividades de lazer em escolas públicas de Brusque e região, nas quais as crianças possam caminhar, brincar, jogar e se divertir.

A grande diferença existente entre a recreação e o lazer reside na escolha das atividades exercidas. Enquanto no lazer o indivíduo possui graus de liberdade para sua escolha, na recreação as atividades são naturalmente impulsionadas por motivos interiores, seja de aspectos físico, psicológico ou social.

Tanto o lazer como a recreação têm uma dupla finalidade: satisfazer a ociosidade e a utilização do tempo livre conquistado pela sociedade contemporânea. Este paradigma permite fazer considerações relacionadas ao lazer: o desejo de poder compensar a ociosidade do tempo livre, a massificação destas atividades, grande parte da recreação e sua infraestrutura podem servir de suporte para o lazer, constituindo uma necessidade contemporânea.

Por mais estranho que pareça falar em lazer, uma vez que esta atividade é praticada pela sociedade, deve-se considerar alguns dos elementos abordados. Inegavelmente, o homem sonha com a Era dos Lazeres, fato que aparentemente está distante, principalmente devido ao consumo de tempo solicitado pelas atividades de subsídio às tarefas laborais.

De acordo com Gomes (2004), a produção científica sobre o lazer iniciou-se no Brasil por volta da década de 1970, com o desenvolvimento de pesquisas e projetos específicos. Estudiosos como Domênico De Masi e Paul Singer, em suas publicações, sob a ótica do futuro do trabalho, globalização e desemprego, discutem diagnósticos e alternativas das perspectivas futuras.

Um pouco da história de Santa Catarina

É impreterível salientar que é ampla a produção historiográfica existente sobre o processo de formação do estado de Santa Catarina. Pode-se destacar, em especial, os trabalhos de Alcides Goularti Filho, no livro *Formação Econômica de Santa Catarina*, e de CécileHélène Jeanne Raud, no livro *Indústria, Território e Meio Ambiente no Brasil*, para melhor entendimento da história geral e econômica do Estado de Santa Catarina.

Santa Catarina apareceu, como região geográfica, somente em 1529, no mapa-múndi de Diego Ribeiro e também nas Cartas dos Navegadores do Século XVI. Com relação ao nome, primeiramente foi “Ilha de Santa Catarina”, onde fica hoje localizada a capital do Estado, Florianópolis.

Na direção indicada pelo INEP (2006), Santa Catarina começou sua história, no século XVI, com a fundação das primeiras colônias europeias, formadas por portugueses vindos de São Vicente. Já no século XVII, houve a ocupação do litoral

[...] com os vicentistas, religiosos vindos da região de São Paulo, continuando no século XVIII com os açorianos, que fundaram São Francisco do Sul (1645), Desterro (hoje Florianópolis, em 1651) e Laguna (1676). Da mesma maneira, o governo português promoveu, entre 1748 e 1756, a vinda de alguns milhares de casais açorianos. Eles chegavam na Ilha de Santa Catarina, estabelecendo-se lá ou no Litoral. Essa população, constituída basicamente de pequenos agricultores e pescadores, dedicava-se à agricultura de subsistência, mas também atividades mercantis, como a pesca da baleia, com a produção de azeite, e a fabricação de farinha de mandioca (RAUD, 1999, p.85).

O estado de Santa Catarina fica no Sul do Brasil, no centro geográfico das regiões de maior desempenho econômico do país, Sul e Sudeste, e em uma posição estratégica no Mercosul. Fica situado na região Oeste, na fronteira com a Argentina. Florianópolis, a capital, está a 1.850 km de Buenos Aires, 705 km de São Paulo, 1.144km do Rio de Janeiro e 1.673km de Brasília. O estado catarinense situa-se entre os paralelos 25°57'41" e 29°23'55" de latitude Sul e entre os meridianos 48°19'37" e 53°50'00" de longitude Oeste. (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2009).

Na iminência da queda das barreiras alfandegárias do Mercosul, Santa Catarina é a rota da integração com as nações vizinhas. O maior parceiro comercial de Santa Catarina continua sendo os Estados Unidos, mas a Argentina acaba de superar a Alemanha, assumindo o segundo lugar. Eis aí o indício de um novo dinamismo que inaugura as ampliadas fronteiras dos negócios do Cone Sul⁶.

A diversidade das atividades industriais e a equilibrada distribuição geográfica dos polos produtivos são as principais características do chamado modelo econômico catarinense. Além da boa distribuição fundiária, como propriedades rurais de área média, ao redor de 20 hectares, predomina a desconcentração populacional.

Em termos globais, Santa Catarina é o vigésimo estado em área, com 95 mil quilômetros quadrados, o equivalente a 1,12% do território nacional, tendo uma população estimada, em 2009, de 6.118.743 de habitantes em 293 municípios.

Além do exposto, o Estado está dividido em oito regiões: Litoral, Nordeste, Vale do Itajaí, Planalto Norte, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste.

No que se refere à atividade econômica do estado de Santa Catarina, é caracterizada pela divisão em complexos: Agroindustrial (Oeste); Eletro-Metal-Mecânico (Norte); Madeireiro (Planalto); Têxtil (Vale do Itajaí); Mineral (Sul); Tecnológico (Grande Florianópolis); Turístico (praticamente todo o Estado); e, Pesqueiro.

A saber, o complexo têxtil desenvolveu e transformou a região do Vale do Itajaí num dos maiores fabricantes nacionais de malhas, artigos de cama, mesa e banho, sem que o estado produza um só quilo de algodão. Da mesma forma, o complexo eletro-metal-mecânico e plástico, no nordeste catarinense, que desponta ainda como grande fabricante de motores elétricos, compressores para refrigeração, fundidos de ferro e tubos de PVC, embora Santa Catarina não disponha de um polo petroquímico ou siderúrgico.

O complexo têxtil, segundo levantamento do departamento de apoio industrial da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (2010), compreende 12,6 mil empresas de vestuário, calçados e artefatos de tecidos e responde por 25% do Valor de Transformação Industrial (VTI). Em 1999, empregou diretamente mais de 90 mil pessoas, das quais mais de 50 mil em quase 2 mil estabelecimentos no Vale do Itajaí, e o setor espera uma retomada da produção, em virtude da estabilidade cambial e da política dos governos estaduais e federal de incentivo às exportações.

O estado de Santa Catarina apresenta, ainda, sérios problemas de desigualdade social e ambiental, como as enchentes. Entretanto, o governo e as "elites" locais sempre demonstraram preocupação com esse desequilíbrio.

Com o intuito de diminuir esse desequilíbrio e aproximar as regiões do estado, foram criadas 36 Secretarias de Desenvolvimento Regional, que têm como foco descentralizar as ações do governo e adotar políticas de desenvolvimento regional sustentável. Não obstante, como foi dito anteriormente, os governantes que assumem o poder demonstram

⁶ Nome dado em referência à parte meridional da América do Sul.

continuamente preocupação com a diminuição da desigualdade social. Nesse sentido, independentemente de quem assume o poder, partido ou pessoa, são colocadas como pauta ações de fortalecimento do setor educacional.

No que tange à educação superior em Santa Catarina, vale ressaltar que, até a expansão das instituições de educação superior privadas, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, o sistema ACAFE era única entidade representativa da educação superior catarinense. Esse sistema foi criado em 1974, quando os

[...] presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal (ACAFE, 2010).

Até o ano de 1989, existiam duas instituições públicas (UFSC e UDESC), as instituições municipais filiadas à ACAFE e apenas uma Instituição particular (Associação Catarinense de Ensino (ACE), de Joinville).

Em 2014, fazem parte do sistema ACAFE as seguintes instituições: Universidade Regional de Blumenau (FURB); Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE); Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ); Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE); Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI); Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade do Contestado (UnC); Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); e Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Setor têxtil no Vale do Itajaí

O setor têxtil catarinense está basicamente localizado no Vale do Itajaí⁷, especialmente nas cidades de Brusque, Guabiruba, Blumenau, Indaial, Gaspar e Pomerode. No Norte, nas cidades de Jaraguá do Sul e Joinville; e um pouco no Sul, especialmente em Criciúma. Os municípios de Blumenau, Brusque, Joinville e Jaraguá do Sul concentram 50 mil trabalhadores, perfazendo quase a metade total do Estado.

Uma das cidades pioneiras, a então colônia Blumenau⁸, dedicou-se em grande parte à produção de produtos agrícolas, alimento, bebida, madeira e tijolos, no período de 1850 até 1880. Somente após 1875 é que a indústria têxtil deu os seus primeiros passos com a chegada de novos imigrantes, que vieram da Saxônia, região industrial da Alemanha recém-unificada. Em 1880, é criada a empresa Gebrüder Hering, fundada pelos irmãos Hermann Hering e Bruno Hering (hoje, Cia. Hering). Outra empresa surge em 1882, com o Sr. Johann Karsten, que ao comprar seis teares alemães, abriu uma pequena

⁷ Há vários estudos sobre a origem da indústria no Vale do Itajaí, ver: Mamigonian (1965), Singer (1977), Castro (1980), Seyferth (1973), Colombi (1979), Hillesheim (1979), Hering (1987) e Vidor (1995).

⁸ Fundada em 2 de setembro de 1850, com a chegada de 17 imigrantes da Alemanha.

tecelagem: a Karsten (hoje, Karsten S.A.). Logo após em 1884, é aberta a empresa Garcia (GOULARTI FILHO, 2002; MAMIGONIAN, 1965).

De 1880 até 1945, o setor têxtil catarinense caminhou lentamente, mas a partir desse último, ano até 1962, o setor acaba se consolidando, com grandes e médias empresas que abrangiam todo o país. É mister apontar como cidades que foram destaque nessa expansão: Blumenau, através das empresas Cremer, Sulfabril, Teka, Hering, Haco Etiquetas e Garcia (empregando 1.400 funcionários, sendo a maior fábrica de Santa Catarina, ao lado da Hering); e, Brusque, através das empresas Schlösser e Renaux.

A partir dos anos 1950, o Vale do Itajaí já merecia destaque pela sua forte expansão e diversificação, passando pela fiação, tecelagem, malharia, beneficiamento e confecção de vestuário. Com relação à Blumenau, Mamigonian (apud GOULARTI FILHO, 2002, p.154) faz o seguinte relato:

Os quatro estabelecimentos têxteis de mais de 500 operários têm além da tecelagem ou uma malharia, suas próprias fiações e tinturarias, e outros anexos como marcenarias e oficinas mecânicas capazes de construir os teares de que necessitam. Kuehnrich (atual Teka), com 319 operários, pode ser assimilada a este grupo. Os outros estabelecimentos têxteis que têm entre 100 e 500 operários, como Haco, Sulfabril, Malharia Blumenau (Mafisa) e Karsten, não possuem fiações, mas a Malharia Blumenau recebia antigamente o fio de algodão da fiação Hering, do mesmo grupo familiar; Sulfabril é muito recente e Haco tem não somente sua tecelagem e sua tinturaria, mas fabrica também, na sua oficina mecânica, seus próprios teares e, na sua marcenaria, suas próprias lançadeiras.

Em 1958, as cidades de Blumenau (66,6% mão de obra) e Brusque (84,5% mão de obra) destacavam-se como polo da indústria têxtil, com inúmeras malharias e tecelagens, de pequeno, médio e grande porte, tomando características de oligopólio, nos anos 1960, perdendo apenas para São Paulo e Guanabara.

O setor têxtil é muito sensível às mudanças econômicas do mercado. Nesse sentido, os anos 1970 foram marcados por uma considerável expansão do setor, devido ao “milagre econômico” da época e à expansão promovida pelo II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento). Em 1976, a Hering foi novamente beneficiada pela Sudene e expandiu ainda mais a sua produção. A empresa Sulfabril, que também recebeu recursos da Sudene, abriu, em 1979, uma unidade em Natal, adquirindo, em Joinville, uma fiação, e construindo unidades em Apiúna e Gaspar. Outras empresas, como a Teka (aumentou sua capacidade produtiva para outros Estados), Cremer (ampliou a oferta de novos produtos) e Schlösser (modernizou seu parque fabril) fizeram investimentos e ampliações (FIGUEIRA, 1980; GOULARTI FILHO, 2002; KUEHNRIK, 1995; SCHLÖSSER, 1986; CREMER, 1985).

Na década de 1980, o setor já deu alguns sinais de instabilidade. Do período de 1981 até 1983, o setor foi duramente afetado, voltando a se recuperar nos anos seguintes, mantendo-se estável até o final de 1989, porém num ritmo inferior ao período passado. Nessa década, também o número de oferta de empregos apresentava aumento significativo: dos 41.000 empregos diretos aumentou para 58.700 em 1989, o que representou um aumento de 43,2%. Segundo Moser (apud GOULARTI FILHO, 2002, p.287), “a oferta aumenta devido à abertura de novas plantas das maiores empresas em outros municípios, em busca de mão-de-obra mais dócil e da descentralização da produção verticalizada”.

É mister salientar que a economia do Vale do Itajaí está fortemente apoiada na produção têxtil, fato que compromete a economia de algumas cidades dependentes desse

setor. Conforme se pode observar na Tabela 1, há muita instabilidade no emprego têxtil, porque é um setor que oscila bastante, positiva ou negativamente, devido às decisões de caráter macroeconômico e microeconômico, como por exemplo, a política cambial, a política monetária e a política industrial.

Enfim, o setor têxtil catarinense passou por várias fases, com destaque para os anos 1950 e 1960, que foram de crescimento para o setor, seguidos pelos anos 1970, de expansão para o Nordeste, Paraná e São Paulo. Os anos 1980 foram marcados pela diversificação e ampliação para o mercado externo, e os anos 1990, de queda no setor.

Houve um aumento das exportações e da produção, ocorrendo apenas um leve declínio no número de empregos, especialmente nos anos 1995, 1996 e 1997, com recuperação em 2000, ou seja, há instabilidade, mas há crescimento.

Em síntese: o setor têxtil catarinense passou por transformações profundas na década de 1990, que alteraram significativamente os processos de produção, de administração da força de trabalho e de planejamento das empresas. Destarte, ocorreram as terceirizações, principalmente de costura e confecção, com o intuito de redução de custos para as empresas, pagando-se salários ainda menores para os trabalhadores, o que contribuiu para o enfraquecimento da organização sindical do setor (assunto a ser discutido no próximo item).

As empresas catarinenses voltaram a ter uma melhora somente a partir de janeiro de 1999, com a desvalorização do câmbio, que, por um lado, dificultou as importações e, por outro, aumentou as exportações. Segundo a ABIT (Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção)⁹, o setor têxtil cresceu 6% em 2001 e obteve um superávit comercial de US\$ 300 milhões, em 2002.

O estado de Santa Catarina, em 2006, foi considerado o quarto melhor do país no índice de desenvolvimento, perdendo apenas para São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, pelo índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) (FIRJAN, 2009), efetuado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), que leva igualmente em conta as três áreas de desenvolvimento humano: Emprego & Renda, Educação e Saúde. Na área educacional, que motivou a realização desta análise, Santa Catarina encontra-se em terceiro lugar no país, fato que corrobora a importância dessa área para o mercado.

Comprometimento com a comunidade

A Fundação Educacional de Brusque – FEBE, instituída pela Lei Municipal nº. 527/73, de 15 de janeiro de 1973, é uma entidade pública dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter comunitário, tendo como seu idealizador o professor Padre Orlando Maria Murphy, que foi seu primeiro presidente.

A regulamentação para funcionamento da UNIFEBE é o Decreto Municipal nº. 646/75, de 08 de agosto de 1975 e, atualmente, a Fundação é regida por Estatuto aprovado pelo Ministério Público (Curador das Fundações), registrado no Cartório de Títulos e Documentos, Pessoas Jurídicas e Outros Papéis da Comarca de Brusque/SC, sob o nº. 000622, fls. 020, no livro A-5, em 18 de fevereiro de 1999 (PPI, 2008).

A FEBE é a mantenedora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, credenciado pelo Governador do Estado de Santa Catarina, através do Decreto Estadual

⁹ Página da entidade disponível em: www.abit.org.br.

nº. 647/03, de 29 de agosto de 2003. Por conseguinte, a Fundação Educacional de Brusque – FEBE é administrada pelo Conselho Curador (CC), pelo Conselho Administrativo (CA) e por sua Presidência.

Destaca-se que a UNIFEBE busca formar cidadãos éticos, conscientes dos problemas de sua época e comprometidos com a qualidade de vida na sociedade. O princípio que norteia o trabalho da Instituição é promover o Ensino Superior de qualidade, a partir de um projeto educativo inovador que responda aos desafios atuais.

Por ser uma Instituição comunitária, sua missão se destaca na área humanística, conforme preconiza sua missão, que é “Atuar no Ensino Superior pautado em uma perspectiva humanista e comprometido com o desenvolvimento que promova a qualidade de vida na sociedade” (UNIFEBE, 2014). Já a visão é “Ser referência em Educação Superior atuando como protagonista na produção do conhecimento voltado para o bem comum” (UNIFEBE, 2014).

O Estatuto da UNIFEBE determina que sua Administração Superior seja exercida pelo Conselho Universitário (Consuni), pela Reitoria, pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e pela Pró-Reitoria de Administração.

A UNIFEBE, comprometida com sua missão, busca articular a extensão universitária associada ao ensino e à iniciação científica. O Plano Nacional de Extensão Universitária destaca:

Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 5).

Assim, as ações de iniciação científica e extensão assumem papel acadêmico relevante, uma vez que qualificam o ensino de graduação e, ainda, por meio do desenvolvimento e da socialização do conhecimento adquirido, aliados às necessidades da comunidade local e regional, promovem a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (Proppex) propõe, coordena, acompanha e avalia as atividades relacionadas à política de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNIFEBE, implementadas com o compromisso de contribuir para a produção, sistematização e disseminação do conhecimento aqui construído, de forma ativa e articulada com o ensino e a sociedade.

Mesquita (1997) destaca que existem mais de 19 conceitos diferentes de extensão, e os divide em cinco categorias: Oferta de Cursos; Prestação de Serviços; Atividade Complementar ao ensino e à pesquisa; Compensação para suprir as falhas do ensino regular e instrumento político-social. Na UNIFEBE, a extensão é concebida como um espaço de troca, em que a Instituição intervém e é redimensionada pelas questões levantadas pela comunidade. Essas questões podem apontar novas diretrizes ao ensino e questões atuais para o desenvolvimento de novas ações de iniciação científica.

Rosa (2010) destaca que a prática da extensão universitária exige uma participação e um processo crítico-reflexivo de todos os atores sociais. Deste modo, a Instituição busca constantemente ampliar as ações de iniciação científica e extensão, pois entende que é a

partir do ensino de qualidade, vinculado às ações de extensão e aos novos questionamentos emergentes das atividades de iniciação científica, que é possível contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Toda atividade de extensão está regulamentada pelo Regulamento das Ações de Extensão foi aprovado pelo Conselho Universitário em 29 de setembro de 2009 e, desde então, as ações de extensão se intensificaram na Instituição.

Cursos de extensão e nivelamento

A UNIFEBE foi criada pelo Poder Público Municipal, mas é mantida com recursos financeiros preponderantemente da comunidade, e tem como foco de atendimento o fortalecimento das demandas da comunidade local e regional onde está inserida. Desse modo, sua intervenção na comunidade tem corroborado de forma significativa seu relevante papel de protagonista do desenvolvimento local e regional, contribuindo para o fortalecimento da economia, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa bem como de valores humanos e éticos.

O Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE tem como um de seus objetivos institucionais compartilhar o conhecimento desenvolvido na Instituição com a comunidade local e regional. A produção do conhecimento é estimulada por meio de atividades acadêmicas de ensino, iniciação científica e extensão, com o intuito de colocar seus resultados a serviço da sociedade, solidificando, assim, sua essência de Instituição de Educação Superior Comunitária. Assim, o conhecimento construído na UNIFEBE por meio de seus cursos de graduação e das mais diversas atividades acadêmicas é desenvolvido visando beneficiar a comunidade de sua área de abrangência.

Os cursos de extensão e nivelamento visam, ainda, atender os desafios presentes na sociedade atual, promovendo a reflexão, o debate e o olhar crítico sobre a sociedade que nos cerca; proporcionar ao participante atualização técnico-profissional e pessoal, ressaltando o caráter de formação integral da pessoa e, assim, fazendo-a parceira e inserindo-a como corresponsável pela construção de uma sociedade mais equilibrada e justa; formar não apenas eficientes técnicos, mas indivíduos socialmente responsáveis; fomentar nas pessoas o pensamento crítico, para que elas possam contribuir de alguma forma por meio de sua atuação participativa na comunidade, a transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas.

Atualmente, são oferecidos cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática e cursos de extensão de Libras, Gestão de Pessoas, Contabilidade, Economia, Xadrez, Desenho Técnico, Argumentação Jurídica, Corte e Costura, Fotografia, Compras, Direção Defensiva, Google Drive, Libre Office, Nanotecnologia no desenvolvimento de cosméticos e Oratória.

Metodologia do projeto

O Projeto Sábados Divertidos promove atividades recreativas com crianças do ensino fundamental nas escolas municipais de Brusque e nos municípios vizinhos durante os sábados, das 8h às 12h, durante 5 (cinco) sábados por semestre. O sentido é atuar de

forma motivadora a envolvê-los nas atividades de Lazer num momento de integração, diversão, solidariedade nas diversas atividades, como: jogos de mesa, cama elástica, arte com balões, pintura facial, pintura de cabelo, tênis de mesa, jogos gigantes, entre outros.

O Projeto surgiu no ano de 2012, foi contemplado com o Edital do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA) e recebeu recursos do Fundo da Infância e Adolescência (FIA). Em 21 de agosto de 2013, já sem o recurso municipal para manter o projeto, a UNIFEBE, por intermédio do parecer 047/13 do Conselho Universitário (CONSUNI), aprovou o Projeto Permanente de Extensão Sábados Divertidos. A partir desta data, o Projeto foi mantido com recursos próprios.

Os participantes são os alunos dos cursos de graduação da UNIFEBE beneficiados com a bolsa de estudos do artigo 170, advindo do Governo do Estado de Santa Catarina, e da bolsa de estudos Institucional da UNIFEBE. Ao se candidatar para a bolsa de estudos de alunos carentes, o aluno deve escolher um dos projetos sociais que a IES disponibiliza, dentre eles o Sábados Divertidos.

Ao sair o resultado dos bolsistas contemplados, eles são informados pelo Serviço de Orientação ao Estudante (SOAE) da data do primeiro encontro, que trata sobre os procedimentos dos Sábados Divertidos. Anteriormente, o setor de Extensão agenda previamente com Escolas e Centros de Educação Infantil do Município de Brusque-SC e entornos a execução do Projeto. A seleção das escolas é feita por intermédio de um e-mail, com as datas disponíveis, enviado a todas as escolas, e a escolha é feita por ordem de resposta a este e-mail.

Após a escolha dos locais, cabe ao setor de extensão, ainda: (1) a solicitação de compra dos materiais à Pró-Reitoria de Administração; (2) reunião com os bolsistas para entrega do cronograma, coletes, distribuição das atividades individuais, orientações gerais e apresentação do coordenador das atividades (professor de Educação Física da IES); (3) deslocamento dos materiais e execução do projeto nas escolas; e, (4) encontro com os envolvidos para avaliar o Projeto.

O Projeto tem como objetivo geral promover atividades de lazer, disponibilizando a significação dos conhecimentos acadêmicos para os alunos envolvidos na efetiva ação social, vinculando, assim, a Unifebe como agente promotora de atividades de pesquisa e de extensão junto à comunidade de Brusque.

Os objetivos específicos do Projeto são:

- a) Estabelecer maior integração entre a Unifebe e a comunidade;
- b) Promover atividades à comunidade de Brusque e região, com a participação dos acadêmicos contemplados com bolsa estadual do Artigo 170 e voluntários dos diversos Cursos de Graduação da Unifebe;
- c) Proporcionar aos participantes atividades de lazer, com o intuito de desenvolver e estimular sua prática;
- d) Enfatizar a importância do lazer e da prática de atividades para o crescimento saudável da criança.

Torna-se imprescindível a integração da UNIFEBE com a comunidade nas diversas atividades propostas, o que possibilitou o despertar do espírito solidário, que, por certo, tem reflexos positivos no cotidiano social. Cabe ressaltar que este Projeto não tem por finalidade o espírito competitivo; neste contexto, não há vencedores nem perdedores, mas indivíduos felizes em viver plenamente momentos harmoniosos e divertidos.

O Lazer é uma atividade que, quando bem planejada, orientada e executada, desenvolve-se de forma normal e se torna permanente na vida humana. Seus objetivos visam: maior interação do indivíduo no seu meio social; melhoria do nível intelectual de cada participante; afirmação do indivíduo e reconhecimento de suas preferências e habilidades.

Para mensurar quantitativamente o impacto do Projeto na comunidade, é de responsabilidade do coordenador quantificar os participantes em cada encontro. No primeiro semestre de 2013, o Projeto obteve a participação de 14 bolsistas, alcançando pouco mais de 600 crianças nas 5 escolas participantes. Já no segundo semestre de 2013, a participação foi de 13 bolsistas em 5 escolas de Brusque e Região, alcançando 475 crianças.

No primeiro semestre de 2014, houve a participação de 14 bolsistas e mais 3 acadêmicos voluntários, alcançando 640 crianças de 5 escolas do município de Brusque. Para o segundo semestre de 2014, o Projeto foi desenvolvido em 4 escolas de Brusque e participou de um evento na cidade de Canelinha – SC, voltado para crianças carentes. Mais de 800 crianças foram atendidas. O Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE adquiriu mais uma cama elástica de porte médio para atender melhor estas comunidades que tanto precisam de projetos deste cunho.

De maneira informal, em conversas com pais, professores e diretores das escolas, ouviu-se a necessidade de mais atividades recreativas no município, principalmente em bairros mais distantes do centro. Nos alunos bolsistas, percebe-se a evolução com o passar dos encontros, pois eles iniciam no projeto tímidos e individualistas e encerram interagindo com os colegas de Projeto e com as crianças, como se despertasse “um espírito solidário” em todos os participantes.

Considerações finais e sugestões

Em vista dos resultados obtidos e ao se avaliar quantitativa e qualitativamente os resultados do Projeto nos últimos dois anos, pode-se afirmar que eles estão sendo alcançados. Com efeito, destaca-se o crescente envolvimento e a evolução dos acadêmicos no decorrer das atividades.

Levando em consideração as condições regionais em que a UNIFEBE está localizada, ela se adapta à realidade da cidade de Brusque e região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Entretanto, como Instituição Comunitária, atua diretamente na comunidade local e regional, tendo a responsabilidade de formar cidadãos cômicos de seus direitos e deveres. Ademais, isso ocorre por intermédio de ações e projetos que possam, de alguma maneira, beneficiar a sociedade.

Propositadamente, destaca-se a evolução dos setores têxtil e metalúrgico na fundamentação teórica, devido à empregabilidade que oferecem na região, sendo os trabalhadores e suas famílias os maiores beneficiários com o Projeto Sábados Divertidos.

Portanto, cabe à Instituição o compromisso de continuar aplicando seus recursos neste projeto que tanto favorece a comunidade acadêmica e local da Região do Vale do Itajaí Mirim. Para tanto, percebe-se que a necessidade de voluntários aumenta cada vez mais, visto que se percebe aumento gradativo de solicitações das escolas de Brusque e entorno.

Por consequência, pretende-se para 2016 aumentar de 5 para 10 escolas atendidas por semestre, pois além do aumento de solicitações por parte das escolas, existe aumento da demanda de alunos voluntários para participar do projeto.

Desta maneira, conclui-se que hoje é indispensável às crianças, inseridas neste mundo globalizado, terem um espaço para o Lazer, evitando, desta forma, a monotonia, más companhias e o tédio. Porquanto, também é importante para os acadêmicos essa aproximação com a comunidade, processo quase impossível em suas rotinas de trabalho e estudo. Ao se relacionar com a comunidade, o acadêmico cria um olhar humano e crítico com relação às políticas públicas, direitos humanos e cultura.

Sugere-se à Instituição parcerias com outras organizações, visando oferecer serviços de atendimento para os pais que prestigiam o local, como, por exemplo, enfermeiros para medir pressão cardíaca, educadores físicos para repassar exercícios de alongamento.

Por fim, há que setar em mente que investir em projetos sociais é qualificar a educação das Instituições de Educação Superior. Deve-se colocar a educação no mapa político de todos os países, possibilitando o acesso para os ricos e para os pobres. A educação não é um luxo, mas, sim, uma aspiração.



Referências

ACAFE. **Memória**. Disponível em: <http://www.acao.org.br/new/index.php>. Acesso em: 06 jul. 2010.

ANDRADE, José Vicente de. **Lazer - princípios, tipos e formas na vida e no trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANSARAH, Marília G. dos Reis (Org.). **Turismo –Como aprender, como ensinar**. São Paulo: SENAC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Edição atualizada. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, 2001.

BRASIL. **Constituição 1998**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1998 com alterações adotadas pelas emendas constitucionais de revisão n. 1/1992 a 30/2000. Brasília: Ed. Atual, 2000.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1990.

GOMES, Cristina Marques. **Pesquisa Científica em Lazer no Brasil - Bases Documentais e Teóricas**. Dissertação (Mestrado) –ECA/USP, São Paulo, 2004.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina**. Disponível em: <http://www.sc.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2009.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Educação Superior Brasileira.1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MAMIGONIAN, Armen. Estudo geográfico das indústrias de Blumenau. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 27, n. 3, p. 489-483, jul./set.1965.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. **Revista Integração**, v. 9, p. 138-143, 1997. Disponível em:

<http://ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

RAUD, CécileHélène Jeanne. **Indústria, território e meio ambiente no Brasil**: perspectivas da industrialização descentralizada a partir da análise da experiência catarinense. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UNIFEBE. **A Instituição**. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/site/index.php/a-instituicao/institucional>. Acesso em: 02 jul. 2015.



Artigo recebido em:
19/6/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES JURÍDICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NA REGIÃO DE TRÍPLICE FRONTEIRA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO INTERDISCIPLINAR

LEGAL AND PEDAGOGICAL INTERDISCIPLINARY STUDIES ON THE CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE TRIPLE BORDER REGION: AN INTERDISCIPLINARY ACTION

UNIOESTE - PR

MARINOSKI, Laura Duarte ¹
MORAES, Denise Rosana da Silva ²

RESUMO

Apresentamos o projeto de extensão, em caráter de pesquisa-ação, intitulado “Estudos jurídicos e pedagógicos sobre a criança e o adolescente na região de tríplice fronteira”, desenvolvido junto a profissionais e acadêmicos das áreas de Pedagogia e Direito, vinculado ao Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ). Temos como objetivo promover ações de defesa junto a crianças e adolescentes nesta fronteira. Assim, tendo como horizonte alavancar ações do NEDDIJ, num movimento interdisciplinar, o ponto de partida foi responder a indagação: qual a influência da mídia na redução da maioridade penal? As ações foram metodologicamente organizadas em encontros semanais de estudos e debates sobre o tema, instaurando, assim, alternativas de interlocução entre diferentes áreas, com objetivos comuns. Como resultado, espera-se que essa formação frutifique tanto na ação do pedagogo quanto na atuação do profissional do direito, no sentido emancipatório.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Mídia. Redução da idade penal. Extensão Universitária.

ABSTRACT

This paper presents our extension program project, which is based on the participatory action research approach, and is called “Legal and Pedagogical Interdisciplinary Studies on Children and Adolescents at the Triple Border”. The program was co-developed with professionals and undergraduates from Law School and Education School, connected to the Bureau of Studies and Defense of Youth and Childhood Rights (NEDDIJ, in the Brazilian Portuguese acronym). The project aims at promoting defense actions in aid of children and adolescents living in the bordering cities. Thus, as an attempt to trigger NEDDIJ actions through an interdisciplinary approach, our starting point was the question: to what extent does the media influence the bill on lowering the age of criminal responsibility? Actions were methodologically

¹ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. E-mail: denisepedagoga@gmail.com

² Aluna do curso de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Brasil. E-mail:lauramarinoski@hotmail.com

assigned in weekly meetings and debates about the subject, therefore establishing new communication alternatives between different fields that share common objectives. We expect this program can foster the development of professional independence both for educators and law school newly graduates.

Keywords: Interdisciplinary Studies. Media. Lowering the age of criminal responsibility.

Introdução

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CRFB e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA³, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, observamos que, historicamente, passos importantes foram dados na garantia legal das crianças e dos adolescentes brasileiros, reconhecendo-os como prioridade no atendimento e na prestação de recursos e serviços públicos.

O ECA versa, no corpo da lei, prioritariamente velar sobre os direitos fundamentais dos sujeitos, do direito inalienável à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e do direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Todos estes direitos preconizados têm o intuito de assegurar o desenvolvimento integral dos seres humanos que se encontram nessa fase específica que caracteriza a infância e juventude.

Na contemporaneidade, a mídia é cada vez mais presente e está imbricada no cotidiano da sociedade por meios televisivos, redes sociais e imprensa, e este foi o mote para a presente ação: problematizar, entre os/as acadêmicos/as de Direito, Pedagogia e Ciências Sociais, acerca da responsabilização da criança e do adolescente no cometimento de ato infracional. O intuito foi aproximar o diálogo em formação inicial sobre os documentos que teorizam os Direitos Humanos e a violência que cerca o mundo infanto-juvenil, já que, no futuro, cada um irá, em seu âmbito de ação, fortalecer as práticas de manutenção ou mudança sobre este tema bastante polêmico.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) aborda, em seu teor, que a mídia é um espaço político, capaz de influenciar diretamente na opinião pública, e com isso modelar comportamentos. Considera ainda que são espaços de embates pela sua persuasão em atingir corações e mentes, “[...] construindo e reproduzindo visões de mundo e podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas.” (BRASIL, 2007, p. 53).

O desenho da atual situação não é dos mais favoráveis para os pesquisadores e defensores do tema, já que evidencia um cotidiano social em que, mesmo munidos de instrumentos potencializadores de mudanças sociais como o ECA, por exemplo, e o plano nacional dos direitos humanos, dentre outros expressivos documentos, ainda encontramos, no seio da sociedade civil, ampla defesa de Projetos de Emenda Constitucional - PEC, que, em linhas gerais, propõe a imputabilidade penal ao adolescente. Esse ideário exaustivamente defendido pela mídia decorre por vezes de lutas ideológicas, em que os interesses da proteção do ser humano não convergem com os de ordem econômica e de mercado.

Nosso foco é intensificar estudos em relação à mensagem veiculada pela mídia sobre este tema complexo e, com isso, aprofundar análises interdisciplinares, no contexto humano e social, numa reflexão eminentemente pedagógica. Assim, os encontros de cultura entre estudantes e professores/as decifram as exposições midiáticas, elaborando a crítica, desvelando sua intencionalidade. Corroborando Silverstone (2001), precisamos apreender a mídia para usá-la a nosso favor, utilizando-a para a mudança e, ainda, pautar o debate sobre uma formação na universidade pública que seja humana e crítica.

Um debate importante conectado à contemporaneidade concebe a nova configuração midiática que tende a colocar todos como assistentes consumidores de produtos já previamente endereçados,

3 Doravante no texto tratado como ECA.

portanto, é sempre uma leitura a contrapelo que deve ser cuidadosamente elaborada, para que este tema seja também uma abordagem pedagógica.

Uma nova maneira de pensar a formação e posterior atuação dos futuros profissionais envolvidos na investigação e expressa por Freire (1996), quando diz que todos precisam acreditar que a mudança é possível, que dialeticamente podemos interferir no mundo, não apenas constatando, mas promovendo ocorrências. Pelas fissuras dos próprios programas de televisão, podem emergir novas concepções de identidade, de pluralidade de culturas, como define Certeau (2012). Certa linguagem do nosso imaginário que tende a multiplicar-se e circular, falar à multidão, mesmo em um momento em que a racionalidade tem sido um imperativo social. Certeau (2012) diz que a tendência precisa ser da interpretação de uma cultura unitária, a pensar na cultura no singular.

Assim, elencar o ECA como tema central e relacioná-lo às ciências humanas e sociais se nos apresenta outro desafio, o debate interdisciplinar. Com isso, encampamos a interdisciplinaridade como base para a investigação, pois como considera Etges (2011, p. 84),

[...] o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada construto, é, quando o cientista descobre os limites, ela é o impulso à busca de novos horizontes para a superação do atual construto e a criação de um novo.

A interdisciplinaridade como instrumento de investigação máxima dos campos disciplinares nos dá ancoragem para a reflexão, aproximando diferentes áreas, aparentemente distintas, mas que convergem, ao possibilitar o redimensionamento do cenário atual, em que o discurso propagado pela mídia, quanto à redução da maioria penal, é analisado de maneira crítica, primando pelo diálogo coletivo.

Nesta perspectiva de formação junto aos acadêmicos/as, organizamos este artigo, didaticamente, da seguinte forma: inicialmente, explicitamos o arcabouço teórico que orienta a ação, bem como o método que sustenta o projeto de extensão, fruto das ações e interlocuções na graduação e em nossas elaborações no âmbito da pesquisa, a partir da qual abordamos o tema em um movimento que se fez interdisciplinar.

A seguir, apresentamos a intrínseca relação entre o ECA e a mídia na atual conjuntura social, cuja concepção subjaz a emancipação humana. Esta última, na acepção de Freire (1991), defende o ideário de que homens e mulheres possam emancipar-se por meio da contínua luta pela sua libertação, que só tem sentido se cada sujeito oprimido buscar incessantemente a liberdade dos seus opressores. Com isso, Paulo Freire expressa que, por meio de um parto, nascem novos homens e mulheres, os quais se encontram em igualdade e emancipação nas relações de liberdade. Ou seja, é a partir da leitura crítica da televisão, com base na teoria dos EC e nas legislações que compreendem a criança e o adolescente como sujeito em desenvolvimento, que podemos avançar na defesa das humanidades em luta contra retrocessos sociais, como a redução da maioria penal.

Os Estudos Culturais, a interdisciplinaridade e a pesquisa-ação na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade

Os Estudos Culturais (EC) são um campo teórico eminentemente interdisciplinar, pois se propõem a entender as diferentes formas de produção cultural. Raymond Williams

(1921-1988), figura central dos Estudos Culturais, denomina como a era da cultura este tempo em que há um predomínio dos meios de comunicação de massa, em que o conflito está localizado além do político e econômico, mas também no cultural. Este entendido como o modo de vida que alcança uma complexidade maior na sociedade atual, em que o poderio econômico se entrecruza com a expansão cultural. Como exemplo, vemos que a mercadoria e a propaganda são duas faces da mesma compulsão de criar novas necessidades (CEVASCO, 2003).

Os estudos culturais interdisciplinares, pois, recorrem a uma gama díspar de campos a fim de teorizar a complexidade e as contradições dos múltiplos efeitos de uma ampla variedade de formas de mídia/cultura/comunicações em nossa vida e demonstram como essas produções servem de instrumento de dominação, mas também oferecem recursos para a resistência e a mudança (KELNER, 2001, p. 43).

Elencamos, nesta investigação, especialmente a cultura da mídia, que contribui na formação de opinião, cientes de que, ao corroborar o autor, compreendemos que ao mesmo tempo em que a mídia extrapola em torno da celeuma da redução da maioridade penal, levantam-se vozes para lançar luz a esse debate de maneira crítica.

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente do mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mal, positivo ou negativo, moral ou imoral [...] (KELNER, 2001, p. 9).

O autor expõe enfaticamente que existe, sim, uma cultura, responsável por estabelecer modelos a serem seguidos, estereótipos que constroem juízo de valor na conceituação humana. Para além de um conteúdo neutro, talvez a máquina sim, mas a linguagem tem uma mensagem a transmitir, um modelo de vida a ser imitado.

Ele se debruça sobre o tema na busca de marcar a importância da compreensão da cultura como mola propulsora de uma sociedade.

A cultura em seu sentido mais amplo, que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade. [...] As pessoas passam um tempo enorme ouvindo rádio, assistindo à televisão, frequentando cinemas, convivendo com música, fazendo compras, lendo revistas e jornais, participando dessas e de outras formas de cultura veiculadas pelos meios de comunicação [...] (KELNER, 2001, p. 11).

Importante explicitar que a palavra cultura, nos EC, toma um sentido antropológico, em que indica um modo de vida, e, dessa forma, percebe-se a estreita relação que a mídia estabelece com esse sentido da palavra cultura. O autor aponta a produção cultural midiática como formadora de identidades, tendo em vista que assume um caráter de onipresença, cada vez mais essencial na contemporaneidade.

Com o intuito de problematizar a questão da mídia, buscamos suporte em estudos que pudessem contribuir de forma ampla e significativa na caminhada da construção do

conhecimento, sendo assim, a interdisciplinaridade figura como importante contributo na ampliação dos saberes. A reflexão, bem como a análise da mídia com a formação de opinião da sociedade quanto à imputabilidade penal dos adolescentes, conforme dados retirados do site do Senado, denota a sensação de ausência de responsabilização ao adolescente quando comete um ato infracional, o que representa uma das causas que mais move a população em reclamações.

A interdisciplinaridade, conforme Etges (2011), está presente na máxima exploração das potencialidades de cada área do conhecimento científico, no passo em que o cientista se descobre um sujeito limitado, bem como o saber construído, e por isso impulsiona-se em busca de novos saberes, para a possibilidade de construir outro conhecimento. Ou seja, como base e como norte leva o pesquisador ao aprofundamento na área do conhecimento ao qual se propõe, para que conheça as perspectivas e limites que está inserido e possa, a partir disso, trabalhar com vistas a um cenário maior.

Aprofundar significa acessar suas origens e ligações com outras áreas do conhecimento, para que então ultrapasse ideias limitadas em prol de novos e amplos objetivos. Isto sem perder de foco o sujeito da sua ação, que é a criança e o adolescente, e sua motivação para a potencial criação de uma nova realidade.

Os elementos que deram suporte para concretizar o diálogo sobre a redução da maioria penal com acadêmicos/as, bem como sobre a importância de realizar uma leitura crítica desse tema, foi a eloquente presença da mídia, bem como a expressiva veiculação de fatos que denotam a figura do adolescente como marginal.

Assim, elaboramos a atividade de extensão, que se configurou sob a base que institui a universidade, imbricada às atividades de ensino e pesquisa, conforme está estabelecido no texto constitucional em seu artigo 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda, observamos a importância conferida às atividades extensionistas prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

Na indissociabilidade que se configura como princípio de sustentação para o tripé do ensino superior, ao propor o projeto de extensão, a base metodológica deu-se por meio da pesquisa-ação, o que possibilita aos investigadores e o campo investigado uma frutífera interlocução, nesse caso específico com a formação inicial.

[...] um dos fios condutores da explicitação da pedagogicidade inerente aos processos de mudanças sociais -, delinea uma postura conceitual diferente por parte do autor. O diálogo que antes transparecia uma ação interclasses, carregando consigo toda uma carga idealista e romântica, não é mais admitido como tal, senão como (inter)ação entre “os iguais e os diferentes contra os antagônicos”. Assim, gradativamente, a questão dialógica é mergulhada nas lutas sociais e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina “ação cultural para a libertação” (FREIRE, 2001, p. 331).

Portanto, “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2002, p. 19). Este autor afirma que a base da pesquisa-ação é o envolvimento coletivo com a comunidade na qual será realizada a pesquisa, que não se faz inócua, ao contrário, o pesquisador se envolve com os pesquisados.

[...] não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrentam, mesmo quando não se vêem soluções a curto prazo [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados

a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLENT, 2002, p. 18).

Indicar a pesquisa-ação como base é uma tentativa de apresentar sua potencialidade, uma vez que possibilita diálogos e reflexões entre agentes participantes, o que altera significativamente a relação pesquisador/pesquisado, este último como instrumento para suprir necessidades de ordem científicas, mas como agente importante na construção de saberes.

Consideramos importante, à luz da pesquisa-ação, incluir os acadêmicos não somente como pesquisados, mas com toda sua amplitude interacional, como partícipes, configurando a aproximação entre a prática, teoria e prática.

Por meio do estofo metodológico da pesquisa-ação à luz dos estudos culturais acerca da mídia e ECA, intencionamos problematizar o tema, bem como construir a crítica ao *status* que a veiculação midiática construiu, pensando em proporção de nação, já que a mídia TV tem alcance à quase totalidade dos lares brasileiros.

Assim, organizamos a investigação da seguinte forma: dialogamos com acadêmicos/as da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Foz do Iguaçu, bem como da Universidade de Integração Latino Americana (UNILA), acerca da influência da mídia na redução da maioria penal, pensando os/as acadêmicos/as como sujeitos importantes na concretização de direitos da infância e juventude, uma vez que atuarão diretamente com os sujeitos de direito.

A ideia almejada foi estabelecer um diálogo definido como *círculos de cultura*, nas palavras de Freire (1983, p.109): “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] uma incorporação crítica e criadora.

O termo *círculos de cultura*, expresso por Paulo Freire, foi cunhado ao empreender seu trabalho com a educação popular,

[...] que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe (FREIRE, 2001, p. 101).

Dessa forma, o objetivo da pesquisa-ação foi suscitar questionamentos a respeito da temática apresentada, de forma que, ao compreendê-la mais aprofundadamente, possamos agir no mundo. Ao discutir a materialidade histórica dos sujeitos em formação, há que os defender, enquanto país, sociedade e Estado, num sentido emancipatório.

Ao discutir o tema e sua repercussão contemporânea, principalmente no veículo midiático televisivo, nos propusemos a ouvir os acadêmicos/as no que tange as suas representações sobre essa discussão, que toma conta da sociedade e também da área política, jurídica e educacional.

Nos momentos dos círculos de cultura, o que para Thiollent (2002) se caracteriza como os seminários com a comunidade, os/as participantes tinham responsabilidade ao realizarem a leitura antecipada dos documentos e textos que dariam embasamento para os debates no grupo.

Para nossa surpresa, além de participarem em todos os círculos, que foram realizados aos sábados à tarde, no campus da universidade, os participantes tinham o cuidado de realizar as leituras antecipadamente e, assim, os encontros foram frutíferos, pois os debates aconteceram com maior aprofundamento. Outra questão importante foi a

diversidade na participação, por isso a interdisciplinaridade como norte, os/as acadêmicos e os/as profissionais já formados, tanto da Pedagogia quanto do Direito, mantiveram um diálogo efetivo e produtivo sobre o tema, gerando muitas vezes debates acalorados, que eram sempre muito bem-vindos à elaboração de uma proposição.

No momento culminante do projeto, a avaliação foi de continuidade dos estudos, aprofundando temas que ainda para o grupo não haviam ficado claros. Por exemplo, a análise de propagandas e programas televisivos que diuturnamente investem na exposição do adolescente como um sujeito infrator, o que, nessa lógica, corrobora e fundamenta o discurso da redução da maioria penal perante a sociedade civil.

Importante ressaltar que, dentro das possibilidades e limites dessa pesquisa-ação - ocupando dentro da universidade o caráter de projeto de extensão -, o caminho tecido foi o de busca e esclarecimento nos debates e proposições acerca da cultura da mídia, em formar para uma leitura crítica - e com isso emancipatória - da realidade, com plena repercussão social em cada âmbito de ação.

Leitura do ECA e a relação com a mídia televisiva em uma região de tríplice fronteira internacional

Ressaltamos o lugar do pesquisador em uma região de tríplice fronteira internacional - Brasil, Paraguai e Argentina -, a fim de compreender a pertinência do assunto, tendo em vista o espaço mediado por conflitos que marcam a vida de muitas crianças e adolescentes que transitam cotidianamente por essas fronteiras.

Pontuamos a fronteira como o espaço que, por servir a interesses do capital, é utilizado também como um espaço rentável, em que as práticas ilícitas são comuns e envolvem sujeitos vulneráveis e/ou em desenvolvimento. Martins (2009, p. 11) explica:

Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano*.

Diante desta realidade, e da concepção de fronteira fomos construindo os encontros de estudos e debates, lembrando que, pelas brechas deixadas pelos Estados Nacionais, surgem oportunidades de exploração do lucro potencial que a fronteira propicia, muitas lícitas e outras tantas ilícitas. Ainda, sobre o potencial que se experimenta na fronteira para a exploração do capital, Cardin (2013, p. 171) esclarece que:

Nas regiões de fronteira é comum o constante e circular fluxo de trabalhadores e mercadorias derivado ou possibilitado pelas especificidades políticas, econômicas, tributárias e sociais existentes em cada um dos países limítrofes, em diversas realidades observa-se a existência de um trânsito originado das diferenças. Pessoas que buscam se aproveitar organizando estratégias para utilizar de forma instrumental as fronteiras, seja na busca de lazer ou da própria sobrevivência.

A utilização de adolescentes, muito comum nesta região, a serviço do ilícito, envolve uma série encadeada de situações que evidenciam o que Martins (2009, p. 11) chama de “fronteira do humano”; para o autor, “a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial,

porque nela o Outro⁴ é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora”.

A exploração e corrupção de adolescentes se encaixa nesse conceito, pois são sujeitos em desenvolvimento, conforme a CRFB, em seu artigo 227, e o ECA como um todo, que conceberam tratamento especial aos seres humanos que estão na fase etária do nascimento aos 18 anos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu, em seu artigo 228, a doutrina da proteção integral para crianças e adolescentes, rompendo definitivamente com a doutrina da situação irregular – aceita pelo Código de Menores (Lei nº 6.697/79) –, estabelecendo a fase infanto-juvenil como prioridade absoluta, devendo a família, a sociedade e o Estado zelarem pelo seu cumprimento.

[...] quando se reconhece que uma parte substancial da população tem sido até o momento excluída da sociedade e coloca-se agora em primeiro plano na ordem de prioridades dos fins a que o Estado se propõe. Desta vez não se trata de uma classe social ou de uma etnia, mas de uma categoria de cidadãos identificada a partir de idade. Mas trata-se, contudo, de uma revolução, e o que mais impressiona é o fato de que se trata de uma revolução feita por pessoas estranhas àquela categoria, isto é, os adultos em favor dos imaturos (VERCELONE, 2013, p. 35).

Ressaltamos na exposição o pleno reconhecimento quanto à questão histórica que o ECA marca, e a garantia de prioridade que o mesmo estabelece para as crianças e adolescentes. Esse documento nasce de um clamor social que visa atender, com base no conhecimento científico, as especificidades do sujeito em desenvolvimento e suprir suas necessidades como ser humano integral. Quanto a isso, Netto e Cury (2013, p. 21) expressam que:

A extraordinária expansão do conhecimento científico sobre a infância e a adolescência, nas últimas décadas, tanto nos âmbitos psicológico e social como nos domínios genético e biológico, tem servido para reiterar a importância decisiva que essas fases da vida humana desempenham na construção de personalidades sadias (ou desajustadas e problemáticas) e, ao mesmo tempo, para justificar de sobejo as preocupações da família, da escola e de outras instituições sociais com fatores, condições e influências que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento humano. (NETTO; CURY, 2013, p. 21)

Os autores nos incitam a considerar a importância que se dá para as pessoas que, todavia, estão em fase de desenvolvimento, a fim de que, futuramente, a sociedade adulta, ao compreender sua importância, possa agir de forma que suas potencialidades humanas sejam plenamente respeitadas.

A sua condição de vulnerabilidade é inerente à fase em que se encontra o que exige maior atenção por parte dos que os rodeiam, em especial quando qualquer risco os ameace. Completamos com o que diz Netto e Cury (2013, p. 22):

As óbvias fragilidade e vulnerabilidade das crianças, os recursos limitados de que dispõem tanto no plano das capacidades físicas como de natureza cognitiva, emocional e social, ganham dimensões particularmente preocupantes num mundo caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas, científicas e econômicas, às voltas com as transições e mudanças na família, a presença e a tentação dos tóxicos, as crescentes liberdades sexuais e os crescentes riscos, a influência avassaladora da televisão na vida, no comportamento, nas expectativas e na construção pessoal da realidade, os

4 A acepção Outro com a letra inicial maiúscula intenciona a compreensão em um sentido intercultural (SPEISER, 1999); respeito e enriquecimento mútuo, a valorização das diversidades, das humanidades.

infortúnios associados á pobreza e ao despreparo para viver de modo feliz e sadio, conviver e exercer a cidadania responsável.

Dotados da capacidade de construir e reconstruir novas possibilidades de vida em sociedade, o ser humano, a partir dos dispositivos legais, tem a chance de empregar meios que não excluam grupos da sociedade, especialmente as crianças e os adolescentes.

Um documento oriundo do esforço conjunto de pessoas e comunidades engajadas na defesa e promoção das crianças e adolescentes do Brasil, que vislumbram um cenário mais justo e igualitário para esses sujeitos. Com isso, os autores ressaltam o fato de, historicamente, esses sujeitos estarem inseridos numa sociedade em que as ações no âmbito político, econômico e cultural concentram-se na sociedade adulta.

A Lei nº 8.069/90, construída sobre a doutrina da proteção integral, exige obediência estrita à condição peculiar de seus sujeitos e à garantia de prioridade absoluta.

Contudo, ao adentrar a realidade, passados 25 anos da promulgação do ECA, ainda presenciamos, muito pela mídia também, a vulnerabilidade e as situações de risco que crianças e adolescentes sofrem. Para Sierra e Mesquita (2006, p. 151), a vulnerabilidade “[...] pode ser resultado dos diferentes modos de inserção ou de exclusão a que estão submetidas crianças e adolescentes, ou seja, o problema não se restringe a uma questão de exclusão social, mas de socialização/individualização”. Com base nisso, analisamos que a vulnerabilidade não consiste somente na violação dos direitos garantidos no ECA; para além disso, na ausência da compreensão da sociedade adulta quanto às especificidades da fase infanto-juvenil na questão da convivência social e suas singularidades.

Nesta perspectiva, principalmente ao pensar a redução da maioridade penal, individualizamos a responsabilidade, culpabilizamos aqueles que já sofrem a marginalização no atendimento integral, enxergando no sistema penitenciário a solução para todos os males.

Foucault (2004) afirma que saberes, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática e o gosto pelo poder de punir. Como se punir fosse atitude para obter-se a cura e a solução para o fim da violência. Imprescindível no contexto pedagógico, da universidade, por exemplo, problematizar a causa de autores de atos infracionais, mesmo porque o delinquir não faz parte do estado natural do ser humano.

Com relação ao exposto, as autoras Sierra e Mesquita (2006) explicitam:

- os riscos inerentes à dinâmica familiar: são os problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões; enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.;
- os riscos relacionados ao lugar de moradia: a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança, a proximidade a localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;
- os riscos relacionados à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana;
- o risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem: constituem os abusos praticados por profissionais, que são encobertos por uma estratégia de funcionamento que exclui a participação social;
- os riscos à saúde: compreende a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- os riscos do trabalho infantil: muitas são as crianças exploradas até pela própria família, trabalhando na informalidade;

- o risco da exploração da prostituição infantil: crianças provenientes de famílias pobres que se prostituem por dinheiro;
- os riscos inerentes à própria criança ou adolescente: a sua personalidade e seu comportamento podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, da gravidez precoce, da prática do roubo, furto, etc. (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 152-153).

Consideramos fundamental a pesquisa deste tema, no sentido de ampliá-la no âmbito da pedagogia, do direito e das ciências sociais, a fim de evidenciar sua problemática, muito mais do que mera vontade de cometer delitos, mas nas condições histórico-sociais que circundam a vida desses sujeitos de direitos, para os quais a realidade concreta é cotidianamente a ausência de direitos.

Ademais, como desejar um mundo sem violência, especificamente aquelas cometidas por adolescentes, se, conforme apresenta Kramer *et al.* (2011), é uma realidade violenta que não sabe lidar com o outro, com a diferença, que temos apresentado às nossas crianças e adolescentes.

Evidenciamos com indignação ao assistir, veiculados na mídia, pedidos imediatistas de imputabilidade penal dos adolescentes, independentemente do ato infracional que tenham cometido, na tentativa de mascarar a realidade social, ou mesmo concordar com a violência, como fator natural nessa sociedade. Os meios de comunicação na maioria das vezes exacerbam esse movimento sem maior problematização. Esses sujeitos de direitos já têm claramente explicitadas suas penalidades para os atos infracionais que venham a cometer, no âmbito do ECA, como medidas socioeducativas, entretanto, a sociedade urge em julgá-los e culpabilizar o estatuto como uma legislação amena.

[...] são obrigados a conviver com: Galdino, índio pataxó queimado; mendigos mortos nas esquinas; homossexuais chacinados nas estradas; meninos executados nas candelárias deste país; presos torturados ou trucidados em carandirus; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos violentos disciplinares que violentam os mais primários direitos das pessoas; processos visíveis ou invisíveis de calar a palavra alheia; tentativas explícitas ou implícitas de buscar a posição unânime, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são, no cotidiano, educadas com imagens da guerra distante da Europa, das guerras crônicas da África e do extermínio progressivo das populações pobres da América Latina; com imagens de crianças matando colegas de escola; neonazistas vitimando *gays*, negros, judeus. E, embora se tenha tentado emudecer tantos meninos, meninas, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade social, a miséria que mata pela fome, pela falta de terra, de trabalho e de liberdade, os discursos oficiais nos impõem a hipocrisia que sugere que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo da história, reinventando a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. (KRAMER *et al.*, 2011, p. 276).

Ao nos depararmos com as cenas de violência, não há quase indagação sobre a sua natureza, sua gênese. Ou seja, a ideia veiculada é de que o adolescente é o criador e não a criatura da violência na sociedade contemporânea. Assim, na sociedade do espetáculo, como expressa Debord (1997), nunca a mídia foi tão poderosamente instituída, e com isso sua alienação marcada neste século. Nunca foi tão organizado e sistemático o império da passividade, e, assim, a punição tem alcançado aquele que é mais oprimido.

A mídia oculta informações, e mais do que isso, tende a mostrar o que lhe interessa e o que tem a ver com sua condição, a fim de manter seu *status quo*. Seu compromisso é

com grupos econômicos que exploram as vias da telecomunicação, tendo por escopo uma função legitimante do sistema punitivo (CALLEGARI; WERMUTH, 2009).

Os caminhos da informação percorridos são os que engrandecem preocupações questionáveis e banalizam as de ordem legítima, em que porta-vozes da mídia preparam-se para dizer tudo sobre qualquer coisa e transformam-se de um momento para o outro em verdadeiras autoridades no assunto, tendo por fio condutor os índices de audiência. “Pequenos diretores de consciência que se fazem, sem ter de forçar muito, os porta-vozes de uma moral tipicamente pequeno-burguesa, que dizem ‘o que devem pensar’ sobre o que chamam de ‘os problemas da sociedade’” (BOURDIEU, 1997, p. 65).

A mídia é um instrumento que pode servir a diversos interesses, com isso é necessário apropriar-se dela para um fim educativo, no ideário dos EC, ao mesmo tempo em que tem o intuito de manter o sistema, por seus interstícios pode ser formada consciências críticas. A mídia tem esse potencial de auxiliar a construção de saberes, divulgar uma cultura mais humana, explorar suas potencialidades em imagens e textos que formam e informam, principalmente diante da expansão dos meios de comunicação.

Para isso, problematizamos junto à formação inicial a urgência da crítica necessária das imagens e textos midiáticos, temas humanos que, a partir de campos de conhecimento distintos, nos encaminhem para a solução dos problemas sociais, tendo como evidência as humanidades.

Considerações finais

Podemos verificar a importância pedagógica da Lei nº 8.069/90, uma vez que, além de cumprir um dever ser, destaca ainda a necessidade da relação teoria e prática para a efetivação de fato de sujeitos de direitos. Um movimento que engaja setores de áreas, a princípio, diversas, mas que juntos aprofundam em questões imprescindíveis para o entendimento e a construção de novos conhecimentos.

Um assunto que aparentemente parece-nos meramente jurídico e de resolução incompatível com a atual sociedade é preciso ser pautado. E assim o fizemos, nos reunimos em encontros de cultura, debatemos, trocamos ideias, divergimos e convergimos. Os EC nos instrumentalizaram quanto à abordagem epistemológica para compreender a dialética da mídia, e com isso a fundamental urgência em conhecê-la, apreendê-la e inseri-la em nossas vidas.

A pesquisa-ação, na qual acadêmicos de Direito, Pedagogia e Ciências Sociais, bem como os professores/as envolvidos se entrelaçaram interdisciplinarmente, teve o objetivo e o propósito de compreender e debater sobre a mídia e sua relação com a sociedade, a qual interfere diretamente na compreensão das relações com o outro, à luz de concepções teóricas que aprofundam reflexões e direcionam ações.

Este projeto de extensão, alinhado à indissociabilidade do ensino e da pesquisa, foi uma necessidade sentida nos diversos cursos que formam profissionais que irão lidar com crianças e adolescentes também em situação de risco. Urge compreender o ECA, bem como o discurso eivado de preconceito contra esses sujeitos de direitos. Somente iniciamos os debates, há que marchar no sentido dado por Paulo Freire, no levante da defesa da vida e a exigência de uma vida digna para todos.

Importante para finalizar é expressar esse movimento que incluiu diferentes acadêmicos e professores da universidade em torno de um tema comum, para além de tergiversação, como proposta de práxis. É a nossa esperança.



Referências

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 28 mai. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Senado Federal. Artigo: **Redução da maioridade penal**. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CALLEGARI, André Luis; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. "Deu no jornal": notas sobre a contribuição da mídia para a (ir) racionalidade da produção legislativa no bojo do processo de expansão do direito penal. **Revista Liberdades**, n.2, p. 56. set./dez. 2009.

CARDIN, Eric Gustavo. As dinâmicas das fronteiras e as vítimas de homicídios em Foz do Iguaçu / PR (2001-2010). **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3, n.2, p.155-181, jul./dez. 2013.

CERTEAU, Michel De. **A Cultura no Plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papius, 1993.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KRAMMER, Sonia *et al.* (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.
- NETTO, Samuel Pfromm. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- SILVA, Antônio Fernando do Amaral e. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2013
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.
- SIERRA, V.M.; MESQUITA, W.A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 out. 2013.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOTTO MAIOR NETO, Olympio de Sá. Redução da maioria penal é uma falácia. **A Nova Democracia**. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- SPEISER, Sabine. **Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en a America Latina**. El para qué de la interculturalidad em la educación. Quito, Ecuador: Ruth Moya, 1999.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VERCELONE, Paolo. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2013



Artigo recebido em:
6/11/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

PROGRAMA BASTA: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

PROGRAM BASTA: A REPORT AND SOME REFLECTIONS ON VIOLENCE AGAINST WOMEN

SOUZA, José Ricardo¹

ALMEIDA, Ana Beatriz Baggio²

ALVES, Silvia Okabe³

EKUNI, Roberta⁴

GARCIA, Luciyellen Roberta Dias⁵

LOPES, Soraya Saad⁶

TAKAHARA, Erica Akemi⁷

UENP / USP / UNIFESP - BRASIL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência das ações desenvolvidas pelo Programa Basta, o qual é supervisionado e executado pelo Projeto de Extensão Universitária – Patronato Municipal de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. O presente relato engloba o período de agosto à dezembro de 2014. Os participantes autores de violência doméstica, encaminhados ao Patronato Municipal, mediante determinação judicial advinda da vara criminal da comarca de Jacarezinho-PR. Durante esse período, houve formação de 4 grupos, com um total de treze participantes. As reuniões aconteceram semanalmente, durante oito semanas, com duração de aproximadamente uma hora. Como resultado, foi possível perceber avanços no que tange a fiscalização das alternativas penais no

1 Assistente Social graduado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. E-mail: souza192009@hotmail.com

2 Assistente Social graduada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialização em Gestão na Área Social pela Faculdade da Lapa (FAEL). E-mail: anabeatrizbaggio91@gmail.com

3 Psicóloga graduada pela Universidade Paulista (UNIP), Brasil. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA), Brasil. E-mail: silviaokabe@hotmail.com.

4 Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Aluna do curso de Doutorado em Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. E-mail: robertaekuni@uenp.edu.br

5 Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Aluna do curso de Doutorado em Direito Econômico da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: ludiasgarcia@uenp.edu.br

6 Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Brasil. Mestrado em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Brasil. E-mail: soraya-saad@hotmail.com

7 Assistente Social graduada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Aluna do curso de Especialização em Gestão em Saúde da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. E-mail: ericatakahara@hotmail.com

município, como também um melhor entendimento sobre a violência contra a mulher e a internalização de uma nova conduta por parte dos integrantes dos grupos.

Palavras Chaves: Violência. Reflexão. Gênero. Mulher.

ABSTRACT

This study aims to report the activities conducted by the Program *Basta* from August to December of 2014. It is supervised and developed by North of Paraná State University (UENP) through the outreach project *Patronato Municipal* of Jacarezinho/PR. The participants were offenders sent to *Patronato Municipal* by court order from criminal court of Jacarezinho/PR. There were thirteen participants who were divided into four groups. The groups had week meetings during eight weeks. Each meeting lasted approximately one hour. The study reveals advances in the law enforcement of Jacarezinho as well as a better understanding about violence against women and the internalization of rules of conduct by the group members.

Keywords: Violence. Reflections. Gender. Women.

Introdução

O Patronato Municipal de Jacarezinho foi criado a partir do Projeto de Lei Municipal n. 111/2013, sendo resultado de uma parceria firmada entre a Secretaria de Justiça – SEJU, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e a Prefeitura Municipal de Jacarezinho. O mesmo encontra-se em funcionamento desde setembro de 2013, e, atualmente, conta com sede no fórum da Comarca de Jacarezinho.

De acordo com a lei federal, o Patronato constitui-se em um órgão de execução penal, com previsão legal no artigo 61, inciso VI, da Lei de Execução Penal. O objetivo deste órgão é fiscalizar o cumprimento, pelo assistido, ou seja, aquele que cometeu determinado ato infracional, das medidas despenalizadoras (aquelas que afastam a punibilidade do acusado), fixadas em sede de suspensão condicional do processo, transação penal e das penas restritivas de direitos, impostas em sentença criminal. Esse cumprimento ocorre junto às instituições cadastradas ao Poder Judiciário que possuem interesse no recebimento de prestações pecuniárias e prestações de serviço.

De acordo com a Lei n. 9714\98, artigo 45, inciso I, a prestação pecuniária consiste no pagamento de 1 (um) a 360 (trezentos e sessenta) salários mínimos, sendo este fixado em juízo, em favor das vítimas, seus dependentes, ou a entidades públicas e privadas com finalidades sociais. Em relação à medida de prestação de serviços à comunidade, de acordo com a referida lei, consiste na execução, por parte do condenado, de atividades gratuitas junto à comunidade ou entidades públicas: escolas, hospitais, entidades assistenciais, programas comunitários, dentre outros.

O Patronato conta com uma equipe multidisciplinar técnica composta por profissionais da área de direito, serviço social, psicologia, pedagogia e administração, além de estagiários e orientadores das respectivas áreas.

Segundo o teor da Lei n. 2895/2013, além da competência relacionada à fiscalização das alternativas penais em meio aberto, compete ao Patronato Municipal a realização de ações que visem à reflexão acerca do delito cometido pelos assistidos, o que tem a intenção de levá-los a internalizar uma nova conduta, evitando, assim, a reincidência criminal.

De acordo com os ensinamentos de Oliveira (2011), as penas alternativas possuem, além do caráter punitivo, a dimensão social, a qual possibilita ao autor do delito a sua inserção e permanência no contexto em que vive, evitando que ele fique privado de liberdade e seja estigmatizado pela sociedade.

Nessa perspectiva, uma das alternativas penais que o Patronato Municipal desenvolve são os programas de acompanhamento específicos. Tais programas são ferramentas desenvolvidas pelo Patronato Central que têm por intuito a reinserção social dos que são acompanhados pelo serviço e a redução da reincidência criminal. Os assistidos são incluídos nos programas de acordo com o delito que cometeram, mediante a realização de audiência e atendimento pela equipe técnica do Patronato. Fazem parte do rol de programas desenvolvidos o Programa Saiba, O Programa Basta, O Programa E-ler-Pró Labor e o Programa Blitz.

O Programa Saiba é pautado na perspectiva de redução de danos e busca acolher, discutir e refletir assuntos acerca do uso de drogas. Já o programa E-ler-Pró Labor busca conscientizar os assistidos sobre a importância da leitura e da educação formal na sociedade atual, com vistas à reinserção no mercado de trabalho e profissionalização. Quanto ao programa Blitz, se destina aos infratores das leis de trânsito brasileiras, e busca, com suas ações, conscientizar, elaborar senso crítico e levá-los a repensar os fatores acidentogênicos.

Outro programa desenvolvido pelo Patronato Municipal de Jacarezinho e eleito como enfoque da pesquisa científica é destinado a homens autores de violência doméstica. Trata-se do Programa Basta, que visa, por meio de ações da equipe técnica, proporcionar um espaço de diálogo, reflexão e informação, a fim de levar os assistidos a repensar suas ações, evitando, dessa forma, a reiteração da conduta criminosa.

Programa Basta: em busca de uma reflexão em torno dos delitos envolvendo violência doméstica

O Programa Basta veio para atender as demandas advindas da Lei nº 11.340/06 a Lei Maria da Penha. Tal aparato legal foi resultado do trabalho e da mobilização do movimento feminista e de diversos setores da sociedade, que reivindicaram e pressionaram o governo para a criação de uma legislação que garantisse a proteção integral às mulheres vítimas de violência.

A violência entre os gêneros, conforme entendimento de Meneghel et al. (2013), é um fenômeno histórico e advém quando existem relações de poder assimétricas, estabelecendo hierarquias, podendo ser visíveis ou não. Ainda segundo a mesma autora, antes da Lei Maria da Penha, as ocorrências de casos de violência contra a mulher eram julgadas segundo a Lei n. 9.099/95, e a maioria dos casos eram considerados como crime de menor potencial ofensivo, com penas mais brandas, como, por exemplo, o pagamento de cestas básicas ou trabalho comunitário. Em situações mais graves, a pena não excedia a dois anos de reclusão, o que aumentava ainda mais a sensação de impunidade.

A Lei Maria da Penha, além de criar mecanismos de proteção à mulher vítima de violência, instituiu também mecanismos para coibir e prevenir situações de violência doméstica e familiar, trazendo, em seu bojo (art. 5), a definição de violência como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006).

Ainda no tocante à estrutura da Lei Maria da Penha, esta tratou, em seu artigo 7º, acerca dos tipos de violência a que os sujeitos passivos do tipo penal estão sujeitos e que são abrangidos pelo âmbito de proteção legal: a violência física; a violência psicológica; a violência sexual; a violência patrimonial e a violência moral.

A fim de coibir todo o tipo de violência contra mulher, os artigos 34 e 35 da Lei Maria da Penha apontam a necessidade da promoção de serviços e programas de responsabilização e educação aos autores de violências. É o que reza o art. 45, parágrafo único, ao afirmar que “nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o acompanhamento obrigatório do agressor em programas de recuperação e reeducação” (BRASIL, 2006).

Desta forma, o Patronato Municipal de Jacarezinho executa o Programa Basta, no qual os assistidos têm como uma das penas alternativas participarem dos oito encontros que o compõem. O Programa Basta é executado pela equipe técnica do Patronato Municipal e tem como objetivo oportunizar aos autores de violência doméstica um espaço de reflexão acerca de sua conduta delituosa. Buscou, com suas ações, responsabilizá-los pelo ato violento cometido, além de ser um espaço de reflexão, interação e informação, que objetiva a internalização de nova conduta por parte do agressor.

Método desenvolvido na aplicação do Programa Basta

As ações do Programa Basta foram desenvolvidas de acordo com as diretrizes do Patronato Central, o qual determina que os grupos devem ser formados por homens autores de violência doméstica, sendo estes beneficiados com as medidas de transação e suspensão condicional do processo.

Com relação à duração e às temáticas abordadas, cada grupo participou de oito reuniões semanais, com duração média de uma hora cada. As temáticas compreenderam a legislação pertinente aos direitos da mulher, família, sociedade, violência de gênero, dentre outros temas. As reuniões foram coordenadas e desenvolvidas pelos técnicos de serviço social e psicologia, que realizaram planejamento prévio, considerando as particularidades de cada grupo.

Com relação aos grupos, foram formadas pelo Patronato Municipal de Jacarezinho quatro turmas, com dois, quatro, cinco e dois participantes, respectivamente. A faixa etária dos agressores atendidos variou de 21 e 62 anos de idade. As reuniões aconteceram nas salas de aula da Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, onde a equipe técnica utilizou de recursos audiovisuais para condução das atividades.

Para que o agressor chegasse ao Programa Basta, foi necessário que, após realização de audiência, fosse atendido pela equipe multidisciplinar do Patronato Municipal, sendo, pois, de início, prestada assistência jurídica, atendimento de serviço social, psicologia e pedagogia. Após estes atendimentos, o mesmo foi encaminhado para o início do Programa, em que foi assinado um termo de consentimento, no qual se comprometeu a frequentar os oito módulos do curso, como também informado sobre as datas e horários que os encontros ocorreriam.

Com relação ao primeiro encontro, de acordo com os direcionamentos do Patronato Central do Estado, foi viabilizado ao agressor um espaço de acolhida e integração. Buscou-se apresentar a metodologia do Programa, os horários, as temáticas que seriam abordadas, como também foram prestados esclarecimentos sobre as implicações legais no caso de descumprimento. Neste encontro, foram utilizados recursos audiovisuais, como *data show*. Após, foi realizada uma dinâmica de apresentação, no qual cada assistido escreveu

em um sulfite o seu nome, e um desenho que o representava. Na sequência, cada um se levantou, se apresentou e apresentou os motivos pela escolha do desenho.

A reunião foi finalizada esclarecendo supostas dúvidas, estabelecendo-se um acordo que objetivou a organização durante as reuniões. Nesta abordagem, citou-se sobre o uso indevido de celular nas reuniões, a não possibilidade de alimentação durante as reuniões e a não permissão de acompanhantes, tendo em vista o sigilo das informações e os assuntos ali discutidos.

Já no segundo encontro, foi realizada a apresentação da Lei Maria da Penha, que teve como objetivo informar sobre a legislação na qual os agressores estavam enquadrados. Também foi apresentado um vídeo interativo sobre a história e contexto em que surgiu a lei. Em seguida, com auxílio de slides, foi apresentada de forma didática, clara e compreensível, o teor da Lei 11340/2006 e suas implicações pelo técnico de serviço social. Enfatizou-se que a lei é abrangente, complexa e que esta legislação caracteriza os tipos de violência, que excedem a dimensão física, atingindo a esfera psicológica, moral e espiritual. Após a explanação, abriu-se aos participantes um espaço de diálogo e esclarecimentos de dúvidas sobre a lei. O encontro foi finalizado com a assinatura da ficha de frequência.

O terceiro encontro foi conduzido pela profissional de psicologia, a qual buscou, por meio de recursos midiáticos, contextualizar a violência contra mulher na história, dando ênfase a subalternidade do sexo feminino nas sociedades antigas, sua exclusão dos processos políticos, do mercado de trabalho e demais acontecimentos. Através de slides e ilustrações acessíveis e de fácil compreensão, os assistidos puderam interagir e compreender com precisão o conteúdo exposto. Ao término da apresentação, abriu-se espaço para discussão e reflexão sobre o tema abordado. Finalizou-se a reunião com os avisos e a assinatura da folha de frequência.

Já no quarto encontro, e de acordo com o planejamento prévio realizado, foi exibido o curta-metragem “Acorda Raimundo Acorda”, de Alfredo Alves. O filme retrata questões de gênero no Brasil, evidenciando a cultura machista entre as famílias de trabalhadores brasileiros, e relata a convivência cotidiana de uma família na qual os papéis de homem e mulher são invertidos. Com tal exibição, buscou-se fomentar, junto aos integrantes do grupo, um debate político sobre as relações de gênero e a predominância da cultura machista ainda existente nas sociedades modernas, como também levá-los a refletir sobre as situações similares e cotidianas que acontecem em suas famílias.

Já no quinto encontro, o objetivo central foi conduzi-los a repensar as dimensões da violência. Neste dia, foram apresentados termos conceituais sobre o assunto, esclarecendo que a violência se manifesta de diversas maneiras, como em guerras, torturas, conflitos étnicos religiosos, preconceito e assassinato, por exemplo, enfatizando que tal ato implica na violação dos direitos humanos. Para que o objetivo proposto fosse atingido, foram apresentados dados relacionados ao feminicídio no Brasil. As informações foram extraídas dos censos realizados nos últimos anos, além de informações da pesquisa efetuada pela Organização Mundial da Saúde - OMS, sobre violência contra as mulheres, no ano de 2012.

Também foram apresentados ao grupo dados da Central de Atendimento à Mulher, mais especificamente do disk denúncia -180, canal criado, no ano de 2005, para prestar atendimento, orientação e encaminhamento das mulheres vítimas de violência doméstica aos órgãos competentes. Esses dados demonstraram que o tipo de violência mais recorrente foi a física, seguida da violência psicológica, violência moral e sexual. Já no que

tange a relação da mulher com o agressor, os dados demonstraram que 49% ocorreram pelo companheiro.

Ainda neste encontro, houve um momento em que foi apresentada aos assistidos uma pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão, em maio de 2013, sobre os crimes mais praticados no Brasil, que identificou que a violência contra mulher estava ocupando o terceiro lugar, estando abaixo apenas do assassinato e do crime de roubo/assalto.

Após a apresentação das informações, partiu-se para o momento final de reflexão, por meio de cartazes de campanhas realizadas sobre violência contra a mulher, com imagens de mulheres agredidas, seguidos de frases indagadoras, do tipo: violência resolve? Quais as consequências dela na minha família? O que fazer para evitá-la no meu dia a dia? Finalizou-se a reunião com os avisos, passando-se, na sequência, para a coleta de assinaturas dos presentes.

Com relação ao sexto encontro, foi abordado o tema “Família e Sociedade”. Pontua-se que esta reunião teve como objetivo apresentar aos membros do grupo os diferentes arranjos familiares existentes na sociedade contemporânea, os quais excedem o modelo de família nuclear burguesa, dando visibilidade às famílias monoparentais, chefiadas por mulheres ou homens, e as famílias formadas por casais homoafetivos. Esta abordagem foi capaz de levá-los a um exercício reflexivo sobre o preconceito ainda existente pela sociedade. Também se discutiu sobre os papéis no ambiente familiar e as formas de organização das famílias.

Ainda, foi explanado nesta reunião sobre as consequências da violência no ambiente familiar – sociais e psicológicas –, como rompimento de vínculos familiares e as implicações jurídico-legais que ocasiona. Os membros do grupo participaram das discussões propostas e deram suas contribuições, com relatos de experiência.

O sétimo encontro teve como objetivo central levar os integrantes do grupo a refletir sobre o delito cometido. Através de uma dinâmica realizada pela profissional da área de psicologia, buscou-se pontuar as implicações negativas da violência, independentemente de sua modalidade, na vida de cada um, e, conseqüentemente, levá-los a pensar se o ato violento resolveu os problemas e conflitos existentes no âmbito de relacionamento familiar. A dinâmica proposta foi realizada por meio da entrega de duas placas, uma escrita “sim” e outra escrita “não” a cada integrante. Assim, a profissional de psicologia fez questionamentos sobre assuntos relacionados à violência e suas consequências, e os integrantes do grupo levantavam as placas, expondo suas opiniões.

Já no oitavo e último encontro, buscou-se, por meio de discussões, identificar a percepção dos participantes em relação ao período que vivenciaram no grupo. Viabilizou-se um espaço para diálogo, no qual se objetivou discutir as mudanças que ocorreram durante os oito encontros. A equipe técnica sintetizou com o grupo as discussões e temas trabalhados nos encontros anteriores e, em seguida, os participantes foram convidados a comentar sobre as vivências nos encontros, os aprendizados e as contribuições que o grupo reflexivo trouxe para cada um. Para o fechamento do programa, foram prestadas orientações sobre a situação processual de cada integrante, com vistas à efetivação do direito à informação.

Resultados alcançados

Em geral, o Projeto de Extensão Patronato Municipal de Jacarezinho trouxe contribuições significativas no que tange a execução penal em meio aberto no município. Este, por meio de suas ações conjuntas com o Poder Judiciário, viabilizou efetividade na fiscalização das alternativas penais, além de possibilitar a reinserção social dos envolvidos com práticas delituosas e a consequente diminuição da reincidência criminal e dos conflitos sociais.

Os programas de acompanhamento específicos garantiram e possibilitaram aos assistidos pelo Programa Patronato um espaço de reflexão e informação, permitindo uma readequação de sua conduta social e sua reinserção na sociedade. Com relação ao programa de acompanhamento específico – Programa Basta, este permitiu o acesso, por parte dos assistidos, a informações antes desconhecidas, relacionadas à Lei Maria da Penha, o entendimento e esclarecimento sobre a situação processual de cada um, como também uma mudança de paradigma e o rompimento das estruturas de sustentação da condição de subalternização das mulheres na história.

No decorrer dos encontros realizados, gradativamente, a equipe pôde perceber a conscientização dos assistidos para com as temáticas propostas. A exemplo, necessário mencionar a contribuição aferida no quarto encontro, no qual foi reproduzido o curta metragem “Acorda Raimunda, acorda”, oportunidade em que muitos dos assistidos se identificaram com situações apresentadas no filme, dando suas contribuições, com relatos de experiências vivenciadas.

No quinto encontro, os assistidos foram levados a pensar a respeito das dimensões da violência, por meio dos dados da Organização Mundial da Saúde, sobre tipos de violência contra a mulher, e também dados da Central de Atendimento à Mulher, a qual trata da relação da vítima com o agressor. Logo, foi possível perceber que os membros do grupo ficaram espantados e até surpresos com tais números. Muitos mencionaram o desconhecimento de tal situação e dos dados alarmantes. Pontua-se a contribuição relacionada à desconstrução pelos participantes do grupo, no que tange a associação de violência somente ao ato físico. Eles aprenderam nas reuniões que existem outros tipos de violência e violação de direitos que atingem o campo emocional e material.

No sexto encontro, foi realizada uma explanação sobre o tema Família e Sociedade. Muitos dos membros do grupo delimitaram seu papel na família, pontuando a dimensão de provedor financeiro e cuidado dos filhos. Observou-se também que muitos reconheceram que as mulheres na família moderna, também desempenham o papel de provedora financeira e também estão inseridas na esfera produtiva.

Já no sétimo encontro, o qual tinha por intuito levar os assistidos a refletir sobre o delito cometido, observou-se que o objetivo proposto foi alcançado, pois muitos verbalizaram palavras de arrependimento, dizendo que o nervosismo culminou em atitudes não pensadas.

O último encontro visava identificar a percepção dos participantes a respeito do período que vivenciaram dentro do grupo. Todos os integrantes participaram da discussão, mencionando que o grupo foi um espaço onde puderam expor suas opiniões sobre determinados assuntos, sem o risco de sofrer represália. Também falaram sobre a importância do projeto no sistema de justiça, que viabiliza a reinserção social e não somente a repressão ao autor do delito.

Além das contribuições mencionadas, o Programa Basta permitiu um momento de interação entre os participantes, viabilizando a participação social, convívio social e o exercício democrático. As reuniões viabilizaram aos membros do grupo um espaço de escuta qualificada, em que puderam dizer o que pensavam, sem serem alvos de discriminação.

Destacam-se, também, as construções de projetos de vida pós-grupo e as ações de responsabilização realizadas de modo a atingir os objetivos de cessar a violência contra a mulher, por conta do processo reflexivo. Também cabe mencionar o trabalho de articulação realizado com os demais serviços da Rede de Atendimento à Mulher em situação de violência, em especial com o sistema de justiça (Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, Ministério Público, Centrais de Medidas Alternativas, Secretarias Estaduais/Municipais de Justiça, Poder Judiciário etc.).

Além das contribuições supracitadas, o Projeto Patronato Municipal, através do Programa Basta, viabilizou à população usuária do serviço o acesso efetivo ao sistema de justiça, como também a informações claras e compreensíveis sobre a tramitação dos processos relacionados a eles.

Considerações Finais

Com base na aplicação do Programa Basta, foi possível constatar, ao final dos encontros, uma mudança significativa no comportamento dos assistidos para com os temas debatidos. Os mesmos mostraram-se mais receptivos e, além disso, reconheceram suas falhas de conduta, o que resultou na sua participação no Programa.

Até o momento, não foi possível a identificação de casos de reincidência pelos participantes, porém, cabe considerar a internalização de novas condutas e as novas posturas adotadas pós-grupo.

Agradecimentos

Ao Poder Judiciário de Jacarezinho e à equipe multidisciplinar do Patronato Municipal de Jacarezinho. À SEJU, SETI, PROEC – UENP e Prefeitura Municipal de Jacarezinho.

Referências

BRASIL. Altera dispositivos do decreto-Lei 2848 de 7 de dezembro de 1940 - **Código Penal**. Lei nº 9714, de 25 de novembro de 1998.

_____. **Lei de Execução Penal** nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM. Disponível em: < http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/balanco180_2014-versaoweb.pdf > Acesso em: 12. mai. 2015.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres. Disponível em: < <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa-ipea-catalisou-tensao-da-sociedade-em-relacao-violencia-de-genero-aponta-especialista/> > Acesso em: 30. mai. 2015.

JACAREZINHO. Lei nº. 2895, de 13 de setembro de 2013.

MENEGUEL, Stela Nazareth. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.18, n.3, mar. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300015 > Acesso em: 20 mai. 2015.

OLIVEIRA, Cinthia Mata de. **Os beneficiários da prestação de serviço à comunidade como alternativa a pena de liberdade**: experiências na Comarca de Duque de Caxias. 2011 105f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



Artigo recebido em:
4/8/2015
Aceito para publicação em:
9/12/2015

REVISTA *Conexão* UEPG

Abril/2016

Os textos e imagens 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)3220-3490

revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro

Ponta Grossa - PR - Brasil

CEP: 84010-680



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

