

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



---

ISSN 2238-7315



Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais  
Diretoria de Extensão Universitária

# 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

## COMISSÃO 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)  
Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)  
Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)  
Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira (UEPG)  
Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)  
Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva (UEPG)

## COMISSÃO DE CONSULTORES INTERNACIONAIS

Dr. Andres C. Ravelo – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina  
Dr. César Tello – Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina  
Dra. Dagneris Batista de los Rios – Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin - Cuba  
Dr. David P. Moxley – University of Oklahoma - Estados Unidos da América do Norte  
Dr. Enrique Pastor Seller – Universidad de Murcia – Espanha  
Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita – Universidade do Porto – Portugal  
Dra. Kathryn Jane Campbell – University of Alberta – Canadá  
Dra. Lorilee R. Sandmann, University of Georgia - Estados Unidos da América do Norte  
Dr. Michael J. Reiss – University of London – Reino Unido

## COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

Dra. Adriana Richit – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil  
Dr. Aldo Leonardo Cunha Callado – Universidade Federal da Paraíba – PB – Brasil  
Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Universidade Federal da Grande Dourados – MS – Brasil  
Dr. Allyson Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN – Brasil  
Dr. Antonio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil  
Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil  
Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil  
Dra. Danielle Tupinambá Emmi – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil  
Dra. Deisi Cristina Gollo Marques Vidor – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil  
Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE – Brasil  
Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil  
Dra. Eneida Silveira Santiago – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Dr. Fabio Zoboli – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil  
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil  
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ – Brasil  
Dra. Herli de Sousa Carvalho – Universidade Federal do Maranhão – MA - Brasil  
Dra. Jane Márcia Proganti – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dr. Jose Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil  
Dr. José Falcão Sobrinho – Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE – Brasil  
Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil  
Dra. Louise de Lira Roedel Botelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil  
Dra. Lucia Gracia Ferreira – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA – Brasil  
Dra. Luciana de Souza Neves Ellendersen – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil

Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade o Estado de Mato Grosso – MT – Brasil  
 Dra. Maíra Bonafé Sei – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
 Dr. Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco – PE – Brasil  
 Dr. Marcelo de Maio Nascimento – Universidade Federal do Vale do São Francisco – PE – Brasil  
 Dr. Marcus Vinícius Tres – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil  
 Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC – Brasil  
 Dra. Marília Brasil Xavier – Universidade do Estado do Pará – PA – Brasil  
 Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR – Brasil  
 Dra. Marta Fernanda de Araujo Bibiano – Universidade Federal de Pernambuco – PE – Brasil  
 Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças – Universidade Federal do Espírito Santo – ES – Brasil  
 Dr. Mohamed Ezz El-Din Mostafa Habib – Universidade Estadual de Campinas – SP – Brasil  
 Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dr. Pedro Henrique Weirich Neto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Raimunda Hermelinda Maia Macena – Universidade Federal do Ceará – UFC – Brasil  
 Dr. Raimundo Bonfim dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz – BA – Brasil  
 Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
 Dr. Ricardo Monezi Julião de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica - PUC / Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil  
 Dra. Sandra de Fátima Batista de Deus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil  
 Dra. Stela Maris Sanmartin – Universidade Federal do Espírito Santo – ES – Brasil  
 Dra. Tereza Virginia Ribeiro Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil  
 Dra. Vera Marcia Marques Santos – Universidade Estadual de Santa Catarina – SC – Brasil  
 Dra. Vera Lucia Martiniak – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Yoshiko Sassakim – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil

#### CONSULTORES AD HOC – v. 14, nº 1 - 2018

Dr. Adalberto Matoski – Universidade Federal Tecnológica do Paraná – PR – Brasil  
 Dr. Alexandre Coutinho Pagliarini - Centro Universitário Internacional – PR – Brasil  
 Dr. Alfredo Almeida Pina de Oliveira – Universidade de São Paulo – SP – Brasil  
 Dra. Ana Claudia Rodrigues Chibinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Ana Lucia Suriani Affonso – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil  
 Dra. Angélica Góis Morales – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – SP – Brasil  
 Dra. Angela Marta Pereira das Dores Savioli – Universidade Estadual de Londrina– PR – Brasil  
 Dra. Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa Robim – Universidade Estadual do Norte do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Camila Carvalho Menezes – Universidade Federal de Ouro Preto– MG – Brasil  
 Dra. Christiane Riedi Daniel – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil  
 Dra. Cíbele Pereira Kopruszynski – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Cristiane Pereira Marquezini – Universidade Paulista – SP – Brasil  
 Dra. Daniela Abreu Matos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA – Brasil  
 Dr. Dartagnan Pinto Guedes – Universidade Norte do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Elis Regina Duarte – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil  
 Dr. Hilbeth Parente Azikri de Deus – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Iana Bantim Felício Calou – Universidade Federal do Piauí – PI – Brasil  
 Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil  
 Dra. Jacy Aurelia Vieira de Sousa – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dr. João Rodolpho Amaral Flôres - Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil  
 Dra. Karina Janz Woitowicz - Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil  
 Dra. Marcela de Moraes Agudo – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP – Brasil  
 Dr. Marcelo Luis López – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina  
 Dra. Marcia Cançado Figueiredo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS – Brasil  
 Dra. Márcia Cristina da Cunha – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil  
 Dra. Maria Elena Pires Santos – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – BR  
 Dra. Marialice de Moraes – Universidade Federal de Santa Catarina – SC – BR  
 Dra. Marinez Meneghello Passos – Universidade Estadual de Londrina– PR - Brasil  
 Dra. Maria Helena Santana Cruz Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil  
 Dr. Mario Luiz Fernandes Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil  
 Dra. Marta Cecilia Minvielle – Universidad Nacional de La Plata – Argentina  
 Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN– Brasil  
 Dra. Mirian de Waele Souchois de Marsillac – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
 Dr. Paulo Humberto Porto Borges – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR - Brasil  
 Dra. Pollyanna Kássia de Oliveira Borges – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Priscila Milene Angelo Sanches – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil  
 Dra. Regina Celia Halu – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Regina Stella Spagnuolo – Universidade Estadual Paulista – SP – Brasil  
 Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira– Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA – Brasil  
 Dra. Rubiana Mara Mainardes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR - Brasil  
 Dra. Ruth Helena Cristo Almeida – Universidade Federal Rural da Amazônia – AM – Brasil  
 Dra. Suélen Barboza Eiras de Castro – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
 Dra. Tatiana Montes Celinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Thaísa de Andrade Jamoussi – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
 Dra. Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasi  
 Dra. Vanessa Matos dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil  
 Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN – Brasil

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**

##### **PORTUGUÊS**

Cláudia Gomes Fonseca  
Jhony Adelio Skeika  
Sandra do Rocio Ferreira Leal

##### **INGLÊS**

Maria Inês Chaves  
Silvana Aparecida Carvalho do Prado  
Thaís Andrade Jamoussi

##### **ESPAÑHOL**

Dilma Heloisa Santos  
Jéssica de Fátima Levandowski  
Leandro Dalalibera Fonseca

#### **REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA**

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994

#### **DIAGRAMAÇÃO**

Maria Inês Chaves

#### **FOTOGRAFIA CAPA**

Jorge Luis Bilek

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

v.14 n. 1 jan./abr. 2018

Anual de 2005-2010. Semestral 2011-2014. Quadrimestral 2015-  
ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

#### **REVISTA INDEXADA**

DIALNET  
DOAJ (Directory of Open Access Journals)  
LATINDEX  
OAJ (Open Academic Journal Index)  
Portal de Periódicos da CAPES  
Sumários.org  
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)  
CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)  
ERIH (European Reference Index for the Humanities)  
Google Acadêmico

#### **QUALIS SUCUPIRA**

B1 em Educação.  
B2 em Ensino.  
B3 em Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Interdisciplinar.  
B4 em Educação Física; Enfermagem; Engenharia III; Geografia; Odontologia; Psicologia; Sociologia.  
B5 em Arquitetura, Urbanismo e Design; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Engenharia II; História; Letras e Linguística.

#### **CONTATO**

Telefone: 55 42 3220-3490  
E-mail: [revistaconexao@uepg.br](mailto:revistaconexao@uepg.br)

#### **ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais  
Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro  
84010-680 - Ponta Grossa - PR - Brasil

## EDITORIAL

7

### LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y SU GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD CUBANA

*UNIVERSITY EXTENSION AND ITS PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN CUBAN UNIVERSITY*

Dagneris Batista de Los Ríos, Yanet Trujillo Balboquin e Yoenia Virgen Barbán Sarduy

8

### APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE LAS BARRERAS Y FORTALEZAS DE DOCENTES DE INSTITUCIONES SECUNDARIAS RESPECTO A LA DONACIÓN DE ÓRGANOS

*EXPERIENTIAL LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS: DIAGNOSIS AND ANALYSIS OF BARRIERS AND STRENGTHS OF TEACHERS OF SECONDARY INSTITUTIONS WITH RESPECT TO ORGAN DONATION*

Jorge Luis Olivares, Clarisa Cáceres Rivero, María Graciela Di Franco, Pamela Carolina Spada, Tamara Anahí Sobarzo, Daniela Mensi, Damaris Ivone Arrieta, Flavia Belen Gómez, Nicolás Emanuel Olivares, Valeria Analía Ortiz, Mabel Lorena Carassay e Marina Villarreal

18

### TRANSFORMACIONES A PARTIR DEL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL: “TALLER ABIERTO DE LECTURA, INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN EN TORNO A LITERATURAS NO REALISTAS, INSÓLITAS Y FANTÁSTICAS” EN EL HOSPITAL VILARDEBÓTHE

*TRANSFORMATIONS OBTAINED THROUGH THE COMPREHENSIVE EDUCATION SPACE: “OPEN WORKSHOP FOR READING, INTERPRETATION AND CREATION AROUND NON-REALISTIC, EXTRAORDINARY AND FANTASTIC LITERATURES” AT VILARDEBÓ HOSPITAL*

Hebert Benitez Pezzolano e Estefanía Pagano Artigas

25

### UBUDEHE: JUVENTUDES, DIÁSPORAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS EM MOVIMENTO

*UBUDEHE: YOUTHS, DIASPORAS AND INTERCULTURAL DIALOGUES IN MOVEMENT*

Jacqueline Cunha da Serra Freire, Elcimar Simão Martins, Elisangela Andre da Silva Costa, Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Sinara Mota Neves de Almeida

32

### SEGURANÇA CONSTRUTIVA E ASPECTOS DE RESSOCIALIZAÇÃO: UM OLHAR DA ENGENHARIA CIVIL NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

*CONSTRUCTIVE SECURITY AND RESOCIALIZATION ASPECTS: A CIVIL ENGINEERING VIEW ON THE CONTEXT OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES*

Eunice Maria Nazareth Nonato, Nádia Maria Jorge Medeiros, Edmarcius Carvalho Novaes e Raíssa Kelly Ferreira da Silva

40

### IMPACTOS DA MUDANÇA NO CÓDIGO FLORESTAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA AGRICULTURA DE BASE FAMILIAR

*IMPACTS OF THE CHANGE IN THE BRAZILIAN FOREST CODE IN THE CONTEXT OF SMALLHOLDER FARMS*

Kassio Kiyoteru Okuyama, Carlos Hugo Rocha, Pedro Henrique Weirich Neto, Diógenes Raphael Soares Ribeiro e Dayana Almeida

46

### DOCE CUIDADO: SERVIÇO DE ATENDIMENTO FARMACÊUTICO E NUTRICIONAL A PACIENTES DIABÉTICOS EM UMA FARMÁCIA UNIVERSITÁRIA

*SWEET CARE: PHARMACEUTICAL CARE AND NUTRITIONAL SERVICE TO DIABETIC PATIENTS IN A UNIVERSITY PHARMACY*

Ana Carolina Moreira Dias, Nadielle Gonçalves Siqueira, Caroline Gonçalves Siqueira, Flavio Bittencourt, Rosangela da Silva e Ricardo Radighieri Rascado

53

### HISTÓRIA DO CAFÉ AGROFLORESTAL: RELATOS DO CEJA BATURITÉ

*REWRITING THE HISTORY OF COFFEE AGROFORESTRY: REPORTS OF CEJA BATURITÉ*

Sofia Regina Paiva Ribeiro e Maria do Socorro Moura Rufino

62

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

*YOUTH AND ADULT LITERACY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHER EDUCATION*

Jaqueline Luzia da Silva

70

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BIOÉTICA**

*REFLECTIONS ABOUT BIOETHICS TEACHING*

Márcia Maria de Medeiros, Luiz Alberto Ruiz da Silva, Luís Fernando Benitez Macorini, Márcia Regina Martins Alvarenga e Fábio Henrique Cardoso Leite

76

**INCUBADORA TECNOSSOCIAL DE COOPERATIVAS E EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS COMO ARTICULADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CERRO LARGO POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

*TECHNO-SOCIAL INCUBATOR OF COOPERATIVES AND SOLIDARITY ECONOMY AS AN ARTICULATOR OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CERRO LARGO THROUGH OUTREACH PROJECTS*

Louise de Lira Roedel Botelho, Luciana Scherer e Luis Henrique Teixeira Franqui

82

**TALENTOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: APRENDER A FAZER E A SER EM ESPANHOL E INGLÊS**

*TALENTS OF FEDERAL INSTITUTE OF PARANA: LEARNING HOW TO DO AND BE IN SPANISH AND ENGLISH LANGUAGE*

Jefferson Adriano de Souza e Kelly Cristinna Frigo

92

**A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE VISITAÇÕES A MUSEUS: INTERAÇÕES EM TORNO DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL**

*RESEARCHING HISTORY EDUCATION TAKING INTO ACCOUNT VISITS TO MUSEUMS: INTERACTIONS BETWEEN MEMORY AND CULTURAL PATRIMONY*

Maria Julieta Weber Cordova

99

**DISCUTINDO A CULTURA DE PAZ COMO CAMINHO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS**

*DISCUSSING THE PEACE CULTURE AS A WAY TO PROMOTE RACIAL EQUALITY IN SCHOOLS*

Caroline Fernanda Santos da Silva

105

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS FEIRAS DE MATEMÁTICA: ATIVIDADES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO**

*TEACHER TRAINING FOR MATHEMATICS FAIRS: ACTIVITIES OF AN EXTENSION PROJECT*

Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Kátia Hardt Siewert e Gisele Gutstein Guttschow

114

**CONDIÇÕES DE SAÚDE BUCAL DE ESCOLARES DE ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL**

*THE ORAL HEALTH CONDITIONS OF SCHOOLCHILDREN FROM A RURAL AREA OF RIO GRANDE DO SUL*

Márcia Cançado Figueiredo, Vinícius Mendes Felten, Cássia Mendes, Kethlen Pinzon e Kátia Valença Correia Leandro da Silva

122

**CIRCO EM CONTEXTOS – DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

*CIRCUS IN CONTEXTS – DIALOGUES BETWEEN CULTURE AND UNIVERSITY OUTREACH PROJECTS*

Mayara Trevizan, Paula Izabella Chagas e Gláucia Andreza Kronbauer

130

**PROJETO INTEGRA – AÇÃO SORRISO: PROGRAMA DE SAÚDE BUCAL EM GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS**

*'INTEGRA' PROJECT – SMILE ACTION: ORAL HEALTH PROGRAM WITH VULNERABLE SOCIAL GROUPS*

Mayara Câmara Buss, Carolina Peres da Silva, Juliana dos Santos Proença, Lorena Beatriz Scudeller, Camila Salvador Sestário, Talita Roberta Scaraboto, Valeria Pellizaro, Daniela de Oliveira Pinheiro, Cristiane de Conti Medina, Cassia Cilene Dezan Garbelini e Solange de Paula Ramos

140

# EDITORIAL

A universidade tem o importante papel de produzir conhecimento e formar profissionais capacitados que colaborem para a transformação da realidade, promovendo o bem estar social e a melhoria da qualidade de vida. Entretanto, esse processo costuma acontecer dentro dos muros que a cercam, ficando, por vezes, outros segmentos sociais em segundo plano. Nesse aspecto, a Extensão Universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar a concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. Socializar o conhecimento produzido pela Universidade, de maneira que possibilite às populações usufruírem, colaborarem e se sentirem a ela integrada, é fundamental para que os objetivos da universalização da educação sejam alcançados. É imensamente satisfatório reconhecer na divulgação de ações de extensão o resultado da interação entre universidade e comunidades.

O conhecimento e experiências que a extensão universitária oferece tanto ao ensino acadêmico de graduandos e pós-graduandos, quanto às ações dos docentes e funcionários das Universidades devem ser divulgados, discutidos e socializados mediante publicações voltadas às diversas áreas do saber. As diferentes ações dirigidas à extensão universitária, ao levarem benefícios, ciência e conhecimento às comunidades, acumulam, além de resultados importantes para a Universidade, bagagem humana, ética e cidadã.

Criar meios que viabilizem a construção da cidadania por meio de ações de extensão, traz à universidade uma grande visibilidade do conhecimento produzido por meio do ensino, pesquisa e das próprias ações de extensão

Apresentamos mais uma edição da Revista Conexão, que busca integrar e compartilhar o que se tem discutido, vivenciado e aplicado nas mais diversas áreas da extensão universitária. Esperamos que todos façam uma boa leitura e acrescentem novas experiências nas suas atividades extensionistas.

**Marilisa do Rocio Oliveira**  
Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa

## LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y SU GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD CUBANA

## UNIVERSITY EXTENSION AND ITS PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN CUBAN UNIVERSITY

Dagneris Batista de Los Ríos\*  
Yanet Trujillo Balboquin\*\*  
Yoenia Virgen Barbán Sarduy\*\*\*

**Resumen:** En la investigación se ofrece una sistematización teórica del proceso de extensión universitaria y su gestión a partir de la dimensión pedagógica, se definen sus categorías fundamentales y la necesaria interrelación con los procesos académico, investigativo y laboral. La nueva concepción de la gestión pedagógica de este proceso en las universidades, favorece una mejor preparación de los profesores, la transformación de los sujetos, los contextos, y la formación integral del estudiante que le permitirá dar respuestas a las exigencias sociales.

**Palabras clave:** Extensión universitaria; gestión; formación integral.

**Abstract:** This study presents the theoretical systematization of university extension and its management process taking into account pedagogical dimension. It defines its fundamental categories and the necessary interrelationship between academic, investigative and labor demands. The use of pedagogical management in universities improves teacher education, transforms the subjects and contexts, and provides integral education to students, preparing them to deal with social demands.

**Keywords:** University extension; management; integral training.



## Introducción

El avance acelerado del desarrollo científico-tecnológico en la actualidad genera transformaciones en todas las esferas de la vida social, especialmente en la educación. Las universidades necesitan actualizar sus programas de estudio y procesos académicos, renovar sus prácticas, para lograr la formación de profesionales capaces de enfrentar los cambios y dar respuesta a las exigencias sociales.

En el artículo 39 de la Constitución de la República de Cuba, en su capítulo V sobre Educación y Cultura se estipula: “el Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones” (1992:19). Se fundamenta en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y universal, la combinación de la educación con el trabajo, la investigación para el desarrollo, el deporte, la participación en actividades políticas, sociales, aspectos esenciales de la extensión universitaria.

Las universidades asumen una nueva significación estratégica en la formación de recursos humanos, generación de conocimientos, el intercambio cultural con la sociedad, perfeccionamiento de sus procesos académicos, investigación y extensión universitaria, aspectos de relevancia en esta tesis. En la extensión universitaria el proceso de gestión permite evaluar la pertinencia, impacto y relevancia de la universidad en la sociedad, su objetivo fundamental es desarrollar la cultura universitaria, que se constituye a partir de la cultura académica, científica, económica, política, medioambiental, de salud, preventiva, patrimonial, artística, deportiva, de la profesión, entre otros aspectos esenciales en la formación inicial.

El proceso de extensión universitaria desempeña un papel primordial en la solución a las exigencias sociales, al tener en cuenta las peculiaridades de cada carrera, en correspondencia con la formación profesional del estudiante universitario. Se desarrolla al estudiante ingresar en la universidad, pero antes se realiza mediante actividades de formación vocacional en enseñanzas precedentes, para motivarlos a matricular en carreras necesarias para la sociedad.

El estudio de las limitaciones en la práctica y en la teoría permitió determinar que persisten concepciones que circunscriben la gestión de extensión universitaria a la dimensión administrativa, persiste el desconocimiento de elementos pedagógicos que tributan a elevar la gestión y en la formación integral del estudiante.

## Desarrollo

### 1.1 - Fundamentos pedagógicos del proceso de extensión universitaria

En la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en 1957, se expresó que por su naturaleza, es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimientos se funda en estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas. Por su finalidad debe proyectar dinámica y coordinadamente la cultura, vincular al pueblo con la universidad para elevar su nivel espiritual, intelectual y técnico. Este proceso estimula el desarrollo al dinamizar la relación entre universidad y sociedad.

González, M., González, G. R. (2013), sustentan que en la extensión universitaria se da una relación dialéctica función-proceso con carácter de ley, es un sistema de interacciones entre la universidad y la sociedad mediante la actividad y la comunicación, parte de una planificación estratégica y unidades de acción desde la formación curricular, la superación, difusión de los resultados de la ciencia, proyectos de investigación, socioculturales, actividades extracurriculares, con el propósito de promover la cultura. Sin embargo, aún no se logra articular los procesos académico, investigativo y laboral, lo que incide en el cumplimiento de los objetivos educativos y la formación integral del estudiante.

Tunnerman, C. (2003) enfatiza que la función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente. La concatenación universal está presente en la articulación entre los procesos, se favorecen las funciones instructivas, educativas y de desarrollo, expresión de la relación teoría y práctica, al considerar la teoría como propiedad inherente a la actividad y la práctica como condición de la teoría.

La extensión es asociada a nuevas formas de expresión que incorpora la innovación, la inclusión social, la internacionalización, pasantías estudiantiles, las prácticas pre profesionales, las cuales implican un nuevo rol de los estudiantes en el proceso educativo, y son elementos esenciales en la gestión de la extensión universitaria en los diferentes niveles organizativos, fundamentalmente desde el colectivo de año académico que es el responsable de conducir este proceso.

Del Valle Blohm, N. C. (2009:19) define extensión universitaria como: “un proceso dinámico de formación integradora y sistémica, basada en la interacción cultural del quehacer universitario en comunicación multidireccional permanente con la sociedad, orientando a la transformación social para

buscar en las comunidades donde desarrolla su acción la solución a sus problemas, responde a necesidades concretas en un momento determinado. Posee objetivos y contenidos propios, se realiza a través de diferentes métodos, necesita de medios, recursos adecuados y mecanismos de planificación y evaluación sistemática para su perfeccionamiento”.

Este proceso articula lo instructivo, educativo y desarrollador con otros procesos que se presuponen y excluyen mutuamente; desde la dialéctica materialista son reflejos de la objetividad que interactúan para que ocurra el desarrollo.

En el Congreso Universidad 2014 (2014:4) se plantea: “La extensión universitaria debe concebirse en cuatro dimensiones: la institucional (académica sustantiva), la dialógica, la transformación social y la pedagógica (educación experiencial), se requiere trabajar la extensión universitaria como parte del perfeccionamiento del proceso”. Idea que apunta hacia una nueva visión de su gestión, no como proceso administrativo e institucional, sino formativo, educativo, desde una concepción pedagógica, que en condiciones actuales aporte métodos y vías que articule los agentes educativos y los contextos.

La sistematización teórica sobre el proceso de extensión universitaria identificó las funciones de:

-Dinamización, por la relación e interacción entre la universidad y la sociedad, a partir de lo que aportan los contenidos extensionistas desde los procesos académico, investigativo y laboral.

-Gestión, a partir de una articulación coherente, integrada y dialéctica desde los otros procesos, cuyos contenidos se enriquecen, sientan las bases para el desempeño de la formación integral del estudiante y la transformación social.

-Integración, al aglutinar las acciones y operaciones que se ejecutan por los agentes educativos en los diferentes contextos de manera coordinada y participativa, que favorece la labor educativa hacia el estudiante para alcanzar su formación integral.

-Comunicación, al denotar de manera general el impacto y pertinencia de la universidad en la transformación de los contextos y los sujetos a partir de la introducción de los resultados científicos.

Al atender las funciones declaradas se asume a Alarcón, R. (2015:3) al plantear “las universidades tienen importantes desafíos, incremento del acceso e índices de titulación; preparación en ámbitos científicos, pedagógicos y humanistas; de innovación, de crear, desarrollar la producción científica, lograr la excelencia solo es posible desde una gestión eficiente de su sistema de procesos, donde la extensión universitaria está llamada a ser una pieza clave”. Se connota la gestión de la extensión universitaria en la formación integral del estudiante y para evaluar el impacto de la universidad en la transformación de los

sujetos y los contextos.

## 1.2 - Fundamentos pedagógicos del proceso de gestión de la extensión universitaria

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI en 1998 se plantea que los centros de educación superior deberán adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. En la teoría, la gestión es la acción y efecto de gestionar, administrar, dirigir, sinónimo de realización, delegación, tramitar, diligenciar, intentar, para conseguir o resolver algo por un colectivo para el logro de los objetivos propuestos. La gestión es un proceso, la administración es una parte de ella relacionada con el manejo y uso de los recursos. Se sustenta en conceptos, teorías, principios, tecnologías, sistemas, estructuras, que dinamizan las instituciones educativas.

Según Ezpeleta, J. (s/a) la gestión educativa constituye un enclave del proceso de transformación, articulador entre las metas y lineamientos del sistema y las concreciones de la actividad escolar, puente hacia las gestiones políticas, administrativas y técnicas. Es un proceso sistemático para el fortalecimiento de las instituciones educativas y sus proyectos, enriquecer sus procesos pedagógicos, directivos, comunitarios, administrativos; conservar la autonomía institucional y responder a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

Botero, A. (2009:2) sustenta que “La gestión educativa es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, influenciada por teorías de la administración, filosofía, ciencias sociales, psicología, sociología y antropología. Se concibe como el conjunto de procesos, toma de decisiones y realización de acciones que llevan a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación”. Ideas que se sistematizan en esta investigación desde el proceso de extensión universitaria.

Según Horrutinier, P. (2007:20) “Gestionar el proceso de formación significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo; para asegurar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Y esa gestión no es administrativa.” Este criterio significa la gestión de la extensión universitaria como un proceso formativo dirigido al cumplimiento de los objetivos del Modelo del Profesional y a la formación integral del estudiante. Desde el colectivo de año académico la gestión es concebida como una relación dialéctica donde se toman decisiones y se ejecutan acciones que conducen a los actores a transformar a los sujetos y contextos, intervienen directivos, profesores, los estudiantes y su familia.

En la gestión de la extensión universitaria se asume como fundamento sociológico la relación socialización e individualización, se asume que la gestión articulada, coherente, integrada y dialéctica, favorece la formación de valores, actitudes, las

dimensiones del desarrollo: motor, afectivo, cognitivo, comunicativo y social.

Según Batista, T. (2005:12) “el colectivo de año es el órgano básico del proceso de gestión pedagógica en la universidad, la actividad que desarrolla se sustenta en las relaciones entre los componentes del proceso docente educativo, profesores y estudiantes, quienes gestionan didácticamente los contenidos del currículo desde el Enfoque Integral en el proyecto de vida del estudiante, desarrollando la labor educativa desde la instrucción con un enfoque integrador y participativo para lograr el cumplimiento de los objetivos de la formación integral (en las esferas profesional y personal), consolidando la preparación didáctica y pedagógica de sus integrantes para asumir eficientemente sus funciones”.

No obstante, es insuficiente la gestión de la extensión universitaria dirigida a cumplir los objetivos formativos, la ejecución y evaluación protagónica de la actividad pedagógica conjunta de profesores, estudiantes, agentes y agencias educativas.

El colectivo de año académico al organizar sus acciones en la estrategia educativa y proyectos extensionistas, debe tener en cuenta los objetivos, contenidos, formas de organización y los contextos. En la literatura (MES, 2014:45) aparece que en extensión universitaria: “sus escenarios educativos por excelencia son la residencia estudiantil, el trabajo comunitario, el área deportiva, el teatro”, sin embargo, resulta contradictorio que en la composición del colectivo de año académico, no se incluye el profesor educativo de la residencia estudiantil y el instructor de arte, que desempeñan un papel esencial en la gestión de actividades a partir de las funciones declaradas del proceso de extensión universitaria.

González, M. (2002) plantea que la gestión de extensión universitaria atiende las dimensiones tecnológica y administrativa, donde manifiesta la dialéctica de lo general, lo particular y lo específico, dinamizadas con la promoción sociocultural, relación dialéctica que dota la gestión de peculiaridades propias, sin que pierda su lugar y su esencia, pero circunscrita al desarrollo cultural, sin tener en cuenta lo pedagógico, ni se aportan vías que articulen los otros procesos educativos.

Según Batista, T. (2005:3) el proceso de gestión pedagógica, “garantiza la coordinación, orientación, regulación y evaluación de las acciones didácticas y de carácter socio-psico-pedagógicas que realiza el colectivo de año, mediante el trabajo educativo personalizado y metodológico, relación que determina el carácter consciente, sistémico e integrador de este proceso en la formación integral del estudiante en las esferas profesional y personal del proyecto de vida universitaria, con la optimización de los objetivos en el encargo social, utilización racional de los recursos y una estrategia educativa para mejorar el proceso docente educativo”.

El colectivo de año académico organiza la labor educativa sobre la base de los objetivos del año, sin embargo, es insuficiente la coordinación entre los procesos académico, investigativo, laboral, la articulación con los contextos y agentes educativos.

Como síntesis de la categoría gestión y para la comprensión de su nueva visión, se significan las concepciones de los autores consultados:

-Proceso de tipo dialéctico, dialógico, regido por leyes que le permita al estudiante universitario transitar hacia un desarrollo superior y su formación integral.

-Conjunto de procesos, multidimensional y multilateral, aprovecha las influencias de las agencias educativas para realizar su función educativa en relación con los procesos de formación académico, investigativo y laboral.

-Administrar, dirigir, manejo y uso de los recursos, desde una visión pedagógica cuya esencia es formativa.

-Organizarlo, planificarlo, desarrollarlo, controlarlo y evaluarlo; para asegurar el cumplimiento de los objetivos formativos, incorpora procedimientos para implementarlos en los eslabones de base, con énfasis en el colectivo de año académico.

-Tiene en su esencia las categorías de formación integral, problemas profesionales y contextos de formación que se articulan mediante el método pedagógico.

A partir del análisis de las características de la gestión y su nueva visión, se define el proceso de gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico como “un proceso orientador, dialógico, multidimensional, dirigido a la formación cultural académica, científica y laboral profesional, cuya dinámica tiene carácter integradora y participativa, favorece la toma de decisiones, realiza acciones para llevar a cabo las prácticas pedagógicas y su evaluación, lo cual permite la formación integral del estudiante, la transformación de los sujetos y los contextos”. Batista de los Ríos, D. (2016).

En la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico, debe tenerse en cuenta las agencias educativas, fundamentalmente la comunidad vista como contexto donde se genera un proceso de socialización de información y aprehensión de conocimientos, regula el comportamiento social y asegura la formación integral de los mismos. La categoría contexto, del latín *contextus*, significa lo que rodea a un acontecimiento o hecho. Es un ambiente, un entorno físico, conjunto de fenómenos, situaciones y circunstancias como el tiempo y el lugar no comparables a otras, que rodean o condicionan un hecho, por ejemplo contexto cultural, social, educativo, histórico, económico, psicológico.

Según Centeno, M. A. (2008:1) el contexto

educativo es “el entorno físico, cognitivo o afectivo, en que se lleva a cabo una acción educativa”, aspecto a tener en cuenta desde el colectivo de año académico en la gestión de la extensión universitaria.

Álvarez de Zayas, C. A. (1996a:47), señala “el estudiante aprende, en tanto resuelve un problema, en tanto se estimula, porque como resultado de su labor es más inteligente, en el contexto social está más cerca de los valores que la sociedad establece como modelo”. Todo contexto físico o social en que se desarrolla el individuo, es objeto y estímulo de aprendizaje, independientemente que la sociedad no le atribuya de forma implícita o explícita la función de enseñar. Estos espacios físicos donde el estudiante se forma en su vida universitaria se convierten en escenarios educativos; entre ellos están: el aula, el laboratorio, taller, escuelas, empresas, instituciones culturales, comunidades, entre otros, en los cuales adquiere una cultura específica.

En este proceso la cultura juega un papel esencial, seleccionada y sistematizada con sentido pedagógico para incorporar a los planes de estudios, como actividad del hombre al salirse de los límites prefijados por la naturaleza biológica, se distingue porque es una relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto.

La educación superior debe priorizar el perfeccionamiento de sus procesos: formación (preservadora de cultura), investigación (creadora de cultura) y extensión (promotora de cultura) con el objetivo de cumplir su misión al favorecer una actitud de cambio y transformación social a través de los profesionales que egresan de las universidades, así como en la interacción dialógica con la comunidad. Es reconocida la cultura como contenido a asimilar, sin embargo, no se aportan vías para articular estos procesos y lograr la transformación de los sujetos y los contextos desde el colectivo de año académico, el cual se centra en relacionar actividades cuyo contenido responde a las diferentes dimensiones de la estrategia educativa de forma aislada y no de manera interrelacionada como un todo.

Según Gainza, M. (2011:4) “La cultura es el cúmulo de conocimientos, capacidades, hábitos y técnicas adquiridos o heredados socialmente, entendida como cultura material. En la misión de las universidades se revela como proceso de formación, resultado del proceso de apropiación, asimilación, elaboración personal, transformación e interiorizada en los sujetos, que integra lo material y espiritual, desde sus procesos sustantivos en particular la extensión universitaria”.

El estudiante a partir del conocimiento adquirido es capaz de enriquecerlo y transformarlo, lo que le permite responder a las exigencias sociales, de ahí la relación que se establece entre cultura, educación y sociedad. Esta relación tiene un carácter de proceso, sistémico, progresivo, ascendente, que favorece la transmisión, asimilación, adquisición y

apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, valores, como síntesis y expresión de la formación integral.

Álvarez de Zayas, C. A. (1995:38) plantea: “el contenido incluye el sistema de conocimientos como reflejo del objeto de estudio y el sistema de habilidades que encierra el conjunto de relaciones del hombre con ese objeto y de los hombres entre sí: relaciones sociales, expresa la riqueza, diversidad y la naturaleza multidimensional del proceso, el carácter académico refleja contenidos abstractos, básicos fundamentales”.

Criterio que sistematiza Álvarez de Zayas, R. M. (1997:43) al plantear: “en el contenido se sintetiza una parte de la cultura que se selecciona con criterios pedagógicos con el propósito de formar integralmente al educando”. El contenido posee un carácter activo, capaz de transformarse, relacionado con la esencia de la cultura, lo que favorece la formación integral del estudiante.

Cueba, J. L., Ávila, Y. C., Valledor, R. (2016:20) refieren que “la selección, interpretación, procesamiento, elaboración, comunicación y valoración de los contenidos, contribuye a la formación integral”. Es vital aprovechar las potencialidades de los contenidos que se aportan. Desde lo sociológico, la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico debe atender el proceso formativo en su integralidad, al presentarse de manera multidimensional favorece la formación integral del estudiante por lo que requiere actualmente una nueva modelación.

En la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (s/a), se declaró que las tareas de extensión y difusión deben ser parte importante del quehacer académico, la integración del proceso académico y extensionista influyen en la formación de una cultura académica como elemento de la formación integral. Se impuso la actualización de las prácticas pedagógicas, al atender el carácter integral de la gestión de la extensión universitaria.

Tunmermann, C. (2003), enfatiza en el carácter comunicacional de la extensión universitaria que debe existir hacia la comunidad universitaria y a la sociedad, ya que esta proporciona elementos técnicos, científicos y artísticos, necesarios para la realización personal y colectiva, estructurados con equipos interdisciplinarios.

La universidad, al divulgar sus resultados en respuesta a las exigencias sociales, favorece la transformación de los contextos y fortalece la relación universidad-sociedad. Sin embargo, aunque se han dado pasos al incorporar a los estudiantes a los proyectos comunitarios, tareas de impacto, este requiere nuevas vías en el que se incluya el uso de las

tecnologías, propuestas que fortalecen el proceso investigativo, que según Addine, F. (2006:7) “es el proceso que deviene como línea directriz de toda la actividad humana, por su esencia constituye una fuente inagotable de conocimientos, de desarrollo de habilidades para la solución de problemas y obstáculos que surgen en la vida profesional.

Desde un enfoque investigativo se forma la conciencia crítica, el pensamiento flexible, alternativo; que potencia en el estudiante universitario recursos que lo ayudan en la solución de problemas profesionales”. Desde lo sociológico se forma una cultura científica, el estudiante es capaz de transformar el contexto donde interactúa y muestra una formación integral.

En los contextos, para la asimilación de la cultura el estudiante interactúa con los problemas profesionales, el problema como categoría pedagógica según Matos, E., Cruz. L. (2011:49) debe ser “integrador entre lo fáctico y lo teórico, abierto a una diversidad de posibles alternativas de investigación”, lo cual presupone la transformación del contexto diverso y complejo educativo en que se actúa.

Según Trujillo, Y. (2014:61), “es una contradicción que genera la necesidad de actuación del futuro profesional, contribuyen a un proceso de conocimiento más dinámico, reflexivo, crítico, problematizado, motivacional-profesional, autorreflexivo, favorecen el desarrollo y conducen al logro de las aspiraciones sociales.” Los estudiantes se enfrentan a diversos problemas profesionales que reflejan la realidad social, su connotación está en dependencia de los contextos en los que interactúa, donde confluyen los agentes, agencias educativas y escenarios educativos.

El estudiante debe aportar soluciones científicas en las que integre los contenidos recibidos desde lo académico, investigativo, laboral, los métodos profesionales en su futura actividad profesional. Estos se manifiestan en el modo de desempeñarse, que pueda crear y transformar, lo cual favorece su formación integral. La gestión pedagógica de la extensión universitaria implica un mayor reto al colectivo de año académico, a partir de estas condiciones y las particularidades de la carrera, debe potenciar vías de solución desde los procesos universitarios con un carácter pedagógico, en vínculo con el contexto como fuente de cultura.

Según Sanz, N., López, J. A. (2012:41) “la cultura científica es una variedad de la educación en valores, que facilita que los educandos valoren y participen en el contexto, de las dinámicas propias de la sociedad del conocimiento, capaces de desarrollar opiniones personales críticas a partir de la habilidad de poder valorar la información a la que tienen acceso. No se restringe a un conjunto de saberes científicos y destrezas tecnológicas, su significatividad está vinculada a su potencial para generar decisiones y acciones ciudadanas motivadas por consideraciones

sociales y humanísticas”.

La gestión pedagógica de la extensión universitaria, desde el colectivo de año académico con sus agentes y agencias de socialización, deben formar en el estudiante una cultura que permita la reflexión, revisión y proyección crítica de los vínculos entre teoría y práctica, a partir de lo vivencial, lo empírico y lo investigado, tener en cuenta los intereses y necesidades para consolidar la socialización-individualización, materializada en su desempeño laboral.

Lo laboral es un proceso poco sistematizado, aspecto contradictorio, si se trata de formar hombres que se transformen como seres sociales y transformen a la sociedad mediante el trabajo. Según Álvarez de Zayas, C. A. (1995) el componente laboral integra todos los contenidos y lo acerca a la futura actividad profesional, su contenido es el propio de la actividad productiva y los servicios.

En la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico, se sistematizan estos contenidos para contribuir a la formación de una cultura laboral, definida como conjunto de principios y valores con los que nos conducimos, el desempeño en el trabajo, cumplimiento de reglas en los contextos de actuación profesional, con principios y valores que definen nuestra actitud y conducta.

En el colectivo de año académico son propuestas acciones para el desarrollo del proceso laboral, pero solo desde las actividades de la práctica pre profesional según el objeto de estudio de la profesión, lo cual es en cierta medida reduccionista, ya que el estudiante se forma en la actividad psíquica y física, por tanto no debe circunscribirse solo a lo laboral. Espinosa, J. A. (2008:62) expresa: “la cultura laboral en el contexto sociocultural laboral es la expresión de la vinculación y aplicación de lo adquirido o construido en la universidad desde el punto de vista académico e investigativo, es la propia formación académica”.

La gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico es el proceso donde ocurre la transmisión, aprehensión y difusión de una cultura laboral formativa, contiene las creaciones del hombre, la dinámica de la actividad con los objetos, los sujetos, debe apuntar a la transformación que ocurre en el estudiante en los ámbitos de formación para que alcance los objetivos profesionales y su formación integral.

La cultura laboral debe atender no solo a la actividad laboral propia, sino a una cultura profesional que constituye modo de actuar y pensar específicos, de acuerdo a condiciones determinadas. Pérez, A. (2009:41) expresa que la cultura laboral es “un proceso de producción de significados en el contexto de relaciones humanas, integración de contenidos,

solución a problemas que se presentan en la vida cotidiana y la transformación del entorno social de manera flexible y creadora, a partir de asumir los cambios en el universo laboral desde una perspectiva humanista, con la preparación en, desde y para el trabajo.”

En la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico se debe tener en cuenta este aspecto poco sistematizado, al tener la cultura laboral un carácter continuo en la creación de valores materiales y espirituales, un modo innovador de producirlos, aplicarlos a la vida y afirmarlos en el contexto socio laboral para transformar la sociedad.

La gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico debe atenderse desde una concepción científica, transformadora sin jerarquizar lo administrativo. Todo el sistema de influencias debe ser puesto en función de la formación integral del estudiante, donde los sujetos en sus diferentes interacciones, reconstruyen y se desarrollan culturalmente, es corroborada la influencia de lo social en lo individual, fundamento psicológico de la teoría histórica cultural de Vygotsky, L. S. (1987), al concebir al hombre como un producto del desarrollo histórico social mediatizado culturalmente, desde esta posición el contexto escolar (comunidad universitaria), familiar (familia del estudiante) y comunitario (sociedad), actúa como fuente de desarrollo educativo y profesional.

Es esencial el diagnóstico para conocer el desarrollo actual y ampliar los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, a partir de actividades extensionistas que tengan en cuenta los objetivos del Modelo del Profesional, los problemas profesionales, potencialidades de los contextos, las agencias y agentes educativos, para lograr un modo de actuación en correspondencia con el objeto de la profesión y los objetivos educativos.

En la interiorización se pone de manifiesto la ley genética general del desarrollo psíquico de Vigostki, L. S. (1987), sobre el papel de lo social y su influencia en lo individual en el proceso de desarrollo del estudiante, en el tránsito de lo social interindividual o inter-psicológico y posterior en el plano intra-psicológico cuyo desarrollo es alcanzado, en tanto adquiera la formación integral. Desde lo psicológico, la gestión pedagógica de la extensión universitaria está condicionada por las necesidades sociales de los estudiantes, que pueden ser académicas, profesionales, científicas, laborales, artísticas.

Esta gestión pedagógica mediada por las relaciones sociales y la cultura como contenido que emana de cada uno de los procesos de la formación académica, laboral e investigativa, favorece la incorporación en el plano individual del sistema de conocimientos, habilidades profesionales, investigativas, laborales, valores y modo de actuación,

por lo que en la relación sujeto (profesor)- medio (gestión)-objeto (cultura) y sujeto (estudiante)-medio (gestión)-sujeto (agentes educativos de la comunidad universitaria) se manifiestan condiciones para la formación integral, mediante la realización de actividades que atiendan las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes concebidas desde el colectivo de año académico.

En la mediación se concibe la relación sujeto-objeto como interacción dialéctica, producida por una mutua transformación mediada por los instrumentos socioculturales y la comunicación en un contexto histórico determinado. Vigotsky, L. S. (1987), destaca el sistema de configuraciones psicológicas de distintos grados de complejidad como el nivel regulador superior de la actividad, mediada en procesos conceptuales, valorativos, procedimentales e interdisciplinarios realizados.

Esta teoría sustenta la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico, que pone en el centro al estudiante como sujeto que asimila la cultura, se transforma mediante las vías y formas que ejecute para acceder a la misma durante su actividad, designa el hombre socialmente histórico determinado y portador de la práctica social; favorece la motivación, la innovación, creación, investigación y la comunicación; que pasa al plano individual lo que hace que se transforme, desarrolle y alcance una formación integral.

En la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico, es evidente la relación gestión-actividad-formación integral, donde se articula lo académico mediante lo cognitivo, como forma esencial de actividad espiritual del hombre, condicionada por la práctica, que refleja principios, leyes, categorías, teorías, estas se ponen de manifiesto en la actividad en tanto reflejan el objeto, el conocimiento dado por las contradicciones, el desarrollo originado a partir del desconocimiento que tiene el estudiante para alcanzar su formación integral, capaz de satisfacer las exigencias sociales desde su desarrollo individual, adaptándose a los avances de la ciencia y la tecnología.

Mediante la actividad práctica se enfrenta a la necesidad social, desde el plano académico, laboral, investigativo, establece los mecanismos de solución, es transformado el estudiante y la comunidad, vista como contexto de formación para realizar la labor educativa, que evidencia la relación universidad - sociedad. La actividad según Valledor, R. y Ceballo, M. (2006:6), “es una categoría filosófica que se caracteriza por la relación dinámica del hombre con el mundo; mediante la actividad el hombre conoce y transforma la naturaleza”.

Esta favorece la interacción entre los problemas profesionales que el currículo propone como campo de investigación y los que enfrenta en su actividad profesional cotidiana, propicia el vínculo entre lo

colectivo e individual al atender situaciones concretas de desarrollo.

La actividad valorativa es el eslabón entre el conocimiento y la práctica, contradicción entre lo que conoce y debe hacer, valoración dirigida a lo que es significativo socialmente positivo para él, influye en las necesidades, preferencias, pero a la vez es objetivo, se aprende al establecer relaciones significativas. La apropiación de los significados está mediatizada por necesidades y motivos que le confieren al contenido un sentido personal. Se aprende al establecer relaciones significativas, para que sea duradero el aprendizaje, ha de ser significativo.

Por aprendizaje significativo es asumido aquel que parte de conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del sujeto, lo que hace que el nuevo contenido (cultura) tenga sentido. Lo significativo acontece al vincular los nuevos conocimientos con la cultura previamente establecida, la experiencia práctica, lo afectivo motivacional, aspectos que en su conjunto favorecen la formación integral del estudiante.

Proceso que asume la universidad como gestora del conocimiento, a partir de las potencialidades de los contextos, el papel de agentes y agencias educativas, pero es necesario para la gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico, un método que articule los elementos mencionados con los procesos académico, investigativo y laboral, que según Valledor, R. y Ceballos, M. (2006:12): “es una forma organizada y eficiente de obtención de conocimientos, y adquisición de cultura”, que favorecerá la formación integral del estudiante.

Los métodos como categoría pedagógica dirigidos hacia la educación son las vías que se siguen para lograr el objetivo educativo planteado por la sociedad, las tareas específicas a desarrollar en condiciones desarrolladas del proceso educativo. Es un sistema de actividades sucesivas que conducen a un resultado consecuentemente con los objetivos planteados, la aplicación del método implica una serie de operaciones que compone el procedimiento que puede ser adecuado o no a la situación educativa de referencia.

Es pertinente una sistematización teórica que proponga un nuevo proceder desde el colectivo de año académico, para lograr una gestión pedagógica eficiente y la formación integral del estudiante. Desde la investigación se debe formar un profesional creativo, crítico, innovador, vinculado a la ciencia como actividad enfocada hacia la producción, difusión y aplicación del conocimiento, llevar a cabo la investigación científica, sustentada en un método científico, que según Valledor, R. y Ceballo, M. (2006:17), “no puede operar en un vacío de conocimiento, requiere de un sistema de conocimientos previos que pueda reajustarse”.

Álvarez de Zayas, C. A. (1995a:4) enfatiza “el método garantiza en su dinámica, la apropiación del contenido, el logro del objetivo. Es flexible, se adecua a las condiciones para alcanzar el objetivo. El trabajo es método, el más significativo para alcanzar la formación”. La preparación del estudiante debe enfocarse hacia los problemas profesionales y las exigencias sociales, la respuesta a estos será la expresión de su formación integral.

Martí, J. (1978:53) expresó: “Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar”. Desde esta concepción pedagógica la gestión de extensión universitaria debe ser reconocida como un proceso formativo, educativo y social, que no acontece aisladamente sino dentro de un espacio social, extendida a diferentes contextos de formación que dinamiza el vínculo universidad - sociedad. El estudiante para alcanzar una formación integral debe integrar contenidos académicos y extensionistas, que al aplicarlos en la práctica le permita resolver problemas profesionales, aspecto que aún es necesario sistematizar.

El permitir que el sistema de influencias educativas actúe espontáneamente, es negar la capacidad integradora y proyectiva de la universidad ante el reto de preparar al hombre para la vida social, objetivos aprendidos en la interacción en la escuela, con la familia, la comunidad, ya que los conocimientos se aprenden en la sociedad para verterlos luego en la misma. La extensión universitaria está en constante transformación, revela problemas conceptuales y prácticos que exigen un redimensionamiento en sus concepciones y métodos que la proyecten hacia la sociedad, y que a la vez garanticen la pertinencia de este proceso formativo desde una concepción pedagógica para transformar sujetos y contextos.

Álvarez de Zayas, C. A. (1995:58) sustenta: “la formación es un proceso totalizador que integra la educación, la instrucción y el desarrollo, en procesos escolares y no escolares, cuya función es la preparación del hombre como ser social”, criterio que reafirma a la gestión pedagógica de la extensión universitaria como proceso formativo, al potenciar el desarrollo de la universidad en la sociedad.

La universidad es la encargada de llevar el acervo cultural que el hombre en su actividad ha logrado a lo largo de la historia, y desde el punto de vista académico se manifiesta en la relación establecida entre profesor (enseñanza)-cultura (contenido) y estudiante (aprendizaje), en la formación de las nuevas generaciones, de ahí la relación cultura y formación.

Debe ser promotora de nuevos conocimientos, nuevas formas de transformar la realidad y su entorno, según Horrutinier, P. (2007:7) “Sin investigación científica no es posible hablar de la verdadera

formación de un profesional en ninguna carrera universitaria, del mismo modo que la labor investigativa, en las universidades, se soporta en buena medida en los procesos de formación de pregrado y posgrado.” Criterio que revela la relación de investigación, cultura y formación, aspecto esencial en la gestión pedagógica de la extensión universitaria.

La formación y creación de la cultura sostienen su relación con la promoción y divulgación, surge así la extensión universitaria como concepto y eslabón en la tríada preservación-desarrollo-promoción. Las universidades son promotoras de la cultura en su sentido más amplio, utilizan como método la promoción para llevar toda esa cultura a la sociedad a través de cada uno de sus procesos.

Según Addine, F. (2006:7) “La integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo contribuye al desarrollo de la autodeterminación y aporta tanto el aspecto intelectual como el aspecto afectivo volitivo”. Alarcón, R. (2015:11) refiere al respecto que “la integración de las funciones universitarias, formación, investigación, extensión, logra la pertinencia en función del desarrollo y la formación integral del estudiante”.

Según Álvarez de Zayas, C. A. (1995:40) “la formación tiene un carácter inmediato, vinculado con el desarrollo del pensamiento: la instrucción, y otro más trascendente relacionado con la conformación de valores, convicciones, sentimientos: la educación”. Ambos aportan resultados diferentes que se complementan en un mismo proceso, el punto de partida de la formación es la medida de la significación que el contenido tenga para el estudiante. Betto, F. (2014:14) expresó “el proceso de formación no se limita a transmitir conocimientos, debe buscar el hombre nuevo”.

Álvarez de Zayas, R. M. (1997:44) fundamenta que “la formación integral de la personalidad del educando en sus dimensiones cognoscitivas y valorativas; se constituyen a partir de los contenidos de tipo cognoscitivos, procedimentales (intelectuales y motores) y actitudinales. Los objetivos de la educación no son suma de modalidades educativas, sino elementos inseparables de una integración armónica del carácter del educando”. Horrutinier, P. (2007:3) plantea “es el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotarlos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, en lugar de utilizarlos para beneficio personal”.

Estas definiciones de formación integral permiten identificar sus rasgos o cualidades, ellas son:

-Tiene carácter de proceso. Se basa en conocimientos científicos (conceptos, teorías, enfoques, paradigmas), incluye actitudes, normas, valores, productos de la acción humana, modo

(modelos, métodos) de pensamiento y actuación aceptado por la sociedad.

-Integra de forma armónica los objetivos de la educación en el sujeto con sus particularidades individuales en interrelación con la sociedad. Facilita pedagógicamente el acceso al patrimonio cultural de la nación y de la humanidad. Estos criterios son contextualizados a partir de las condiciones históricas concretas de la nueva universidad en el Documento para el diseño de los planes de estudio “E” (MES, 2016:9), que plantea que la formación integral se refleja en “graduados con un sólido desarrollo político desde los fundamentos de la ideología de la Revolución cubana; dotados de un amplia cultura científica, ética, jurídica, humanista, económica y medio ambiental; comprometidos y preparados para defender la Patria con argumentos propios, competentes en el desempeño profesional y el ejercicio de una ciudadanía virtuosa”.

Estos elementos concatenados entre sí constituyen un sistema complejo, cuyo resultado es su capacidad de contribuir de forma creadora a encontrar solución a los problemas de la práctica. La gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico es fundamental en el cumplimiento de estos objetivos, la transformación de los sujetos, contextos, y en la formación integral del estudiante.

## Conclusiones

La sistematización teórica reveló que el proceso de gestión de la extensión universitaria requiere una concepción pedagógica. Esta labor le corresponde a los profesores y no a una estructura específica, aún existe un predominio de la orientación hacia lo artístico deportivo, en detrimento de la investigación, lo académico y laboral, aspecto que incide en su fragmentación, en particular en los contenidos, vías y formas de la gestión.

Este proceso está en constante transformación, al revelar problemas conceptuales y prácticos que exigen un redimensionamiento en sus concepciones y métodos que la proyecten hacia la sociedad, es necesario avanzar en la búsqueda de conocimientos que garanticen pertinencia del proceso formativo universitario y nuevas vías para su gestión con calidad, desde una concepción pedagógica, como proceso formativo, que ocurre no de forma aislada, sino dentro de un espacio social que se extiende a diferentes contextos de formación y favorece la formación integral del futuro profesional.



## Referencia bibliográfica

- ADDINE, F. **Modo de actuación profesional pedagógica.** De la teoría a la práctica. Editorial Academia. La Habana. 2006.
- ALARCÓN, R. **Conferencia inaugural en el XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria.** La Habana. 2015.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. A. **La escuela en la vida.** Editorial Félix Varela. La Habana. 1995.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. **Hacia un currículo integral y contextualizado.** Editorial Academia. La Habana. Cuba. 1997.
- BATISTA, T. **Propuesta de gestión pedagógica del año académico.** Metodología de instrumentación en la carrera de Agronomía en la Isla de la Juventud. [tesis doctoral]. Isla de la Juventud. Cuba. 2005.
- BATISTA, D. Gestión de la extensión universitaria por el método participativo integrador extensionista y sus procedimientos. **Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.** Año IV. Publicación No.2. México. 2016.
- BETTO, F. **El papel del educador en la formación política de los educandos.** Editorial Félix Varela. Cuba. 2014.
- BOTERO, C. A. Cinco tendencias de la gestión educativa. **Revista Iberoamericana de Educación.** No. 49/2. Colombia. 2009.
- CENTENO, A. M. La importancia del contexto en la enseñanza de la medicina. Un concepto elusivo y muchas veces olvidado. **Revista Argentina de Educación Médica.** Vol. 2. No. 2. Argentina. 2008.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA. Cuba. 1992.
- CONGRESO UNIVERSIDAD 2014. **Relatoría del XII Taller Internacional de Extensión Universitaria.** La Habana. Cuba. 2014.
- CUEVA, J. L., ÁVILA, Y. C. El uso de las tecnologías, de la información y las comunicaciones en la gestión del conocimiento: una necesidad en la escuela primaria. **Revista Opuntia Brava.** Vol.13. No.4. Las Tunas. Cuba. 2015.
- DEL VALLE BLOHM, N. C. **La gestión de la cultura extensionista desde las instituciones de Educación Superior.** [tesis doctoral]. Santiago de Cuba. Cuba. 2009.
- ESPINOSA, J. A. **Gestión de la cultura profesional en la educación superior.** [tesis doctoral]. Granma. Cuba. 2008.
- GAINZA, M., Paz, A. Fundamentos teóricos desde la extensión universitaria en el proceso de formación de los profesionales pedagógicos en el contexto de la universalización. **Cuadernos de Educación y Desarrollo.** Vol.3 No. 27. España. 2011.
- GONZÁLEZ, M., GONZÁLEZ, G. R. ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión?. Una reflexión necesaria. **Revista Congreso Universidad.** Vol. II. No. 2. Editorial Universitaria Félix Varela. Cuba. 2013.
- GONZÁLEZ, M. **Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río.** [tesis doctoral]. Pinar del Río. Cuba. 2002.
- HORRUITINER, P. La universidad cubana: El modelo de formación. **Revista Pedagogía Universitaria.** Vol. 12. No.4. La Habana. Cuba. 2007.
- MARTÍ, J. **Obras completas.** Tomo 13. Cuba. 1978.
- MATOS, E., CRUZ, L. **La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencia Pedagógica.** Órgano Editor Ediciones Universidad de Oriente. Ministerio de Educación Superior de Cuba. 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral del estudiante universitario en el eslabón de base.** (Segunda parte). Editorial Universitaria Félix Varela. La Habana. Cuba. 2014.
- SANZ, N., LÓPEZ, J. A. Cultura científica para el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación.** No. 58. Colombia. 2012.
- PÉREZ, A. **La cultura laboral en las condiciones del modelo de Secundaria Básica.** [tesis doctoral]. Santiago de Cuba. Cuba. 2009.
- TRUJILLO, Y. **Metodología para el empleo de los medios de enseñanza-aprendizaje en la Disciplina Procesos Constructivos:** su contribución a la profesionalización del docente en formación inicial. [tesis doctoral]. Las Tunas. Cuba. 2014.
- TUNNERMANN, C. **La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.** Unión de Universidades de América Latina. Circuito Norponiente SiN. Ciudad Universitaria. México. 2003.
- VALLEDOR, R., CEBALLO, M. **Metodología de la investigación educacional.** Órgano Editor Educación Cubana. Ciudad de la Habana. Cuba. 2006.
- VIGOSTKI LEV, S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. 1987.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS: DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE LAS  
BARRERAS Y FORTALEZAS DE DOCENTES DE  
INSTITUCIONES SECUNDARIAS RESPECTO A LA  
DONACIÓN DE ÓRGANOS

EXPERIENTIAL LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS:  
DIAGNOSIS AND ANALYSIS OF BARRIERS AND  
STRENGTHS OF TEACHERS OF SECONDARY  
INSTITUTIONS WITH RESPECT TO ORGAN DONATION

Jorge Luis Olivares\*  
Clarisa Cáceres Rivero\*\*  
María Graciela Di Franco\*\*\*  
Pamela Carolina Spada\*\*\*\*  
Tamara Anahí Sobarzo\*\*\*\*\*  
Daniela Mensi\*\*\*\*\*  
Damaris Ivone Arrieta\*\*\*\*\*  
Flavia Belen Gómez\*\*\*\*\*  
Nicolás Emanuel Olivares\*\*\*\*\*  
Valeria Analía Ortiz\*\*\*\*\*  
Mabel Lorena Carassay\*\*\*\*\*  
Marina Villarreal\*\*\*\*\*

Argentina

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

**Resumen:** Se aborda una problemática socio comunitaria en el marco del Proyecto de Extensión "Donación de órganos: diálogo de saberes interdisciplinario y multisituado" (UNLPam, Argentina). Participaron docentes y estudiantes del Profesorado de Ciencias Biológicas, instituciones sociales y de salud. Se trabajó con una metodología de investigación en acción con estudiantes, padres, miembros de la comunidad y docentes secundarios mediante talleres en distintas escuelas secundarias. Se documenta qué conocimientos tienen sobre la temática los docentes y qué procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollan los estudiantes en diversos contextos sociales. Los registros de los docentes indican que no tratan esta temática por falta de conocimientos acerca del sentido y mecanismos de la donación de órganos, sumada a la dificultad para afrontar personalmente una temática que se relaciona con la muerte encefálica. Las prácticas de extensión permiten la construcción de fortalezas a partir de un afrontamiento aproximativo para tratar la problemática en la comunidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje experiencial; extensión universitaria; donación de órganos; formación profesional.

**Abstract:** A socio-community problem was addressed in the framework of the Extension Project "Donation of organs: interdisciplinary and multi-centered dialogue of knowledge" (UNLPam, Argentina). The participants were teachers and students from the Faculty of Biological Sciences and from health and social institutions. It used action research methodology that involved students, parents, community members and secondary teachers through workshops in different secondary schools. This study describes the knowledge that teachers have about the subject and the teaching and learning processes that students develop in different social contexts. The teachers' reports indicate that they do not deal with this issue due to the lack of knowledge about the meaning and mechanisms of organ donation. Besides, it is difficult to them to cope with a topic related to brain death. The extension practices allow the construction of strengths from an approximate approach in order to address the problems in the community.

**Keywords:** Experiential learning; university extension; donation of organs and tissues; vocational training.

\*Profesor en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail: olivares.jorgeluis57@gmail.com  
\*\*Licenciada en Psicología. Fundación Ayuda al enfermo renal y alta complejidad (FAERAC), La Pampa - Argentina.  
E-mail: cacerescla@gmail.com

\*\*\*Magister en Evaluación. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail: chdifranco@gmail.com

\*\*\*\*Estudiante en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail: pamespada2015@gmail.com

\*\*\*\*\*Profesora en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail: tamara\_sobarzo@hotmail.com

\*\*\*\*\*Estudiante en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail: dani.mensi@gmail.com

\*\*\*\*\*Estudiante en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). La Pampa - Argentina E-mail: damarisarrieta1985@gmail.com

\*\*\*\*\*Profesora en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). La Pampa - Argentina. E-mail: belen-6-10@hotmail.com

\*\*\*\*\*Profesor de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC),

La Pampa / Córdoba - Argentina. E-mail: olivares.nicolasmanuel@gmail.com

\*\*\*\*\*Licenciada en Nutrición. Instituto Nacional de Seguridad social y pensionados (INSSJP-PAMI), La Pampa - Argentina.

E-mail: ortizvalerial@gmail.com

\*\*\*\*\*Médica. Profesora en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail:

mlcarassay@yahoo.com.ar

\*\*\*\*\*Médica. Profesora en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa - Argentina. E-mail:

marvillarreal@cpenet.com.ar

## Universidad y escuelas en la donación

La donación voluntaria de sangre y órganos es una demanda permanente y urgente de la comunidad, de las instituciones internacionales (Organización Mundial la Salud (OMS); Organización Panamericana de la Salud (OPS), nacionales (Instituto Nacional Único coordinador de ablación e implante-INCUCAI-Argentina) y locales (CUCAI-La Pampa). En particular la provincia de La Pampa, se encuentra en estado de conflicto en relación al trasplante de órganos y tejidos. La falta de donantes voluntarios es una problemática socio comunitaria en la que cada comunidad necesita sensibilizarse y generar estrategias de intervención.

Donar sangre voluntariamente es imprescindible porque no hay otro modo de obtenerla, en particular Argentina cumple con un 2% de donantes mientras que la OMS reconoce que un país puede atender su demanda sanitaria cuando supera el 3%. En el caso de la donación de órganos – que constituye el reemplazo de un componente anatómico enfermo por uno sano, agotadas las posibilidades de recuperación del primero – es un medio por el cual las personas pueden mejorar su salud y en muchos casos salvar su vida. Es decir, la donación de órganos y tejidos constituye una problemática vital desde donde se acredita el proyecto de extensión. Donación de órganos: diálogo de saberes interdisciplinario y multisituado<sup>1</sup>. En este sentido, hacemos propia la concepción de Extensión que enuncia nuestra Universidad en su Reglamento de Extensión (Res. 357/14 CS). Se define Extensión como la puesta en práctica, en la comunidad a la que pertenece, de los saberes adquiridos en la docencia y la investigación, lo cual permite vincularlos con la realidad del territorio en el que se construyen y realizar nuevos aportes e hipótesis de trabajo. Esta construcción es colectiva y dialógica y en ella interactúan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos de la comunidad. Debería ser formulada a instancias de demandas y necesidades que permitan a la Universidad cumplir con su función de anticipación teórica, su carácter innovador y compromiso social. Al ser una función sustantiva del sistema universitario es esencial su integración –permanente y constante – con la docencia y la investigación (Reglamento de Extensión, pág. 4).

Esta línea de trabajo busca articular la extensión con la investigación y la docencia, dado que se implementa con estudiantes de Profesorados en Ciencias Biológicas y con escuelas secundarias donde llevarán adelante su tarea profesional.

La investigación realizada acerca de las historias académicas de estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas, nos ha permitido conocer aspectos de la profesionalización docente universitaria. Las mismas son insumos o herramientas para comunicar, resignificar y planificar aprendizajes relevantes (OLIVARES, 2013). La enseñanza universitaria actual requiere para la formación de profesionales de otros

espacios curriculares, entre los cuales se encuentran los Proyectos de extensión (CASTRO, 2015). TOMMASINO (2016) de la Universidad de Uruguay, refiere que la Extensión a partir de Proyectos Universitarios brinda aportes para promover la implementación de prácticas en diversos ambientes comunitarios, ya que el tratamiento teórico práctico excede los distintos ámbitos universitarios. De esta manera ponemos a estudiantes en formación en diversos contextos sociales, obteniendo un diagnóstico y aprendizaje acerca de cómo se brindan los conocimientos de diversos problemas comunitarios, como el que nos abocamos referido a la donación voluntaria de órganos y tejidos (OLIVARES, 2013). Esta particular problemática la venimos abordando en nuestros proyectos de extensión universitarios (PEUE). La metodología es la participación en actividades comunitarias, abogando por la formación profesional con una extensión crítica y articulada con los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Al igual que TOMASSINO (2000), consideramos que la extensión es una puerta para formar a nuestros estudiantes en el campo de las prácticas profesionales con compromiso social. También adherimos a Paulo FREIRE (2014) en relación a que nuestras actividades de extensión realizadas en comunidades educativas forman estudiantes partiendo del conocimiento común para apropiación del problema y transformación del mismo con conocimientos científicos. Empleamos los aportes disciplinares para una enseñanza y aprendizaje experiencial por KOLB (2001). En ese sentido se recupera el sentido de la experiencia en el proceso de aprendizaje; se analiza un ciclo que parte de la experiencia concreta, la observación reflexiva sobre la experiencia, la conceptualización abstracta y la experimentación activa en nuevas experiencias.

Alicia CAMILLONI (2015) se refiere al aprendizaje experiencial, como aprendizajes académicos que son contextualizados a un espacio real en los se brinda continuidad para aprender haciendo. Con ese fin, se propone al alumno realizar actividades en las que a partir de esa conexión con la práctica, desarrollen experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que les han sido brindados.

Abordaremos el diagnóstico y análisis de barreras y fortalezas que presentan los docentes de colegios secundarios para el tratamiento pedagógico de un problema de salud comunitario, el trasplante de órganos y tejidos. Nuestra hipótesis es que conociendo las historias personales de los docentes de instituciones secundarias y con un acompañamiento disciplinar, los mismos podrán favorecer el conocimiento sobre trasplante de tejidos y órganos en los ciudadanos que forman.

## Metodología participativa, una investigación en la acción

Empleamos una metodología de investigación en la acción de la tarea realizada en 12 instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de La Pampa (Argentina) a partir de la invitación realizada por directivos, docentes y responsables de otras instituciones como Juzgado de Paz<sup>2</sup>. En la mayoría de las oportunidades los interlocutores para concurrir a las comunidades fueron los estudiantes de la carrera del profesorado en Ciencias Biológicas, que vivían en las localidades a las cuales concurrimos. Les informábamos a las autoridades escolares que abordaríamos la problemática y que íbamos a trabajar con toda la institución escolar, utilizando distintos espacios para el tratamiento de los temas, diferenciando estudiantes, docentes y auxiliares.

La actividad se inicia con la consigna: ¿Desde su rol docente como afrontaría y manejaría el tema de donación de órganos en la institución educativa, o en su ambiente familiar? Les propusimos poner – con sus propias palabras- en tarjetas diferenciadas las barreras y fortalezas que tenían. Se definieron previamente a los docentes las variables barreras y fortalezas. En el caso de las barreras, serían aquellas dificultades que sentían o tenían representación para el tratamiento escolar de la temática de donación de órganos y tejidos, y como fortalezas la voluntad y sus capacidades para tratar el tema.

## Barreras y fortalezas en relación a la donación voluntaria de órganos y tejidos

En relación a las respuestas ofrecidas, tanto de barreras como fortalezas personales, que fueron mencionadas por los docentes en relación a poder comunicar/transmitir/dialogar con alumnos acerca de la donación voluntaria de órganos y tejidos, se han analizado 2 ejes críticos:

Calidad y/o cantidad de información que posee el equipo educativo de nivel secundario, para analizar su posible relación con mitos y verdades y los sentimientos que posee para calificar los mismos como barreras o fortalezas que tienen sobre el tema.

Transmisión de información: para este eje se analizaron los límites y fortalezas que mencionan, porque a partir de ellos se habilita o limita la comunicación sobre la temática.

## Eje 1: Calidad y/o cantidad de información que posee el equipo educativo

De la información aportada por los diferentes grupos educativos, surgieron como mayores inquietudes la dificultad en relación a la carencia de información, representada especialmente en “creencias o preconcepciones erróneas sobre el tema” que provocan erróneas ideas acerca del procedimiento, lo cual lleva a un rechazo de la temática por llegar a considerarla incluso hasta peligrosa (Ej. Temor, Miedo, Temor a ser donante porque quizás hace falta más información a la población, Temor y esperanza de vida, culpa y remordimiento, etc.).

Dentro de las cuestiones personales, pudo resurgir la incomodidad, en sí misma, de hablar abiertamente de la muerte (ej. Incertidumbre sobre la vida/ muerte de la persona, Temor y esperanza de vida, Miedo a hablar sobre la muerte), aunque también se evidenciaron ciertas cuestiones que parecen venir más bien del orden de la defensa donde lo que se expone es el temor a incomodar al otro al hablarle el grupo de determinadas aspectos que no quiera escuchar.

Podemos ver en la Tabla 1 la idea proporcional acerca del Eje 1 sobre las barreras clasificadas para su mejor interpretación. Lo que deja vislumbrar la Tabla acerca de la información recabada, a partir de la categorización de los dichos de los sujetos, es que surgen como principales barreras en ésta porción de población educativa, cuestiones relacionadas en primer instancia con la carencia de recursos personales disponibles para abordar tanto para sí como para con otros, la cuestión de la donación de órganos, creemos que ello tiene fundamental relación con la cercanía al concepto de muerte que rodea dicha cuestión como primer impacto.

Por otro lado, vemos que a continuación lo que más se repite como limitación tiene que ver con la carencia de información certera, ya que al participar de la charla que se les otorgó, vieron que muchos de los conceptos que se manejan en el imaginario social distan de ser tan reales y que hay correctas explicaciones para cada uno de los procedimientos que se puedan llevar a cabo en relación a esta práctica, lo cual parecería llevar a estos sujetos, a la necesidad de replantearse de qué tipo y cantidad de información certera disponen, para lo cual claro está, se necesita también romper la barrera del “miedo” al tocar ciertos temas.

Tabla 1: Barreras encontradas en los encuentros grupales con docentes y equipos técnicos en ámbitos educativos secundarios

| Barreras identificadas   | Frecuencia | %     |
|--|------------|-------|
| Dificultad en la cantidad y claridad de información para aportar | 35         | 31.50 |
| Preconcepciones y mitos sobre la donación                        | 9          | 8.10  |
| Falta de recursos disponibles para tratar el tema                | 57         | 51.35 |
| No tienen barreras   | 5          | 4.50  |
| Otros  | 5          | 4.50  |
| N° de encuestas  | 111        | 100   |

## Eje 2: Transmisión de información

Se obtiene relación entre las dos limitaciones planteadas que fueron la errónea o información, al igual que las dificultades personales para hablar sobre determinados temas que los adultos tienen como barrera la cual es explicitada como la dificultad de no saber cómo transmitir aquello que estoy dispuesto a transmitir. Dan cuenta de esta manifestación los siguientes ejemplos: sentir la falta de herramientas, miedo a no estar preparado para responder a determinadas preguntas, no tener adoptada una postura personal”, dar una idea/definición errónea, generar falsos conceptos o erróneos, etc.

## Fortalezas

Se vio en el encuentro que a partir del esclarecimiento de dialogar y analizar con información disciplinar las dudas en general, o incluso, del mismo proceso de la donación, muchas de esos preconceptos se disiparon dando lugar a un entendimiento más claro y profundo sobre el tema con el consecuente cambio de percepción. Esto no significa que pueden seguir surgiendo dudas, inquietudes o limitaciones que tienen que ver con percepciones o historias personales, ya que continúa siendo una temática que roza a la angustia sobre la muerte y que no todos estamos en las mismas condiciones de afrontar.

Vemos cómo, por otro lado, al acercarnos a lo que tiene que ver con las “fortalezas”, y las ideas que sobrevienen en docentes y auxiliares en relación a indagar un poco más en esta temática, que aparece como más relevante la variable en relación a demostrar interés y predisposición en averiguar más profundamente con la intención de transmitir correctamente información clara y suficiente al respecto; información libre de preconceptos, mitos y dudas respecto de los procedimientos; todo esto a partir de la charla a la que se los invito donde comenzaron a aclararse cuestiones en este sentido. A dicha variable, le sigue los pasos, en cuanto a la frecuencia de aparición, los dichos atinentes a cuestiones que tienen que ver con la percepción de recursos personales existentes (o buscados) en ellos, que posibilitarían un compromiso mayor en relación al abordaje de la donación de órganos y tejidos con su consecuente transmisión.

Notamos que también fue significativa la aparición de ideas en torno al conocimiento de realidades cercanas en este aspecto, o incluso quienes se manifiestan donantes de órganos y tejidos, abiertamente dentro de este grupo. Las experiencias cercanas pueden funcionar como condicionantes en cierta medida, tanto en relación al deseo de hacerse donante o transmitir información, como así también

por el contrario, el tan conocido ejemplo del “nunca nos va a tocar”, que nos lleva a aquella idea planteada por Freud de la creencia inconsciente en nuestra propia inmortalidad (Freud S, 2008). Queremos mencionar con esto, la importancia del concepto de “empatía”, en varias oportunidades mencionado por los sujetos participantes, desde el cual no necesitamos del atravesamiento de determinadas circunstancias vitales para poder resonar con otras realidades que no nos toquen de cerca. Este aspecto se hace parte de los “recursos personales” percibidos, tanto desde las barreras (carencias de ellos en relación a esta problemática) como desde las Fortalezas, proponiéndolo como la herramienta casi fundamental para lograr asimilar y transmitir correctamente este tipo de información. Observamos en la Tabla 2 los resultados encontrados con respecto a este eje.

Tabla 2: Fortalezas encontradas en instituciones escolares para tratar la donación de tejidos u órganos en la provincia de La Pampa

| Fortalezas identificadas                            | Frecuencia | %   |
|---|------------|-----|
| Interés/disposición en profundizar el tema          | 35         | 35  |
| Necesidad de crear conciencia                       | 8          | 8   |
| Disponer de recursos personales para tratar el tema | 31         | 31  |
| Actitud favorable para ser donante                  | 10         | 10  |
| Otros   | 16         | 16  |
| N° de encuestas                                     | 100        | 100 |

## Discusión

La posibilidad de acceder a información clara y suficiente sobre determinadas temáticas se transforma en una herramienta vital al hablar de cuestiones como los trasplantes de órganos. Existen en el imaginario social multiplicidad de preconceptos, mitos, fantasías, dichos y no dichos que tergiversan la realidad impactando fuertemente en la toma de decisiones de todos nosotros a lo largo del tiempo. A lo largo de nuestra vida vamos generando ciertas estructuras o esquemas<sup>3</sup> de pensamiento que configuran nuestra forma de ver el mundo y que en cierta medida son necesarias para convivir en una sociedad, pero que a veces se pueden volver lo suficientemente rígidos como para dificultarnos la apertura a otras realidades. Si lo planteamos desde el modelo cognitivo de la Psicoterapia cognitiva (BECK A; RUSH; BECK, J, 2000:321) podemos decir que “*las percepciones de los eventos influyen sobre las emociones y los comportamientos de las personas. Los sentimientos no están determinados por las situaciones mismas, sino por el modo como las personas interpretan esas situaciones*” (Beck, 1964; Ellis 1962)<sup>4</sup>.

Muchas veces, nos encontramos con la “necesidad” de cuestionar algunos de dichos fenómenos discursivos, en tanto y en cuanto la apertura a nuevas explicaciones (nuevas para muchos no tanto para otros) o aclaraciones sobre determinados

procedimientos puede llevar incluso a salvar una vida.

En lo atinente a las cuestiones de donación de órganos, queda aún mucho por cuestionar aunque hemos visto, a partir de protocolos de trabajo exploratorios en grupos de docentes y personal auxiliar de colegios secundarios de distintas localidades de la provincia de La Pampa, que desde su rol de educadores manifiestan Barreras y Fortalezas en torno al tema de la donación de órganos. Estas pueden ser las mismas fantasías que circulan en nuestro imaginario social, y que a muchos aún nos es difícil cuestionar, ya que rozan cuestiones que no todos estamos preparados para afrontar. Entre estos temas, la “pérdida” y “muerte” son de los más difíciles de abordar, ya que nos convocan a acercarnos a uno de los mayores misterios de nuestra vida, y una causa profunda de angustia en la mayoría de las personas (angustia de muerte).

En nuestra investigación vislumbramos que persisten cuestiones relacionadas con miedo al no saber que decir o que responder, al incomodar al otro, al quizá no estar preparado para escuchar esto o responder a esto.

El hablar de donación de órganos, genera en muchas oportunidades una fuerte resistencia para aquellas personas que no se sienten preparadas porque no desean o no pueden siquiera pensar en dicha posibilidad, porque lo involucra o relaciona con la muerte. Freud en su artículo de 1915 en Consideraciones sobre la guerra y la muerte, ya proponía que “La muerte propia es inimaginable, la escuela psicoanalítica ha podido arriesgar que en el fondo nadie cree en su propia muerte, o lo que es lo mismo, que en lo inconsciente todos nosotros estamos convencidos de nuestra propia inmortalidad” (FREUD S, 2008:2101). Consideramos que este bloqueo cierra los canales de comunicación que simplemente en muchos casos apuntan a esclarecer creencias erróneas, y a continuar gestando una comunidad de no donantes.

Está visto, cómo cada vez que se realizan campañas explicativas, cuidadosamente sobre la donación de órganos, muchos logran cambiar su percepción. En nuestro Proyecto de extensión, uno de los objetivos principales de las jornadas en instituciones escolares es generar mayor conciencia para la donación de órganos a partir de romper o cuestionar ciertos esquemas de pensamiento. RODRIGUEZ MARÍN (1996)<sup>5</sup> nos proponen el concepto de “enfrentamiento aproximativo” visto en éste caso como una saludable estrategia para superar gran parte de los obstáculos que venimos analizando. Recordemos que el concepto de “Afrontamiento” comienza a ser utilizado con mayor frecuencia como método de análisis situacional y estrategia de acción humana ante situaciones o vivencias estresantes, a partir del trabajo de LAZARUS Y FOLKMAN (1986). Estos autores comenzaron diferenciando Tipos y Habilidades de afrontamientos, utilizados por los sujetos para hacer frente a una situación de estrés o distrés que requiriera de una acción concreta en base a

la evaluación de los recursos personales disponibles para hacer frente o no a ella. En este caso en cuestión, hablamos de la utilización de una estrategia “aproximativa” en tanto y en cuanto, el acercarnos a la información correcta, clara y suficiente sobre lo que involucran ‘estas prácticas, con la consecuente eliminación de dudas, prejuicios y mitos, lleva a generar otro tipo de consciencia que transforma nuestra percepción y acción respecto a esta práctica.

Los docentes participantes demostraron estar abiertos a recibir información acerca de la donación de órganos y tejidos, transformando estos recursos saludables para enfrentar éstas y otras situaciones difíciles donde los límites de la salud/enfermedad o vida/muerte parecerían estar más confusos. La limitación que solemos tener los seres humanos para pensar el final de la vida, en muchos casos de nosotros mismos, nos lleva muchas veces a no querer siquiera mencionar el tema de la muerte, descrita como ejemplo en uno de los protocolos donde se menciona claramente *tener miedo a que se cumpla lo prometido...* o en otros casos a no reconocerlo bajo la pregunta *¿Cuándo está muerto?* Dichas expresiones dan cuenta de la imposibilidad de acceder a un tipo de información que indefectiblemente apunta a hablar de aquello “sobre lo que no se quiere hablar”. Aún así sucede, y se plasmó en la tarea realizada, que el lograr acercarse a dichas temáticas, de modo respetuoso y gentil, puede contribuir a que los preconceptos que se manejan en lo cotidiano, poco a poco puedan ser cuestionados, logrando incluso toda una reestructuración cognitiva. Esto, no invalida que se olviden determinados temas (como la muerte y las pérdidas) que nos sensibilizan, pero al mismo tiempo se da la posibilidad de acceder a otras condiciones en torno a dichos sucesos. De esta manera, a más de una persona que haya experimentado situaciones cercanas a su vida diaria, incluso aquellos que lamentablemente sufren la pérdida de un ser querido pueden favorecer un cambio en la percepción de la situación. Decimos con esto que la posibilidad de poder salvar una vida a través de la propia predisposición a donar órganos me permite acceder a una experiencia única de “transformación” de aquella pérdida o duelo (dando un significado a una muerte que es incomprensible (PÉREZ, 2000) que cumple una función claramente reparatoria incluso para los donantes vivos. En muchas ocasiones, quienes logran vencer el dolor del primer momento para decidir sobre los órganos que aún funcionan, manifiestan su satisfacción” de saber que aquello por lo que les toca pasar, una pérdida o muerte de un ser querido, no ha sido en vano. Este es otra de las razones por la cual se utilizan en las prácticas de extensión los testimonios como estrategia pedagógica (OLIVARES y DI FRANCO, 2014). Consideramos desde la formación profesional de nuestros estudiantes, que al escuchar estas vivencias sobre la problemática de la donación de tejidos y órganos puedan ser transformadas en “un vector educativo para la comunicación y posterior transformación psicológica y cognitiva” de nuestros interlocutores en este caso

docentes de nivel secundario a partir de la experiencia de extensión (OLIVARES, MORALES, T.C 2013; OLIVARES, 2013)

### A modo de cierre

Partimos de la hipótesis que, conociendo las historias personales de los docentes de instituciones secundarias y con un acompañamiento disciplinar, los mismos podrán favorecer el conocimiento sobre trasplante de tejidos y órganos en los ciudadanos que forman. A partir de conocer lo que sienten y saben estos docentes, consideramos que las creencias erróneas condicionan incluso la predisposición a hablar sobre estos temas; que el desconocimiento especial que existe en torno al tipo de muerte es lo que lleva a fracasar la donación de órganos, junto con las fantasías más recurrentes como el tráfico de órganos y la sensación de “matar” a quién quizá podría despertar. MENIN, (2015), OLIVARES y col (2013), plantean la utilidad del empleo de las biografías escolares en la cual el investigador mira a través del ojo observante en este caso de los docentes de nivel secundario. Por otro lado, los estudiantes en formación en el Profesorado de Ciencias Biológicas si son formados en problemas comunitarios (CAMILIONI, 2015) serán los futuros docentes que habilitarán en el aula a tratar temas tan profundos como son las barreras y fortalezas que tiene la comunidad educativa acerca de los significados y el valor para la vida que tienen la donación de órganos y tejidos. Rescatamos de TENTI FANFANI (2007) que si se quiere intervenir con éxito una realidad social como el desconocimiento del trasplante de órganos y tejidos, esta debe ser conocida y comprendida. Para lo cual consideramos que a los docentes se les debe brindar un espacio en el cual se programen actividades para conocer su intersubjetividad y estado emocional involucrado en la temática, pero esto no quita brindarles conocimientos. De especial relevancia es hacer conocer las leyes en tanto estándares jurídicos positivos, consensuados mediante procedimientos democráticos. En las Jornadas se ha esclarecido que la ley 24.193 establece que la información sensible relativa a estos actos está protegida, se impone la transparencia de los actos médicos, así como se garantiza la libre expresión de la voluntad afirmativa o negativa de donar. La confianza de los ciudadanos en aquellos hechos y actos jurídicos directa o indirectamente vinculados con la ablación y donación de órganos, depende en gran medida de procesos inclusivos, continuos y abiertos de recreación, comunicación y discusión de las normas jurídicas que regulan dichos casos. La construcción de fortalezas, a partir de un afrontamiento aproximativo y la superación de las debilidades identificadas, permitirán una amplia y sostenida participación ciudadana.

Podemos confirmar en el cierre que el trabajo ha permitido visualizar a la extensión dentro de la educación superior como la posibilidad para: “...formar profesionales comprometidos con los procesos sociales de los territorios en los que habitan y con un espíritu crítico transformador de la realidad dispuesto a resolver problemas o buscar soluciones a temas coyunturales y estructurales de la sociedad”. (CASTRO, 2015:28)<sup>6</sup>

### Bibliografía

- BECK, Aaron; RUSH, Jhon; BECK J. **Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización.** Editorial Gedisa. Barcelona, 2000.
- BECK, Aaron. Thinking and depression: Theory and therapy. **Archives of General Psychiatry**, New York: Lyle Stuart, 1964.
- ELLIS, Albert. **Reason and emotion in psychotherapy.** New York: Lyle Stuart, 1962.
- CAMILIONI, Alicia. Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. **Cuadernos de extensión universitaria de la UNLPam.** EDUNLPam. Santa Rosa, La Pampa, 2015.
- CASTRO, Jorge. Orientaciones para la elaboración de Proyectos y Programas de Extensión. **Cuadernos de Extensión de la UNLPam.** EDULPam. Santa Rosa, La Pampa, 2015.
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. Resolución 692/12.
- DI FRANCO, Graciela; OLIVARES Jorge Luis; VILLARREAL Marina; PÉREZ Julieta; OLIVETTO Daniel; ALFONSO Graciela; CHUDOBA Margarita; GÓMEZ, C. Fortaleciendo la formación profesional articulando investigación, docencia y extensión. En **Debates y perspectivas de la investigación en las Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas – EDULPam**, Santa Rosa, La Pampa, 2013.
- FREIRE, Paulo. **El Grito Manso.** 9º edición. Siglo XXI. Buenos Aires, 2014.
- FREUD, Sigmund. **Consideraciones sobre la guerra y la muerte**, 1915. Obras Completas, Tomo II. 1ª ed. 3ª. Reimp. El Ateneo. Buenos Aires, 2008.
- KOLB David. **Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001.** Boston, 2001.
- OLIVARES Jorge Luis y DI FRANCO María Graciela. **Prácticas de Extensión y Compromiso con Problemas Comunitarios: Donación de Sangre y Órganos.** Editores Literarios: EDULPam. Santa Rosa - La Pampa, 2014.
- LAZARUS, Richard y Susana FOLKMAN. **Estres y procesos cognitivos.** Martínez Roca. Barcelona, 1986.
- Ley Nacional 24193 de Trasplante, sobre donación de órganos y tejidos.
- PÉREZ Maria Angeles; MARTIN, Agustín; GALLEGO, Ana; SANTAMARINA, José. Influencias de algunas variables médicas y psicosociales en la recuperación psicológica de los trasplantado. Futuras líneas de investigación psicológicas”. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, 5 pp.71-87. España, 2000.

PÉREZ SAN GREGORIO, María Angeles; RODRIGUEZ Agustín Martín y Antonio Galán. Problemas Psicológicos asociados al Trasplante de Órganos. **International Journal of Clinical and Health Psychology**. Asociación Española de Psicología Conductual (AÉPC) Pp.99-114. España, 2005.

OLIVARES, Jorge Luis; MORALES, Tamara. Partir de historias académicas para comunicar, resignificar y planificar aprendizajes relevantes. **Revista Praxis Educativa**, v.17, n° 2, pp.64-71. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2013.

OLIVARES, Jorge Luis; OLIVETO, Daniel; MORALES, Tamara. Pedagogía universitaria: experiencias críticas y evaluación integradora, en Pruzzo, V. (compiladora): **Las prácticas del profesorado**. Mediadores didácticos para la innovación, pp.118-188. Editorial Brujas. Córdoba, 2013.

Organización Panamericana de la Salud (OPS), Resolución CD4 R15/99.

Organización Social de la Salud (OMS); resolución WHA63.12 de la 63.<sup>a</sup> ASAMBLEA MUNDIAL DE LA SALUD.

MENIN, Ovide. Algunas ideas sobre formación docente universitaria. En **Revista Praxis Educativa**, v. 15, n° 15. 14-18, Miño Dávila editores. Buenos Aires, 2015.

RODRIGUEZ MARÍN, Jesús. Psicología de la salud. Madrid: Síntesis Psicológica. En Bermejo, J. C., Magaña, M., Villaceros, M., Carabias, R., & Serrano, I. Estrategias de afrontamiento y resiliencia como factores mediadores de duelo complicado. **Revista de Psicoterapia**, 88, 85-95, España, 2012.

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI. Buenos Aires, 2007.

TOMMASINO, Humberto; Y STEVENAZZI, Felipe. Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. **Revista +E versión digital**, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, 2016.

TOMMASINO, Humberto. **Generalización de las Prácticas integrales**. Los aportes de la extensión para su implementación. Montevideo, Uruguay, 2000.

## Notas:

<sup>1</sup> Proyecto de extensión universitaria de la Secretaría de Cultura y Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa, "Donación de órganos: diálogo de saberes interdisciplinario y multisituado". Director: Prof. Dr. Jorge Luis Olivares. Proyecto con subsidio Años 2016-2017. Res. N° 022/2015.

<sup>2</sup> El equipo de Extensión tiene una formación interdisciplinaria y de allí que se proponga un abordaje articulado y multisituado. Los integran miembros de Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Hospital Lucio Molas, Instituto Nacional de Seguridad Social y pensionados INSSJP-PAMI; Registro Nacional de las personas).

<sup>3</sup> El concepto de esquema es clave para todas las líneas cognitivas y fue utilizado originalmente por Barlett (1932) para referirse a procesos relacionados con la memoria. También fue mencionado posteriormente por Piaget (1951), y Neisser (1967) lo definió como la estructura responsable de los mecanismos que guían la atención selectiva y la percepción; luego fue reformulado y ampliamente utilizado por Beck (1979).

<sup>4</sup> Beck A; Rush; Beck J (2000): *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Editorial Gedisa. Barcelona.

<sup>5</sup> Rodríguez Marín (1996) "Psicología de la salud". Madrid: Síntesis Psicológica. (En Bermejo, J. C., Magaña, M., Villaceros, M., Carabias, R., & Serrano, I. (2012). Estrategias de afrontamiento y resiliencia como factores mediadores de duelo complicado. *Revista de psicoterapia*, 88, 85-95).

<sup>6</sup> Manifestamos no tener conflictos de intereses en aquellas actividades que pudieran introducir sesgo en los resultados del trabajo. Adherimos a las directrices sobre buenas prácticas para publicaciones de COPE (Committee of Publication Ethics).



**TRANSFORMACIONES A PARTIR DEL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL: “TALLER ABIERTO DE LECTURA, INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN EN TORNO A LITERATURAS NO REALISTAS, INSÓLITAS Y FANTÁSTICAS” EN EL HOSPITAL VILARDEBÓ**

**THE TRANSFORMATIONS OBTAINED THROUGH THE COMPREHENSIVE EDUCATION SPACE: “OPEN WORKSHOP FOR READING, INTERPRETATION AND CREATION AROUND NON-REALISTIC, EXTRAORDINARY AND FANTASTIC LITERATURES” AT VILARDEBÓ HOSPITAL**

Hebert Benitez Pezzolano\*  
Estefanía Pagano Artigas\*\*

**Resumen:** Desde el año 2015, se lleva a cabo el Espacio de Formación Integral del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). El mismo, denominado “Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas”, se desarrolla en el Hospital Vilardebó. Este revela, en tanto práctica de extensión, diversas transformaciones que merecen ser percibidas, sometidas a reflexión, escritas y compartidas. Es así que en el presente artículo se da a conocer dicha experiencia de extensión universitaria enmarcada en los aportes teóricos que la Universidad de la República ha generado sobre Extensión, su metodología, sus atravesamientos y sus transformaciones.

**Palabras clave:** EFI; transformaciones; literaturas no realistas.

**Abstract:** Since 2015, it is carried out through the “Comprehensive Education Space” of the Department of Literature of the Faculty of Humanities and Education Sciences of University of Republic of Uruguay the activity “Open workshop for reading, interpretation and creation around non-realistic, extraordinary and fantastic literatures”. It is developed at Vilardebó Hospital and demonstrates, as an extension practice, various transformations that deserve to be perceived, reflected, written and shared. Thus, this paper presents the experience of this university extension activity which was conducted through the theoretical contributions that University of the Republic has produced about extension, its methodology, its intersections and its transformations.

**Keywords:** Comprehensive education; transformations; non-realistic literatures.

\*Profesor en la Universidad de la República (UDELAR), Montevideo - Uruguay. E-mail: hbenitezpezzolano@gmail.com

\*\*Alumna de la Maestría en Universidad de la República (UDELAR), Montevideo - Uruguay. E-mail: estefania.pagano@gmail.com

## Introducción

En el presente artículo intentaremos compartir una experiencia de extensión universitaria del Departamento de Literaturas Uruguayas y Latinoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHUCE-UdelaR) de Uruguay bajo el dispositivo de un Espacio de Formación Integral (EFI). Dichos dispositivos, que la UdelaR viene implementando durante los últimos diez años, buscan hacer operativas las prácticas integrales universitarias a partir de favorecer el desarrollo de sus principales elementos: integración de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión); abordajes interdisciplinarios para el aporte a la solución de problemas sociales; diálogo de saberes como base para una intencionalidad transformadora; enfoque territorial e intersectorial de las intervenciones (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2010).

Compartir una experiencia no sólo implica dar a conocer una experiencia en el marco de la extensión universitaria sino animarse a llevar a la escritura pensamientos y reflexiones que toda experiencia extensionista promueve. Dichas reflexiones convocan, por un lado, a crear nuevos conocimientos particulares de la propia experiencia pero que por otro lado convocan a profundizar el proceso que desde el 2006 ha tenido la Universidad de la República: la integración de la extensión con la investigación y la importancia de la primera para la formación universitaria en la vinculación con la sociedad.

## Se trata de Extensión

La extensión universitaria, según la Resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República es:

-Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...)

-Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

-Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

- Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas

-En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2010, 15,16).

Se trata entonces de un proceso, una función, que desde el conjunto de sus herramientas metodológicas busca promover la Integralidad. Integralidad de extensión, investigación y formación; de los actores sociales y universitarios; del “adentro” de la Universidad y del “afuera” de la misma (TOMMASINO; RODRÍGUEZ, 2011). Pensamos a la extensión como “una razón continua, crítica e integrada en el seno de las funciones universitarias y de los protagonistas académicos y de la comunidad” (BENÍTEZ, 2016: 32). Así lo exponen Cano y Romano (2015):

No son demasiados los investigadores universitarios que desde diferentes ramas de conocimiento aportan hoy al pensamiento crítico con vocación superadora de los límites del neodesarrollismo capitalista hegemónico. Pero tampoco son pocos. Están por toda la Universidad, en diferentes facultades y áreas de conocimiento. Varios de ellos están en Extensión. Investigan sobre las consecuencias sociales, ecológicas y productivas del modelo de agronegocio dominante; sobre las condiciones de trabajo de los trabajadores de la industria pesquera; sobre las consecuencias sociales y urbanas de los barrios privados; sobre las memorias barriales respecto a las luchas sociales pasadas; sobre las políticas económicas alternativas necesarias para acrecentar el presupuesto educativo; sobre las políticas energéticas y la actual distribución desigual de sus costos entre la población; sobre las implicaciones del proyecto agro-industrial del norte del país y el lugar que en ellos le cabe a los trabajadores; sobre las cooperativas de vivienda; sobre las condiciones de vida y trabajo de los clasificadores de residuos urbanos sólidos; sobre la comunicación en las organizaciones sindicales; sobre los desafíos de la autogestión en las organizaciones sociales; sobre agro-ecología, cooperativismo, feminismo y sindicalismo. (CANO, ROMANO, 2015).

## Espacio de Formación Integral

El Espacio de Formación Integral (de ahora en más EFI) “Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas” en el Hospital Vilardebó es una práctica de extensión universitaria que se desarrolla en los semestres pares desde el año 2015. Está coordinado desde el Departamento de Literaturas Uruguayas y Latinoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y se enmarca en el proyecto de investigación “Raros y Fantásticos en la Literatura Uruguayas. Historia, crítica y teoría (1963-2004)”, así como también con los seminarios de literatura uruguaya de dicho Departamento. Por Espacio de Formación Integral entendemos una serie de

dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo

diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario (TOMMASINO, RODRÍGUEZ, 2011, 20).

intento de acotar el goce al cual su estructura los somete; que se produzca algo del orden del placer. (ROMANO, 2007, 99,100).

En el EFI participa el equipo docente que coordina el mismo (compuesto por una Profesora de Literatura y una Licenciada en Psicología), las pacientes del hospital del área de internación y los estudiantes universitarios. El EFI puede ser cursado por estudiantes de todas las Licenciaturas (Filosofía, Letras, Historia, Educación, Ciencias Antropológicas, Lingüística, Biología Humana, Turismo y Binacional en Turismo) y Tecnicaturas (Corrección de Estilo, Universitaria en Museología, Tecnólogo en Interpretación y traducción LSU- Español, Universitaria en Bienes Culturales, Universitaria en Dramaturgia) de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación así como también por estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Este último apoya la siguiente tesis elaborada por Tommasino y Rodríguez (2011):

La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria (...) El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad. (TOMMASINO, RODRÍGUEZ, 2011: 38)

El objetivo general de este EFI es propiciar una actividad de debate en torno a textos no realistas en la que las integrantes del mismo experimenten creaciones de imaginación artística, así como también de cuestionamientos de cierta idea de realidad y/o de ficción (BENÍTEZ, 2017). En cuanto a la formación, busca acercarse a lo interdisciplinario con la psicología. En lo académico, intenta por un lado promover la familiarización de los estudiantes así como también de las usuarias con las literaturas no realistas. Por otro lado, reconocer y valorar el desafío de otras interpretaciones, en este caso, de las mujeres que por determinada circunstancia de la vida se encuentran internadas en el Hospital Vilardebó, interpretaciones que se hallan fuera de la academia. Por último busca también contribuir a la comunidad, es decir, apuntar a cierto efecto terapéutico.

En concreto, el EFI consiste en dos actividades. Los talleres de lectura en el Hospital Vilardebó en los que se leen textos literarios narrativos uruguayos no realistas, insólitos y fantásticos realizándose un permanente debate, una continua comprensión y posterior interpretación. Al igual que Romano,

No estamos ahí para trabajar sobre la historia ni los dichos de los pacientes ni ninguna otra cosa más que realizar la tarea que nos convoca (...) La propuesta es que puedan disfrutar, hacer, jugar en la acción, en un

Los encuentros teóricos en la Facultad comenzaron siendo una vez por mes y actualmente funcionan quincenalmente. En las mismas se abre el espacio a la problematización de las experiencias vividas en el hospital, no sólo en tanto estudiantes universitarios sino también en tanto integrantes de una sociedad, con una historia de vida y ciertas perspectivas de análisis. Asimismo se discuten textos teóricos que giran alrededor de las temáticas de los derechos humanos, de las psicosis y de las literaturas no realistas.

Taller y encuentro son las distintas metodologías que lleva a cabo el EFI. En cuanto al taller, éste se entiende como

dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (CANO, 2012, 30).

En sintonía con las observaciones generales de Cano, el taller en el hospital es un dispositivo realizado en grupos, que es limitado en el tiempo ya que comienza en agosto y finaliza en diciembre, realizándose con los objetivos anteriores escritos, permitiendo la activación de un proceso pedagógico horizontal entre el equipo docente, los estudiantes universitarios y las usuarias del hospital integrando de manera constante la teoría y la práctica, promoviendo el protagonismo de los participantes, en este caso las pacientes del hospital que asisten al taller y devienen usuarias talleristas, la producción de un conocimiento colectivo nuevo creado a partir de las reflexiones, de las interpretaciones y del debate mediante la lectura del texto operando una transformación en la experiencia íntegra. En cuanto al encuentro teórico, vale destacar que se continúa buscando un nombre para dicho espacio. Al comienzo eran reuniones, luego pasaron a ser sesiones y actualmente se les llama encuentros teóricos. Encuentro en tanto acto de reunión en el que se ponen en juego nuestras historias de vida a la hora de pensar y problematizar aquellos momentos o sucesos que nos llamaron la atención del taller, así como también al momento de complejizar ciertos textos teóricos teniendo como horizonte la práctica. Al decir Foucault: "Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo" (FOUCAULT, 2003: 84).

## La locura y la literatura no realista

El taller de lectura e interpretación se desarrolla en el Hospital Vilardebó, que es el único hospital psiquiátrico público de referencia de pacientes agudos con que cuenta el Uruguay. De ahí que reciba personas de todo país, lo que lo convierte en un hospital con una población variada en su procedencia geográfica y socio-económica y cultural. El edificio cuenta con una Policlínica de Salud Mental, un Centro Diurno, la Emergencia y el área de internación dividido en dos grandes sectores: uno destinado para las mujeres, sector femenino y otro para los hombres, sector masculino. Si el Hospital Vilardebó es un hospital psiquiátrico, el taller se realiza en una institución manicomial con todas las características que éste presenta: lógica de encierro, aislamiento, exclusión, pobreza, destrato, olvido, abandono y deshumanización. Goffman (1961), realiza un estudio en relación a las Instituciones de encierro como los manicomios y las cárceles, entre otros, y como el encierro propiamente dicho afecta el ser humano. Según este autor, este tipo de instituciones están condenadas al fracaso, ya que en lugar de promover la recuperación/rehabilitación, lo que logran al final es promover la estigmatización de las personas y terminan cronificando las patologías. En estas situaciones el hospital llamado de agudos pasa a convertirse en un hospital de crónicos.

El taller se realiza en el sector femenino de internación, en el Espacio Psicosocial. El mismo es un lugar dentro del área de internación destinado a distintas actividades de rehabilitación con pase libre, es decir, sin necesitar del pase del psiquiatra tratante. Para el hospital, entonces, el taller es una actividad de rehabilitación. Con respecto al concepto de rehabilitación, Techera, Apud Borges (2009) plantean que existen dos maneras de entender la rehabilitación. Desde una concepción más tradicional tenemos al enfoque normativo, el cual entiende a ésta como un restablecimiento de la normalidad, una normalidad preestablecida por la sociedad. Desde una concepción más actual se encuentra el enfoque paradigmático, el cual concibe a la rehabilitación como un proceso que facilita a las personas con alguna limitación, a reorganizar de una manera comprensiva la autonomía de sus funciones en la comunidad. Según Rodríguez y Sobrino (1999) la rehabilitación es un proceso que prepara al sujeto a la reinserción en la sociedad, mientras que se van practicando habilidades y potencialidades para su autonomía. Para Van Weenghel y Kroon (2004) la rehabilitación comprende

la revaloración de pacientes como ciudadanos (misión) al entrenamiento de habilidades y apoyo (método), a la voluntad de centrarse en las necesidades y los objetivos de los pacientes (actitud) y a la transición de una atención basada en el hospital a un sistema de atención comunitaria (organización de ciudadanos)" (VAN WEENHEL, KROON, 2004, 73).

El Espacio Psicosocial es un lugar físico de ostensible abandono. El mismo consiste en un pasillo largo y angosto, al costado de una sala, con una monstruosa humedad que gotea cada vez que llueve. Las temperaturas parecen que se exacerban, haciendo muchísimo calor en verano (lo que generó que en muchas oportunidades la actividad se haya realizado en el patio) y muchísimo frío en invierno. Asimismo escasean los materiales (hojas, lápices, marcadores) y faltan sillas. No es por casualidad que el espacio destinado para la rehabilitación en las mujeres internadas sea un lugar muy abandonado. Revela el lugar que tiene la rehabilitación en el manicomio y el lugar de rehabilitación en la mujer. Lugares que no son lugares (no olvidemos que el espacio es un pasillo); lugares olvidados, abandonados, no priorizados por la lógica manicomial.

Es en el llamado Espacio Psicosocial que la literatura no realista se presenta y el debate e interpretación aflora.

Para señalarlo sintéticamente, las literaturas no realistas, insólitas y fantásticas son aquellas que entablan alguna clase de conflicto entre lo que comúnmente se asocia con lo real y lo irreal, así como con sus códigos más extendidos. En los estudios literarios cobra cierta centralidad la oposición categorial realista/fantástico, aunque una limitación en esos términos resultaría reduccionista, hecho que en la práctica del taller y en las sesiones teóricas ha sido puesto de relieve. Este último se crea a partir de su frontera con lo real, supera esta misma por su contradicción con lo real; más que la supera, la contradice y la transgrede (CAMPRA, 2008). Estas literaturas representan un conflicto que rompe con cierta tradición literaria realista, en la que de uno u otro se revela un orden medianamente estable. Estas literaturas son y no son realistas al mismo tiempo, desafiando así las categorías modernas que delimitan y se diferencian de lo otro, de lo que no es. Según Pagano, lo fantástico

comienza en el autor, ya sea consciente o inconsciente de lo que está produciendo y de la manera en que produce, que se desprende luego al texto pasando a ser este una producción ficcional autónoma que vive la convivencia de lo que la historia, el mundo posible creado considera como posible / imposible, normal / anormal, animado / inanimado, concreto / abstracto; como un conflicto que tiende en general a no resolverse y a subyacer (...). El propio texto guarda en sí mismo una resonancia para entender y aceptar que otros mundos, otras realidades diferentes, son posibles. (PAGANO, 2015: 3)

Sin dejar de tener en cuenta que nos encontramos ante mundos posibles de la ficción literaria, sean estos realistas, hiperrealistas, fantásticos o de una extrañeza que resiste a la relativa estabilidad

que imprimen estas categorías, digamos que aquellos textos que se deja nombrar como "fantásticos", incluso de un modo muy general, contienen cosas y entablan procesos que no se permiten en el orden estabilizado como real, o natural, o empírico. Entre otras definiciones tentativas puede pensarse que lo fantástico se identifica con

aquella producción ficcional en la que se establece un problema o conflicto originado entre lo que para ese texto y las ideologías que lo habilitan son lo posible y lo imposible en tanto que acontecimientos, es decir, en tanto que factuales de presentación excluyente en el interior de ese mundo ficcional y de representación también excluyente en la proyección sobre mundos a los que históricamente atribuimos estatutos de "realidad" (BENITEZ, 2014: 14).

Un conjunto significativo de literaturas no realistas suele movilizar la sublevación de lo establecido a través de la convivencia con lo imposible. De ahí, en esos casos, su carácter subversivo; carácter que en muchas ocasiones se percibe a través del silencio de cierta explicación acerca de lo que ocurrió. Es esa subversión dada por la convivencia con lo imposible, por ese silencio que se impone y que no da lugar a la explicación, es esa indefinición lo que genera distintos cuerpos de lo insólito, entre los cuales las manifestaciones de lo fantástico. Según Campra, lo fantástico se manifiesta mediante una isotopía de la transgresión: "la distorsión en el nivel sintáctico, o un uso particular de un elemento del nivel verbal constituye (...) el índice de lo fantástico" (CAMPRA, 2008: 194).

A través de la práctica de extensión que venimos presentando; a través del EFI recientemente descrito es que la locura y las literaturas no realistas se encuentran, se entrecruzan, se atraviesan y confluyen a través de la extensión de una manera por demás particular: dándole espacio a la locura se observa una recepción de dichas literaturas diferente a la que se conoce. La locura revela un agujero teórico en las literaturas no realistas, el cual transforma realizando en las prácticas de su propia recepción nuevas inquietudes para la teoría.

### Algunas transformaciones

El concepto de transformación implica un antes, un durante y un después. Implica que algo devenga otra cosa distinta debido a cierto proceso. Transformar es transmutar. Más arriba mencionamos que la extensión, de acuerdo a la resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (2010) y que el taller, de acuerdo a la concepción de Cano (2012), son procesos que generan ciertas

transformaciones.

Varias son las transformaciones que se observan en esta práctica de extensión. En primer lugar, las mujeres que asisten al taller no son consideradas como pacientes que presentan cierto diagnóstico psiquiátrico sino usuarias que asisten a un taller de lectura que tienen algo para decir y que sus palabras son tan importantes como las de cualquier otra persona. La palabra de "la loca" en el taller de lectura tiene su lugar. Al decir de Hounie: "Que una palabra tenga lugar significa que se le ha permitido ser en su condición de inesperada, reveladora, intempestiva y potente para construir espacios en los que poder habitar" (HOUNIE, 2013: 120). Que el taller de lectura sea un espacio de escucha, de auténtica escucha en donde la mujer no es paciente sino usuaria, condice con la perspectiva que tienen los psicólogos que trabajan en el Espacio Psicosocial:

En el pequeño espacio logramos colocar materiales para leer, recortar, pegar, escribir, hay música, la escucha está pronta y las ganas de compartir también. De eso se trata, de estar dispuesto a "recibir la psicosis" (término que, sino me equivoco, se lo escuché en alguna conferencia a Marcelo Percia (PERDOMO, 2013: 57).

En esa escucha es que las usuarias se transforman en lectoras críticas evidenciando una otra recepción de estas literaturas no realistas. Sus interpretaciones revelan a las literaturas no realistas como otra forma de realismo. En sus análisis, si bien reconocen el conocido límite entre realidad y ficción, el mismo parece no importar: puesto que el eje se ubica en que lo que sucede en los textos, es posible de ser real. Se animan a contestar preguntas y a discutir las dudas del texto, desafían la crítica literaria que ubica lo fantástico en la frontera de lo real y lo irreal, para conceptualizarlo en términos de realismo: "Tiene que ser real", se suele escuchar en los debates de los textos.

El taller también permite cierto proceso de alfabetización en las usuarias con poco nivel cultural. En él se conocen autores uruguayos, se intercambia acerca de la noción y características del género narrativo, se conocen nuevas palabras y expresiones, se incentiva la concentración y la atención (lo que se hace muy difícil en un manicomio). La alfabetización a través del arte, en este caso la literatura, permite, entre otros aspectos, historizarse y poder nombrarse. Así expresan Penino, Perdomo y De León:

El despliegue de lo grupal y lo estético, el arte, nos parece algo fundamental en el trabajo en Salud Mental (...) El arte obliga a las personas a un recorrido interior, a una búsqueda interior de equilibrio, una forma de enfrentamiento y de procesar y elaborar la realidad. Genera un clima de afectividad notoria, que en muchas ocasiones visualizamos que hace "dejar el delirio de lado". Vemos que las personas al meterse en el campo

productivo, a realizar "el objeto artístico", compaginan una subjetividad muy diferente. (PENINO, PERDOMO, DE LEÓN, 2013: 223)

Otra transformación que perfectamente puede englobar a las anteriores es la de la pausa o el paréntesis manicomial. En el taller se suspenden las lógicas manicomiales que atraviesan los cuerpos, los pensamientos y sentimientos de las mujeres internadas, promovándose la escucha auténtica, la libertad en la expresión, la importancia y respeto en lo que cada una expresa, la horizontalidad e intercambio de saberes. El taller de lectura e interpretación se constituye como una práctica desmanicomializante, en tanto

desmanicomializar implica fundamentalmente desarmar permanentemente la lógica clasificatoria y concebir modelos de convivencia superadores del "canibalismo simbólico". La lógica anti-manicomial debería ser una lucha contra la lógica manicomial allí donde esta encuentre terreno propicio para fijarse, nacer o recrearse. (CANO, 2013: 114,115)

Por último, (y no menos importante) la transformación no es sólo para las usuarias del taller sino también para el equipo de coordinación y los estudiantes universitarios. Para comenzar el EFI rompe con la lógica tradicional del saber vertical o magistral. En el mismo todos tienen un saber valioso a ser compartido e interactuado con el resto de los actores que lo integran. Cada estudiante, desde la carrera que está estudiando aportan su perspectiva para pensar esta práctica desde la auténtica interdisciplina. Así, por ejemplo, los estudiantes de Psicología se han detenido en pensar el padecer psíquico de las usuarias y cómo oficia la literatura; los de la Licenciatura en Educación en el vínculo entre tallerista/integrante de taller, los de Tecnicatura en Corrección de Estilo y de la Licenciatura de Letras han observado el análisis que hacen las usuarias de los textos leídos, los de la Licenciatura de Filosofía en los conceptos de locura y encierro. Asimismo, los estudiantes en tanto observadores participantes, registran y luego intercambian acerca de lo debatido entre las usuarias a partir de las lecturas de los textos. De esta manera no sólo se observa un pensar la práctica desde la interdisciplina sino un además un diálogo de saberes que mantiene su carácter transformador de una realidad que duele y que se quiere cambiar. La transformación deviene integral no sólo por tratarse de una práctica que busca la integralidad en las funciones universitarias sino porque invade los espacios del estudiante universitario (y del equipo de Coordinación) no solo en tanto estudiantes sino también como personas tal como ellos mismos explicitan en los encuentros teóricos o en los informes que realizan al final de la práctica. Invade en el sentido de generar cuestionamientos en las perspectivas de vida de los mismos. Invade, atraviesa y transgrede.

## Consideraciones finales

El EFI "Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas" que se lleva a cabo en el Hospital Vilardebó es una práctica de extensión que acompaña un nuevo proceso de formación en los estudiantes universitarios protagonizado por la integralidad. Asimismo deviene en práctica desmanicomializante, clave para la coyuntura actual de la Salud Mental en el Uruguay (tiempos de una nueva ley de Salud Mental que si bien presenta ciertos avances con respecto a la anterior, de 1934, continúa con la estigmatización del usuario de Salud Mental).

Cada taller y cada encuentro visibiliza nuevos conocimientos y reflexiones, complejidades y desafíos que motivan la continuación del EFI y su problematización constante.

Es tarea de nosotros (escritores/as y lectores/as) contagiar la necesidad de prácticas de extensión que política y culturalmente son fundamentales para el cambio social.

## Referencias bibliográficas

BENÍTEZ PEZZOLANO, Hebert. Raros y fantásticos: perspectivas teóricas. [sic], Montevideo, v. 4, n. 10, p. 13-20, abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Una razón extendida. In: FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. **70 años Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**. Montevideo: Universidad de la República, 2016. p. 32-33.

\_\_\_\_\_. **Espacio de Formación Integral: Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas**. Disponible em: <[http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad de extension/EFI/2017/EFI\\_2017\\_Taller\\_abierto\\_de\\_lectura.doc.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/EFI/2017/EFI_2017_Taller_abierto_de_lectura.doc.pdf)>. Acceso em: 5 set. 2017.

CAMPRA, Rosalba. **Territorios de la ficción**. Lo fantástico. Sevilla: Renacimiento, 2008.

CANO, Agustín. La metodología de taller en los Procesos de Educación Popular. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, La Plata, v. 2, n. 2, p. 22-51, jul.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Algunos desafíos para la desmanicomialización en Uruguay. In: DE LEÓN, N. (Comp). **Abrazos Experiencias y narrativas acerca de la locura y la salud mental**. Montevideo: Ediciones Levy, 2013. p. 107-124.

\_\_\_\_\_; ROMANO, Antonio. **La universidad conservadora**. A propósito de un artículo de Ferrer y Bolon sobre la extensión universitaria. Disponible em: <[http://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Noticias/2015/octubre/La\\_universidad\\_conservadora.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Noticias/2015/octubre/La_universidad_conservadora.pdf)>. Acceso em: 3 set. 2017.

PENINO, Raúl; PERDOMO, Alfredo; DE LEÓN, Martín. 20 años de Puertas Abiertas. Devenires vitales en el Hospital Vilardebó. In: DE LEÓN, N. (Comp). **Salud Mental en debate**. Pasado, Presente y Futuro de las Políticas en Salud Mental. Montevideo: Psicolibros, 2013. p. 221-227.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. Ciudad de México: Octaedro, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. La identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 1961.

PAGANO, Estefanía. **Felisberto Hernández ¿Literatura Fantástica?**. Montevideo, 2015. 14 p. Texto presentado en Seminario de Literatura Fantástica, Instituto de Profesores Artigas.

PERDOMO, Alfredo. Estar en el Vilardebó: una historia de experiencias emergentes. In: DE LEÓN, N. (Comp). **Abrazos Experiencias y narrativas acerca de la locura y la salud mental**. Montevideo: Ediciones Levy, 2013. p. 49-59.

RODRÍGUEZ, Abelardo; SOBRINO, T. La rehabilitación psicosocial en el marco de una atención comunitaria integral al enfermo mental crónico. In: RODRÍGUEZ, A. (Comp.). **Rehabilitación psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999. p. 330-369.

TOMMASINO, Humberto; RODRÍGUEZ, Nicolás. Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. In: **Integralidad tensiones y perspectivas**. Cuadernos de Extensión, n. 1. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República, 2011. p. 19-42.

ROMANO, Noemí. Bailanza, un neologismo, una propuesta posible. In: VEGH, I. (Comp.). **Una cita con la psicosis**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2007. p. 99-106.

TECHERA, Andrés; APUD, Ismael; BORGES, Cristina. **La sociedad del olvido**. Un ensayo sobre enfermedad mental y sus instituciones en Uruguay. Montevideo: CSIC, 2009.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Rectorado. **Hacia la Reforma Universitaria**. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral. Montevideo, 2010. Disponible em: <[http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08\\_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2017.

VAN WEEGHEL, Jaap; KROON, Hans. Perfilando la investigación en rehabilitación psiquiátrica. Percepciones de los investigadores. **Eur. J. Psychiat.**, Zaragoza, v. 18, n 2, p. 73-82, 2004.

## UBUDEHE: JUVENTUDES, DIÁSPORAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM MOVIMENTO

## UBUDEHE: YOUTHS, DIASPORAS AND INTERCULTURAL DIALOGUES IN MOVEMENT

Brasil

Jacqueline Cunha da Serra Freire\*  
Elcimar Simão Martins\*\*  
Elisangela André da Silva Costa \*\*\*  
Ronaldo Marcos de Lima Araújo\*\*\*\*  
Sinara Mota Neves de Almeida\*\*\*\*\*

**Resumo:** Os projetos de extensão Rede JUBRA e UBUDEHE, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura (PIBEAC) / Pró-Reitoria de Extensão Arte e Cultura (PROEX) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) inserem-se na estratégia interinstitucional de pautar a questão das juventudes brasileira e na diáspora no Brasil, com ênfase na região do Maciço de Baturité/Ceará. O presente artigo objetiva relatar experiências dos projetos e analisar a contribuição da extensão universitária nos processos formativos de jovens. As pesquisas bibliográfica e documental constituem-se aportes metodológicos. Os projetos têm oportunizado diálogos interculturais, principalmente com juventudes indígenas, jovens internacionais na diáspora e jovens brasileiros do Maciço do Baturité ou em mobilidade na região. Conclusivamente, registra-se que a constituição de rede envolvendo múltiplos sujeitos, instituições e organizações sociais potencializa debates qualificados, circulação de ideias e produção de conhecimentos com pertinência social.

**Palavras chave:** Ubudehe; JUBRA; interculturalidade; diásporas; UNILAB.

**Abstract:** The JUBRA and UBUDEHE Network outreach projects are linked to the Institutional Program of Scholarship for Outreach Projects, Art and Culture (PIBEAC) / Pro-Rectory of Outreach Projects, Art and Culture (PROEX) from the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB, all Portuguese acronym). As part of an interinstitutional strategy, the network discusses issues related to Brazilian youth and diaspora in Brazil, with a special interest in the Maciço de Baturité in Ceará. This article reports experiences of projects and analyzes the contribution of university outreach projects to the educational formative processes of youth. The study methodology includes bibliographical and document research. The projects contribute to intercultural dialogues, in particular with indigenous youth and international youth in diaspora and young Brazilians from the Maciço de Baturité or in mobility in that region. It is possible to conclude that a network involving multiple participants, institutions and social organizations promote quality debate, sharing of ideas and the production of knowledge of social relevance.

**Keywords:** Ubudehe; JUBRA; interculturality; diasporas; UNILAB.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

\* Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - CE, Brasil. E-mail: jacqueline@unilab.edu.br

\*\* Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - CE, Brasil. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

\*\*\* Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - CE, Brasil. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

\*\*\*\* Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: rlima@ufpa.br

\*\*\*\*\* Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - PA, Brasil. E-mail: sinaramota@unilab.edu.br



## Introdução

*[...] Só se escreve com intensidade se vivermos intensamente. Não se trata apenas de viver sentimentos, mas de ser vivido por sentimentos [...].*  
(Mia Couto).

Ubudehe é uma expressão tradicional kinyarwanda, língua banta, que significa ação coletiva. Inspirado em “mama” África, na tradição ruandesa de ubudehe e na poesia de Mia Couto (2005), o Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) vem desenvolvendo integradamente dois projetos de extensão – Rede JUBRA: diálogos interculturais, movimentos sociais, juventudes e universidades em movimento<sup>1</sup> e Ubudehe: juventudes, diásporas e educação das relações étnico-raciais.

Historicamente, Ruanda, país situado na parte Oriental/Central da África, antes da colonização, detinha “[...] um sistema tradicional de desenvolvimento comunitário e auto sustentação extremamente organizado e baseado na ação coletiva. Era conhecido como Ubudehe [...]” (LOPES; THEISONN, 2006, p. 295). Relatam os autores que um projeto piloto local inserido na elaboração da Estratégia de Redução da Pobreza (ERP) “[...] converteu a tradicional prática popular de trabalho colaborativo, conhecida como ubudehe, na base do planejamento e da implementação das iniciativas de desenvolvimento [...]” (LOPES; THEISONN, 2006, p. 295).

A ação coletiva, inspirada no ubudehe africano, experienciada nos projetos do ELOSS traduz a intensidade com que a missão institucional da UNILAB nos desafia cotidianamente e oportuniza se viver intensamente a extensão universitária.

A UNILAB emergiu referenciada na integração internacional e cooperação solidária, na combinação de duas políticas que marcam a educação superior no Brasil na década 2000: internacionalização e interiorização. Institucionalizada pela Lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), a universidade teve seu efetivo funcionamento nas atividades fins de ensino-pesquisa e extensão a partir de 25 de maio de 2011.

Os projetos de extensão Rede Jubra e Ubudehe, ambos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura (PIBEAC) da Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX), inscrevem-se na estratégia interinstitucional de pautar a questão das juventudes brasileira e na diáspora no Brasil, com ênfase na região do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, onde a UNILAB está situada.

Inscritos na área de conhecimento das Ciências Humanas, da área temática principal de Educação e

área secundária de Direitos Humanos e Justiça, ambos os projetos se situam na linha de extensão Temas Específicos/Desenvolvimento Humano.

Contribuir na consecução da missão institucional da UNILAB, no que lhe confere identidade e a singulariza no cenário das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras – a integração internacional no contexto da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a inserção no Maciço de Baturité-CE – constitui uma das principais finalidades dos projetos. No contexto da CPLP, a prioridade de parceria, conforme estabelecido na Lei de criação da UNILAB, é especialmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o Timor Leste na Ásia.

A tríade juventudes, diásporas e interculturalidade, a comunidade universitária da Unilab, especialmente jovens brasileiros e na diáspora, tem centralidade nas ações dos projetos Rede Jubra e Ubudehe, tanto na sua condição de sujeitos políticos-sociais-educativos, como na sua condição sociocultural inscrita em tempos mundiais de complexos processos econômicos, políticos, sociais, étnicos, culturais, entre outros, e de relações humanas tensionadas pelo individualismo.

A comunidade externa da UNILAB também constitui o público de atenção dos projetos, sendo prioridade os jovens estudantes de escolas públicas do Maciço de Baturité, membros de grupos juvenis, organizações e movimentos sociais, parceiros do poder público e de instituições de ensino superior.

O objetivo geral do projeto Rede JUBRA consiste em promover diálogos interculturais, articulação entre pesquisadores da universidade e coletivos/movimentos sociais vinculados à juventude no estado do Ceará, com ênfase no Maciço de Baturité, por meio da organização e fortalecimento da Rede JUBRA Ceará, potencializando o intercâmbio de conhecimentos, experiências e ações voltadas com/para a juventude.

Destaca-se como objetivo geral do projeto Ubudehe promover ações formativas, de mobilização social e acadêmica, bem como de vivências interculturais, referenciadas na tríade juventude, diáspora e educação das relações étnico-raciais, na perspectiva de contribuir para processos de autonomia e dignidade humana.

A polissemia conceitual em torno do debate sobre juventudes tem sido a tônica na academia. Juventude não é uma categoria autoexplicativa, unívoca, de valor universal. Freire (2009), referenciada em vasta literatura sobre o assunto, argumenta que a gênese do debate sobre juventude está imbricada a um determinado modo de organização das relações, de produção material e simbólica da sociedade: o capitalismo. É na Modernidade, segundo análise da autora, que a categoria juventude assume sentido,

sendo um conceito plural, revestido de significado no espaço-tempo em que se inscreve.

Na análise de Pais (2003, p. 37), com a qual temos concordância, juventude consiste numa “[...] categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

Em concordância com Freire (2009), concebemos que “É fundamental compreender a juventude em suas múltiplas dimensões, como grupos cambiantes, situados em espaços sociais e temporalidades que lhes atribuem significados próprios [...]”.

No presente artigo, são assumidos os pressupostos e marcos das Políticas Públicas de Juventude (PPJ) vigentes no Brasil, a exemplo do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e do Plano Nacional de Juventude, que situam jovens os sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos como expressão da dinâmica concreta da realidade socioeconômica e cultural dos jovens no país. Em relação aos jovens dos PALOP, é assumido o referencial instituído em 2006 pela Comissão da União Africana com a Carta Africana da Juventude (CAJ).

Ao propormos as juventudes da UNILAB e de seu entorno como centralidade dos projetos, situamos as especificidades da realidade de jovens brasileiros/as e na diáspora na conjuntura atual, necessárias ao seu (re) conhecimento e compreensão como um fenômeno social com raízes históricas e culturais, em que a complexa dinâmica social, econômica, política e cultural do país tem acentuado problemas, com incidência perversa sobre jovens pobres e negros principalmente.

O estudo está referenciado metodologicamente na pesquisa bibliográfica e documental. A revisão de literatura ou bibliográfica constitui-se num pré-requisito indispensável em processos investigativos, mas a pesquisa bibliográfica é mais que uma revisão, como argumentam Lima e Miotto (2007, p. 37), ao apontarem que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

A pesquisa documental se constituiu em outro aporte metodológico, referenciada em May (2004), que argumenta sobre o sentido de que os documentos ou produções são contextualizadas, e não isoladas ou desvinculadas de processos mais amplos, inclusive de arcabouço teórico que subsidie o desvelamento e/ou compreensão do objeto de estudo. Concordando com Cellard (2008), assumimos suas indicações sobre as dimensões dos documentos a serem considerados: 1) o contexto; 2) o autor ou os autores; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Nesse sentido, os projetos, os relatórios, assim como as

produções acadêmicas geradas pelos mesmos foram a base documental do presente estudo.

O artigo sintetiza relatos e reflexões sobre a experiência dos projetos de extensão no bojo da missão e política institucional da UNILAB, como expressão de uma ação coletiva que vem nos transformando cotidianamente, potencializando a inserção social desta Universidade na região do Maciço de Baturité, ao mesmo tempo em que tem oportunizado diálogos no campo da integração internacional. É uma escrita que, ao ser (re) produzida, traduz a força da ação coletiva experienciada, a intensidade das inquietudes que a extensão universitária pauta.

### **Extensão Inovadora: desafios da UNILAB sob o signo da integração internacional e interiorização**

*A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.*  
 (SANTOS, 2004, p. 53-54).

A importância que o sociólogo português Boaventura Santos (2004) confere à extensão universitária, em sua obra *A Universidade no Século XXI*, referencia teoricamente a razão acadêmica e social para a implementação dos projetos de extensão Rede JUBRA e Ubudehe, na UNILAB.

A universidade pública brasileira é desafiada a fomentar política de extensão inovadora, capaz de materializar o fundamento da educação superior como bem público vinculado ao projeto de país que se deseja erguido sobre bases de justiça social, capaz de superar as históricas desigualdades e assimetrias que marcam a história do Brasil e de países do Sul global. Para Santos (2002), o Sul global agrega países que, no passado, foram tipificados como de Terceiro Mundo, sendo a *ratio* entre a inclusão e a exclusão o elemento definidor do país pertencer ao Norte, centro do poder político e econômico em escala global, ou ao Sul, situado na periferia do capitalismo mundial. Portanto, tal concepção extrapola uma perspectiva geográfica, situando-a na complexa geopolítica do mundo.

Conceitualmente, a extensão universitária no Brasil<sup>2</sup> é concebida como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre

Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 16).

O escopo conceitual em nível nacional baliza a política institucional de extensão na UNILAB. Regulamentada por meio da Resolução nº 27 de 12 de dezembro de 2011 (UNILAB, 2012), do Conselho Superior Pro-tempore da Universidade, a extensão universitária é assumida no Estatuto<sup>3</sup> e Regimento<sup>4</sup> desta instituição como ação indissociável da pesquisa e do ensino, assente no pressuposto transformador que a extensão implica no interior da universidade e na relação com a sociedade.

Na confluência da missão e políticas institucionais, a extensão universitária na UNILAB é comprometida com a ampliação da relação da Universidade com a sociedade nos planos local, regional ou internacional. Em seu Estatuto (UNILAB, 2016), é estabelecido, no Artigo 8º, o que segue transcrito abaixo:

Art. 8º A Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Na perspectiva da consecução da missão institucional da UNILAB, a integração, interculturalidade, interdisciplinaridade e ação coletiva são princípios basilares dos projetos de extensão objeto do presente artigo.

Etimologicamente, integração vem do latim *integrare*, que significa o ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro. Inteira requer totalidade, que por si pressupõe as partes e o todo, o uno e o múltiplo, a unidade na diversidade. Em sua discussão sobre a construção multicultural da igualdade e da diferença, Santos (2004) argumenta sobre os princípios de emancipação e integração no contexto das sociedades modernas. Para o autor, a emancipação aponta para a igualdade, enquanto a integração social vincula-se à gestão de acentuados processos de exclusão produzidos no capitalismo.

A integração de que se trata na UNILAB recusa a reificação da integração social como (re) produtoras de desigualdades, mas situada na sua missão institucional de articular o Brasil e os países parceiros, no caso os PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e o Timor Leste. A concepção de integração assumida pelos projetos em tela alinha-se com o argumento de Santos (2006, p. 316) de que políticas de igualdade e de identidade pressupõem que “[...] temos o direito a

ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza [...]”.

O pressuposto das políticas de igualdade e de diferença de que nos fala Santos (2006) vem ao encontro da concepção de interculturalidade por nós assumida, alinhada com o pensamento de Walsh (2013). A interculturalidade é imperativa para compreensão e trato das diferentes realidades sociais, étnicas e culturais, entre outras, presentes na universidade. No contexto de uma universidade de integração internacional como a UNILAB, a interculturalidade potencializa a consciência internacionalista e a perspectiva democrática nas quais a interdisciplinaridade vai se firmando como uma tendência indispensável para qualificar a produção de conhecimento e intervenção social.

A memória de pedagogias decoloniais que focam lutas de resistências e existências de povos de raiz africana, a perspectiva intercultural crítica defendida, a reflexão sobre experiências com populações que lutam para superar a colonialidade em lugares diversos, fazem de Walsh (2012, 2013) um referencial teórico.

A interdisciplinaridade é imperativa para o conhecimento emancipatório. A crescente especialização e compartimentação em inúmeras disciplinas é marca evidente da ciência moderna, como já apontara Bertalanffy (1990). Instituída no século XIX, como indicam Morin (2002) e Klein (1990), a disciplina é indispensável para tornar o conhecimento tangível, mas também implica no risco de hiperespecialização, autossuficiência, coisificação do objeto estudado. Assim, a interdisciplinaridade, como concepção e prática dialógica entre diferentes campos do conhecimento, implica em troca, em novas sínteses, em conhecimento transformado(r) (FREIRE, 2009).

A ação coletiva, inspirada no *ubudehe* ruandês em África, tem possibilitado tecer a extensão universitária a partir da articulação e sinergia do grupo ELOSS, integrando não apenas os dois projetos aqui relatados e analisados, mas ainda os projetos Circuito Intercultural de Vivências em EJA (CIVEJA) e Mediação de Conflitos Escolares.

Os princípios basilares ora abordados sinteticamente – integração, interculturalidade, interdisciplinaridade e ação coletiva – constituem pilares do compromisso em dinamizar uma extensão inovadora perpassada pelos desafios da UNILAB, sob o signo da integração internacional e interiorização.

Extensão inovadora é um dos conceitos abordados por Santos (2011), que concebe essa atividade fim como um dos cinco pilares para reconquistar a legitimidade social da universidade, argumentando seu significado especial e que deve assumir uma nova centralidade, repercutindo inclusive nos currículos e na carreira docente. O autor enfatiza que as universidades

devem comprometer-se com “[...] uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural [...]” (SANTOS, 2011, p. 73).

### **Extensão universitária: diálogos interculturais, ação coletiva e produção de conhecimento**

*A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.*  
(SANTOS, 2011, p. 113)

Na perspectiva de um projeto de país comprometido com suas juventudes – brasileira e na diáspora no Brasil – é que os projetos de extensão em tela no presente artigo dedicaram-se ao desenvolvimento de atividades formativas e socioculturais referenciadas que favorecessem a integração, a interculturalidade, o combate a todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância.

Entre tais atividades, destaca-se o diálogo intergeracional e com nossa ancestralidade indígena. Na perspectiva de fortalecimento do diálogo entre coletivos de pesquisa, o ELOSS articulou, junto com o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Marxista (GIM) e em parceria com a Rede Indígena de Memória e Museologia Social, Museu Indígena Kanindé<sup>5</sup>, Museu Indígena Jenipapo Kanindé<sup>6</sup>, lideranças do povo indígena Tapeba do município de Caucaia, atividades formativas e socioculturais no Festival das Culturas da UNILAB, promovido pela PROEX em 2016. Rodas de Conversa sobre as lutas e resistências dos povos indígenas, as experiências dos Museus Indígenas, a dança do Toré, entre outras, trouxe o protagonismo de nossos ancestrais para a UNILAB (ALEXANDRE et al., 2016).

O compromisso com a implementação das Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), constitui-se em pilar dos projetos e inscreve-se no esforço de contribuir com a garantia de direitos de povos, sujeitos coletivos e pessoas. Historicamente, os movimentos sociais empreenderam lutas, especialmente o movimento negro e de indígenas, com o propósito de assegurar o direito aos seus territórios, à

terra e de nela produzir, à ancestralidade, aos bens culturais materiais e imateriais.

Incorporada nas políticas públicas e na legislação brasileira, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma conquista dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, aliado a todo o marco regulatório da educação indígena no país. As leis já referidas, o Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010), as diretrizes educacionais, entre outras, são expressões concretas das lutas históricas e recentes.

O diálogo da extensão universitária com o ensino de graduação também se concretiza por meio de atividades curriculares<sup>7</sup> no contexto da formação inicial de professores nas licenciaturas de Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas, vinculadas ao Instituto de Ciências da Natureza e Matemática (ICEN). Tais atividades contribuíram para o (re)conhecimento de elementos das culturas, costumes, lutas e resistência que marcam esses povos indígenas.

Encontros interculturais entre estudantes e professores da UNILAB, brasileiros/as e internacionais dos PALOP e do Timor Leste com povos indígenas do Ceará, possibilitam a articulação da teoria com a prática, em que a apropriação de conteúdos acadêmicos sobre interculturalidade assume contornos próprios na interação com a realidade sociocultural de nossos ancestrais indígenas (ALEXANDRE et al., 2016).

O Festival de Culturas e as atividades curriculares desenvolvidas com povos indígenas aproximou a UNILAB dessa realidade sociocultural, possibilitando que o projeto Rede JUBRA se inserisse na articulação “Juventude Indígena: Plantando um futuro melhor para nosso povo”, em parceria com a Associação para Desenvolvimento Local e Coproduzido (ADELCO), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Articulação dos Povos e Organizações Indígenas (APOINME), Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza (CDPDH), Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas do Ceará (COPICE), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Movimento Saúde Mental Comunitário (MSMC), com apoio e financiamento do Fundo Brasil de Direitos Humanos.

Ao se propor promover diálogos interculturais, articulação entre pesquisadores da universidade e coletivos/movimentos sociais vinculados a juventudes no estado do Ceará, com ênfase no Maciço de Baturité, buscou-se contribuir para o fortalecimento da Rede JUBRA-Ceará que, no ano de 2017, sediou o VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (VII JUBRA), um evento científico que congrega pesquisadores e professores brasileiros e estrangeiros, profissionais, estudantes, jovens, gestores públicos e agentes comunitários para a discussão de pesquisas,

programas e projetos sociais referentes à juventude.

A implementação do projeto Rede JUBRA vem potencializando, com isso, discussões e intercâmbios, ampliação da rede de cooperação entre universidades<sup>8</sup> em torno da temática da juventude numa perspectiva interdisciplinar, favorecendo o diálogo de saberes e conhecimentos, experiências e ações voltadas com/para a juventude.

Nesse contexto, o ELOSS-UNILAB, por meio de seus projetos de extensão, integrou-se às Oficinas da Microrregião Metropolitana de Juventudes Indígenas e da Região Metropolitana, realizadas, respectivamente, nas comunidades do povo Jenipapo Kanindé e do povo Kanindé, reunindo ainda os parentes Pitaguary, Tapeba, Tremembé e Potiguara. O foco das Oficinas foi a abordagem de temáticas sobre seus direitos, situação de vida, território e respeito na sociedade. Vale referir, também, a participação na I Conferência da Juventude Indígena Kanindé, na Aldeia Fernandes, em Aratuba, onde as discussões se pautaram nos saberes museológicos e espiritualidade indígena.

A construção e o fortalecimento da Rede JUBRA, sob liderança da UNILAB, no contexto do Maciço de Baturité, vem, ainda, ao encontro de outra demanda: a concretização de propostas que emergiram da Conferência Livre de Juventude da UNILAB; da II Conferência Municipal de Juventude e da Conferência Estadual de Juventude. Articulado com a Coordenação Estadual de Juventude do Governo do Estado do Ceará, o ELOSS assumiu, também, o compromisso de desenvolver ações que possibilitem a devolutiva das decisões da Conferência Estadual de Juventude, realizada em novembro de 2015, na perspectiva inclusive de responder às demandas de jovens que estejam no alcance da ação institucional da universidade.

Por meio de ações extensionistas, o ELOSS esteve fortemente engajado na construção e mobilização da 3ª Conferência Nacional de Juventude “As várias formas de mudar o Brasil”, que se realizou em Brasília, no final de 2015. As políticas públicas de juventude e sua efetivação têm centralidade nessa agenda, em que a contribuição de jovens na diáspora também se constitui como importante referência para transformar o Brasil. Jovens são sujeitos de direitos e assegurar sua participação em processos decisórios é de fundamental importância.

A ancestralidade africana também tem sido a tônica dos diálogos interculturais dos projetos de extensão do ELOSS. Compreender questões das juventudes africanas motivou a realização de Círculo Epistemológico, integrando jovens brasileiros, dos PALOP e do Timor Leste, convergindo para uma concepção de extensão como produção de conhecimento.

Os Círculos Epistemológicos (CE) consistem

em processos dialógicos de investigação e debates qualificados a partir de questões geradoras, como propõe Romão et al. (2006), possibilitando a concretização da indissociabilidade de pesquisa e extensão. O foco em leituras, estudos e debates em pequenos grupos são elementos catalisadores dos Círculos de Leitura, que inspiram os Círculos Epistemológicos. Ler é desvelar o mundo. Nesse sentido, os CE resgatam a concepção de Freire (1989, p. 11-12), que, ao discutir a importância do ato de ler, nos diz que: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]”.

A organização do CE pressupõe três momentos organizativos imbricados: Articulação; Círculos em Movimento; Memória Coletiva. A articulação é o primeiro momento e envolve processos de organização e mobilização, contemplando, assim, desde questões de logística à sensibilização de pessoas e sujeitos coletivos para participação nos Círculos. Os Círculos em Movimento compõem o segundo momento, que consiste na realização em si da ação formativa. A Memória Coletiva, como terceiro momento, implica na síntese do Círculo, com a publicização da experiência, seja por meio de memorial fotográfico, depoimentos etc.

A partir de múltiplos olhares de jovens brasileiros e na diáspora na UNILAB, a Carta Africana da Juventude foi pauta do Círculo Epistemológico realizado em 2016, que aglutinou 27 jovens, dos quais 9 eram brasileiros, 13 guineenses, 2 timorenses, 2 cabo-verdianos, 1 angolano.

No Acto Constitutivo da União Africana (UA) e do Plano Estratégico da Comissão da UA para 2004-2007, a participação da juventude no desenvolvimento da África foi valorizada. Atualmente, a UA congrega 54 países, dos quais 53 participaram de sua criação em Durban, na África do Sul, em 2002, momento no qual ocorreu a extinção e o relançamento da antiga Organização da Unidade Africana (OUA)<sup>9</sup>. A criação da UA celebra a renascença africana, como analisa Saraiva (2015, p. 12):

[...] Renascença ou renascimento significam, para as novas gerações de africanos, o alcance de uma vida material, intelectual e socialmente saudável, ao desenvolver suas possibilidades educacionais e de renda em Estados capazes de garantir processo de democratização e respeito à diversidade cultural que marca o presente africano.

Em 2016, dez anos após a institucionalização da CAJ em Banjul, capital da Gâmbia, a UA realizou o balanço conhecido como Banjul + 10, que traduz os dez anos da implementação da CAJ. Realizado entre 21 e 25 de maio de 2016, teve orientação da Comissão da UA e o apoio do Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) e outros parceiros, sob o lema

“10 anos da implementação da Carta Africana da Juventude: acelerar o desenvolvimento dos jovens em África”.

O primeiro eixo de debate do CE teve como mote a questão: o que temos a dizer sobre a Carta Africana da Juventude 10 anos depois, considerando a realidade dos jovens de nossos países africanos? A manifestação dos jovens no CE pode ser sintetizada em cinco argumentos principais: 1) a CAJ, em que pese o reconhecimento de sua importância, não repercutiu efetivamente em melhorias na vida dos jovens na África; 2) a falta de adesão de todos os países do continente à CAJ revela que a importância da questão da juventude ainda é relativizada por muitos países, não sendo suas especificidades reconhecidas como parte do desenvolvimento social; 3) a concretização dos princípios e enunciados do documento enfatizam a educação superior e o apoio ao empreendedorismo juvenil como forças motrizes do desenvolvimento; 4) é um avanço o reconhecimento de direitos e deveres de jovens, assim como a recomendação de instrumentos que apontem responsabilidades dos estados Partes da UA com a juventude africana, sendo decisivo, no entanto, os enunciados terem efetividade e traduzirem-se em políticas e ações que favoreçam os jovens do continente; e 5) a implementação das diretrizes do documento requer vontade política e efetiva capacidade de gestão de programas e projetos.

O que os jovens têm a dizer e propor aos países africanos sobre PPJ nos dias atuais e para um futuro de garantia de direitos, objeto do segundo eixo do CE, foi perpassado pelas seguintes questões principais: 1) valor e importância da juventude na transformação social; 2) a efetiva implementação de políticas de juventude sob responsabilidade de governantes poderá contribuir para a estabilidade nos países africanos; 3) educação como centro de atenção para alavancar mudanças em África, impulsionando políticas de emprego e de empreendedorismo juvenil; 4) os jovens destacam políticas sociais de cultura, de esporte e lazer, de combate à fome, de redução da violência, como fundamentais para a qualidade de vida; e 5) garantia de liberdades, com ênfase na liberdade de expressão.

Por fim, o foco do terceiro eixo de debate no CE girou em torno do que os jovens brasileiros e na diáspora têm a dizer ao Brasil sobre as PPJ na atualidade e para um futuro de garantia de direitos, enfatizando: 1) a força da mobilização dos jovens no Brasil em situação de crise; 2) centralidade da educação nas PPJ como mecanismo de redução das desigualdades e de garantia de direitos; 3) o fomento de políticas sociais é fundamental para a juventude, à exemplo de saúde, esporte e lazer, combate à violência, drogas e segurança pública; 4) implementação de políticas de emprego e renda; 5) combate à violência aos jovens, com especial atenção ao extermínio da juventude negra; e 6) garantia de mecanismos de participação de jovens em instâncias decisórias de PPJ.

A dinâmica do Círculo Epistemológico evidenciou que, por meio de ações extensionistas, pode-se fomentar a produção de conhecimento relevante socialmente, com incidência sobre PPJ e políticas institucionais na universidade.

### **Intensidade que nos (re)lançam: sínteses à guisa de conclusão**

A dignidade humana como projeto utópico dá sentido aos projetos de extensão Rede JUBRA e Ubudehe, em que o compromisso com a construção de outro mundo possível resgata lutas do passado como história e memória, um presente ativo, criativo e propositivo, marcadamente comprometido com esse presente/futuro de dignidade. As ações desenvolvidas, sinteticamente relatadas e refletidas, traduzem o compromisso com nossas raízes e ancestralidades, em que as presenças negra e indígena são constitutivas de nossa brasilidade, de nossas identidades.

Assumir a tríade juventude, diáspora e educação para as relações étnico-raciais no contexto da integração internacional que singulariza a UNILAB implica, necessariamente, fortalecer os pressupostos e diretrizes da Declaração e Plano de Ação de Durban, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, entre outros.

Reconhecemos coletivamente que os projetos ora em desenvolvimento vêm ao encontro da concretização da missão institucional da UNILAB, potencializando a compreensão do mundo atual, da realidade brasileira, num mundo de múltiplas e aceleradas mudanças, que repercutem nos territórios e instituições em que atuamos. Os projetos propuseram-se e vem envidando esforços para cumprir um duplo papel: a integração internacional da juventude brasileira e na diáspora, assim como a inserção social da UNILAB no Maciço de Baturité/Ceará.

A integração internacional é um imperativo no contexto da UNILAB, na perspectiva do acolhimento e da convivialidade de iguais e diferentes. A inserção social pressupõe o diálogo da universidade com a sociedade, processo esse estruturante para a legitimação social da instituição.

A diáspora de centenas de jovens em direção ao Brasil precisa ser (re)conhecida como um fenômeno social, com raízes históricas e culturais. No caso da UNILAB, são jovens oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, que cruzam céus e mares, o Atlântico Sul, em busca da concretização de projetos de vida ancorados na memória e histórias de vida, entrelaçadas com a ancestralidade africana e história recente de redemocratização do Timor Leste.

## Referências

ALEXANDRE, V. S.; FREIRE, J. C. S.; SILVA, A. A. R.; LOPES, A. M.; MARTINS, E. S. Interculturalidade na formação de professores: diálogos UNILAB e comunidades indígenas no Ceará. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, III., 2016, Redenção. **Anais...** UNILAB, 2016. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.unilab.edu.br/anais-2016/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BERTALANFFY, L.V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.852**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Casa Civil, 2013.

COUTO, M. Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras. In: **Pensatempos**. 2. ed., Lisboa: Editorial Caminho, 2005, p. 45-49.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre, RS: Gráfica da UFRGS, 2012. (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, J. C. S. **Juventude camponesa e políticas públicas**: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense. 2009. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

KLEIN, J. **Interdisciplinarity**: history, theory, and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.**, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, C.; THEISOHN, T. **Desenvolvimento para Céticos**: Como melhorar o desenvolvimento de capacidades. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, E. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscoites**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Ambar, 2003.

ROMÃO, J. E.; CABRAL, I. E.; CARRÃO, E. V. M.; COELHO, E. P. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: UESP, v. 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SARAIVA, J. F. S. **A África no século XXI**: um ensaio acadêmico. Brasília: FUNAG, 2015.

UNILAB. **Resolução nº08/2017**. Aprova o Regimento Geral da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: CONSUNI, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº42/2016**. Aprova o novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: CONSUNI, 2016.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

## Notas

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido em rede, principalmente com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e a Universidade Federal do Pará (UFPA), via Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE), Casa Brasil África (CBA) e Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAM).

<sup>2</sup> Tal conceito foi formulado a partir de amplo debate nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizados respectivamente nos anos de 2009 e 2010, e que foi consubstanciado no documento Política Nacional de Extensão Universitária. (FORPROEX, 2012).

<sup>3</sup> Resolução nº42/2016.

<sup>4</sup> Resolução nº08/2017.

<sup>5</sup> Situado no município de Aratuba, na região do Maciço de Baturité, no Ceará.

<sup>6</sup> Localizado no município de Aquiraz, na região metropolitana de Fortaleza.

<sup>7</sup> Desenvolvidas em trimestres dos anos letivos 2015 e 2016, nas disciplinas de Didática e Epistemologia da Intervenção Docente, Didática das Ciências e Matemática, Práticas Educativas e Estágio Supervisionado.

<sup>8</sup> Destaca-se aqui a construção de Grupos de Trabalho (GTs) dos Projetos de Extensão do Grupo ELOSS no VII JUBRA, integrados com instituições de ensino superior e outros parceiros, a exemplo dos GTs Juventudes Sem Fronteiras: diásporas, migrações e mobilidades juvenis; Juventudes, trabalho e educação: políticas públicas, formação, qualificação profissional, pesquisa, protagonismo e experiências juvenis; Juventude, Violência e Mediação de Conflitos Escolares e EJA, juventude e direito à educação. Disponível em: <http://jubra2017.com.br/grupos-de-trabalho-aprovados/>.

<sup>9</sup> A Organização da Unidade Africana (OUA) foi criada em 25 de maio de 1963, em Addis Abeba, capital da Etiópia, na perspectiva de enfrentar o colonialismo, o neocolonialismo e a expropriação das riquezas do continente, apoiando lutas por independência. A data de criação da OUA é internacionalmente reconhecida como o Dia da África.

## SEGURANÇA CONSTRUTIVA E ASPECTOS DE RESSOCIALIZAÇÃO: UM OLHAR DA ENGENHARIA CIVIL NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

## CONSTRUCTIVE SECURITY AND RESOCIALIZATION ASPECTS: A CIVIL ENGINEERING VIEW ON THE CONTEXT OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES

Eunice Maria Nazareth Nonato\*  
Nádia Maria Jorge Medeiros\*\*  
Edmarcius Carvalho Novaes\*\*\*  
Raíssa Kelly Ferreira da Silva\*\*\*\*

**Resumo:** A pesquisa tem por escopo abordar a importância da segurança construtiva nas edificações de unidades socioeducativas, refletindo sobre as contribuições sociais das práticas do Engenheiro Civil diante da temática. As considerações apresentadas têm como referência o projeto de pesquisa e extensão “Juventude Educação e Direito: uma ação de intervenção em um centro socioeducativo”, da Universidade Vale do Rio Doce (NONATO, 2014), cujo objetivo é contribuir no processo socioeducativo e de ressocialização de jovens em cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, em Governador Valadares - MG. As reflexões elaboradas são respaldadas em documentos técnicos referentes a essas unidades (SINASE, 2006), em concepções da Engenharia (TELLES, 1999) e no aporte teórico das contribuições de Michel Foucault (1999), para se pensar sobre as relações de poder no espaço prisional. Conclui-se que há uma necessidade de conferir uma maior importância ao espaço físico das unidades de atendimento socioeducativo.

**Palavras chave:** Segurança construtiva; engenharia civil; medidas socioeducativas; ressocialização.

**Abstract:** The research aims at addressing the importance of constructive safety in the buildings of Socio-educational Units, reflecting upon the social contributions of the Civil Engineer to the subject. The considerations presented are based on the research and extension Project Youth Education and Law: an intervention action in a socio-educational center, from the University Vale do Rio Doce - (NONATO, 2014), whose objective is to contribute to the socio-educational process and the resocialization of young people in compliance with socio-educational measures of deprivation of freedom at the São Francisco de Assis Socio-Educational Center in Governador Valadares - MG. The reflections put forward are supported by technical documents referring to the Units (SINASE, 2006), Engineering conceptions (TELLES, 1999) and the Michel Foucault's (1999) theoretical contributions to think about power relations in the prison space and the conclusion points out that it is necessary to give greater concern to the space of Socio-educational Assistance Units.

**Keywords:** Constructive safety; civil engineering; social-educational measures; resocialization.

\*Professora da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Governador Valadares - MG, Brasil. E-mail: eunicenazareth@hotmail.com

\*\*Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina - MG, Brasil. E-mail: nadiajorge@uol.com.br

\*\*\*Professor da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Governador Valadares - MG, Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: edmarcius@hotmail.com

\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Governador Valadares - MG, Brasil. E-mail: kellycorpse@hotmail.com



## Introdução

Este estudo tem por objetivo abordar a importância da segurança construtiva nas edificações de Unidades Socioeducativas, refletindo sobre a contribuição social do Engenheiro Civil diante da temática. No contexto socioeducativo, compreende-se que a segurança construtiva da edificação é de fundamental importância para assegurar o bem-estar e a proteção dos jovens acautelados, agentes de segurança, equipe técnica e de apoio.

Saber escolher os materiais a serem empregados na construção e determinar a resistência à abrasão do concreto, por exemplo, são fatores que influenciarão diretamente nos aspectos construtivos e de estabilidade dessas construções, consequentemente, no cumprimento da medida de internação de forma eficaz e segura.

As considerações iniciais apresentadas neste texto têm como referência o projeto de pesquisa e extensão da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), intitulado “Juventude Educação e Direito: uma ação de intervenção em um centro socioeducativo” (NONATO, 2014), que contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Trata-se da indissociabilidade entre pesquisa e extensão, uma vez que o referido projeto visa contribuir para a melhoria do processo educativo e de ressocialização de jovens autores de atos infracionais, em cumprimento à medida socioeducativa de internação na unidade de atendimento na cidade de Governador Valadares - MG.

O caráter de pesquisa e extensão do projeto, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos – NIESD, da Universidade Vale do Rio Doce e certificado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/ CNPq, permite problematizar, enquanto objeto de pesquisa, os processos educativos a partir da vivência do acautelamento e de seus reflexos na formação educativa dos jovens autores de atos infracionais em privação de liberdade; os aspectos de saúde que são afetados e/ou agravados em decorrência da medida de internação também são considerados.

Atrelam-se a essa perspectiva as discussões afetas ao campo legal, haja vista que o processo de ressocialização, para além do cumprimento de decisão judicial face ao cometimento de atos infracionais, visa oportunizar ao jovem uma vivência capaz de (res)significar sua relação com o contexto da criminalidade, possibilitando a construção de projetos de futuro.

Os resultados já obtidos pelo projeto caminham para a produção de dissertações de Mestrado no Programa em Gestão Integrada do Território ofertado pela Universidade Vale do Rio Doce, e para realização e apresentação de trabalhos simples (resumos) e

completos para seminários e congressos internacionais e nacionais, em diversos campos do conhecimento, uma vez que os alunos de graduação que participam do projeto como bolsistas de iniciação científica são oriundos de diversos cursos: pedagogia, direito, psicologia, arquitetura e urbanismo, engenharia civil, jornalismo, entre outros.

Pode-se concluir que tal programa de pesquisa e extensão favorece a relação universitária com a comunidade, já que colabora acadêmica e socialmente com o sistema socioeducativo, ao possibilitar aos jovens autores de atos infracionais momentos de formação sobre seus direitos relativos à educação e à saúde, além de favorecer a construção de projetos futuros por meio da continuidade dos estudos no contexto universitário para alguns dos jovens que participam das oficinas que compõem o componente de extensão.

## Método

Este trabalho se configura metodologicamente como uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de procedimentos metodológicos de realização de revisão bibliográfica sobre o acautelamento, sociologia das juventudes e segurança construtiva. O estudo parte também da pesquisa de campo – com registros em diários de vivências durante as oficinas socioeducativas que se configuram como prática extensionista universitária – e de visitas técnicas às locações internas da unidade de atendimento (objeto de análise) para a observação do espaço e realização de diálogos com a diretoria responsável pela instituição, especificamente sobre aspectos do projeto arquitetônico e estrutural da Unidade Socioeducativa.

O Centro Socioeducativo São Francisco de Assis recebe jovens com idades entre 14 e 21 anos<sup>1</sup>, cuja escolarização varia entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Atualmente, segundo dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Governador Valadares (2016), o centro acolhe em torno de 123 (cento e vinte e três) acautelados<sup>2</sup>, todos do gênero masculino, com possibilidade de mudança desse número a todo instante, uma vez que o espaço atende à demanda da cidade e de outros municípios próximos. Porém, tal acautelamento com superlotação colide com a Resolução nº 46/96 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (2006), que estabelecem um atendimento não superior a 40 (quarenta) jovens por unidade.

Apesar de a superlotação em espaços de privação de liberdade ocorrer de forma corriqueira (CNMP, 2013), esse fato não pode ser desconsiderado

ou tratado sem sua devida importância: além de não possibilitar as condições mínimas de habitabilidade necessárias ao processo de ressocialização, isso ainda pode acarretar grandes aglomerações, e, conseqüentemente, a destruição do patrimônio público, rebeliões e fugas, além de criar situações que viabilizem riscos à vida, no caso de rixas ou descontentamentos entre os acautelados ou até mesmo com os agentes e demais profissionais da unidade.

Entende-se que, ao projetar a parte estrutural de uma edificação, o engenheiro precisa questionar aspectos construtivos relacionados à segurança, tais como: o tempo de permanência na edificação, a periodicidade de sua manutenção, elementos estruturais empregados para a situação, número de pessoas que irão utilizá-la, dentre outros fatores que irão influenciar em sua sustentabilidade, o que, de acordo com as orientações do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2016), além de priorizar a redução e a otimização do uso de materiais, propicia ainda a qualidade do meio ambiente construído.

Assim, há que se refletir sobre as condições das construções com vistas à ressocialização, ultrapassando perspectivas simplistas que sugerem a ressocialização mediante punição, pois também é papel do engenheiro refletir sobre a importância do cumprimento da medida socioeducativa como possibilidade de ressocialização dos jovens acautelados, no período da privação de liberdade.

Pensar em edificações seguras, prevenindo eventuais desvios de utilização dos materiais estruturais da edificação para criação de objetos perigosos por parte dos jovens privados de liberdade, por exemplo, é uma forma de o engenheiro cumprir com seu papel social, trabalhando no desenvolvimento de materiais e modelos estruturais que garantam a segurança e a qualidade de vida dos usuários do equipamento público.

Diante disso, é objetivo do presente estudo abordar a importância da segurança construtiva nas edificações de unidades socioeducativas, refletindo sobre a contribuição social do Engenheiro Civil diante da temática, tendo como foco a experiência vivenciada no projeto de extensão citado, o que nos possibilitou a incursão no campo de pesquisa, para além das práticas extensionistas do projeto.

As reflexões aqui propostas são respaldadas em documentos técnicos referentes aos centros socioeducativos, em diálogo com conceitos da Engenharia Civil no que tange à construção civil (TELLES, 1999). A partir das contribuições de Michel Foucault (1999), também foi feita uma discussão acerca do espaço prisional.

## Resultados técnicos e discussão da experiência

A experiência de pesquisa no contexto da privação de liberdade de jovens autores de atos infracionais fomentou inquietações sobre a segurança construtiva de unidades socioeducativas.

A palavra segurança em si, originada do latim *securitas*, implica em reduzir ou exterminar qualquer forma de risco à vida, ou seja, remete-se à ideia de estabilidade e firmeza, relacionando-se ao estado de “estar seguro”. Em outras palavras, em uma definição mais simples, a segurança implica em evitar que o mal aconteça; trata-se da ausência de perigos, pois se pauta por algo previsível e a certeza quanto ao que virá (FERREIRA, 2000).

Na construção civil, o termo pode e deve ser empregado em diversos momentos: na elaboração do projeto arquitetônico e estrutural, na execução de uma edificação ou na atenção quanto à segurança do trabalhador. Assim, a segurança construtiva deve ser aplicada, na prática profissional de engenheiros civis, para a elaboração e execução de projetos arquitetônicos e estruturais, visando resguardar todo o planejamento proposto para uma determinada construção.

Uma etapa do projeto estrutural de uma edificação é pensar no dimensionamento de lajes, pilares e vigas, levando em consideração quais serão suas utilidades na edificação, quem serão os usuários e o que irá lhe sobrepor. Ainda devem ser pensados e aplicados, para garantir a segurança na construção, alguns fatores, tais como: definir a resistência à compressão para o tipo de obra; os materiais a serem empregados; prever os períodos de manutenção, além de outros fatores que implicarão num melhor sistema construtivo para a edificação, como as características e propriedades do concreto a ser utilizado.

Contudo, essa segurança construtiva não se aplica somente em relação aos aspectos físicos de uma edificação, uma vez que é preciso considerar todo o contexto social no qual a obra irá se inserir. No contexto das medidas socioeducativas, o próprio SINASE (2006), em relação à estrutura física das Unidades de Atendimento Socioeducativo como um todo, determina que tais unidades devam “respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança” (2006, p. 67).

Dessa forma, o engenheiro, na qualidade de gestor da obra, cumpre seu papel de profissional ciente de suas responsabilidades sociais, ao se preocupar com o bem-estar que a edificação proporcionará para aqueles envolvidos no sistema, sejam técnicos, agentes ou os próprios adolescentes e jovens acautelados. Esse bem-estar, segundo Ferreira (2000, p. 94), além de se relacionar com o “(...) estado de perfeita satisfação física ou moral, conforto (...)”, também diz respeito à sensação de se sentir seguro.

Diante disso, as inovações e tecnologias empregadas nos projetos de Engenharia Civil podem garantir maior estabilidade da edificação e, direta ou indiretamente, influenciam na sensação de segurança. A segurança construtiva, portanto, implica em uma responsabilidade quanto à construção civil: deve-se cuidar de todos os fatores que envolvam projeto – execução e manutenção de obras –, preocupando-se mais com os quesitos físicos e estruturais, por garantirem solidez à edificação, mas não se esquecendo dos fatores sociais e da condição humana, como a importância de favorecer o bem-estar e a sensação de segurança.

Já como resultados dessa experiência vivenciada com o projeto de pesquisa e extensão (NONATO, 2014), por meio de visitas, observações e relatos orais feitos pela diretoria e técnicos responsáveis pelo Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, foi possível constatar que, em relação aos aspectos físicos das edificações existentes no espaço, a unidade segue o modelo proposto pelo SINASE (2006). Entretanto, há alguns fatores importantes para a vida útil da estrutura que são pouco considerados, como a importância da fiscalização e manutenção.

De acordo com a diretoria da unidade, o engenheiro responsável pela obra reside na capital mineira, Belo Horizonte - MG<sup>3</sup>. Assim, a fiscalização da estrutura da unidade socioeducativa fica a cargo dos próprios funcionários e agentes do local que, sem nenhuma formação técnica voltada à área, realizam pequenos consertos.

Ainda, a verba para manutenção, que deveria ser repassada mensalmente, além de insuficiente, chega de forma trimestral; muitas vezes, ela é completamente utilizada para o reparo de descargas sanitárias. Como resultado dessa escassez de recursos, é possível verificar que a pintura de todo o local se encontra deteriorada, as paredes estão sujas e já sem cor, isso sem contar que tantos outros consertos não são concretizados e nem há previsão de quando acontecerão.

De acordo com a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR 5674) da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (1999), as edificações são denominadas como “suporte físico para a realização direta ou indireta de todas atividades produtivas, e possuem, portanto, um valor social fundamental” (1999, p. 1). Dessa maneira, são construídas para atender a uma determinada demanda durante muito tempo; durante toda a sua vida útil, devem estar em condições aceitáveis de uso.

Entretanto, por ser uma obra durável, isso não quer dizer que a edificação não necessite de manutenção. Ao contrário, é por meio da manutenção que se garante o seu funcionamento de acordo com o determinado em um projeto, no período pré-estabelecido. Ainda segundo a referida norma (ABNT, 1999),

(...) a omissão em relação à necessária atenção para a manutenção das edificações pode ser constatada nos frequentes casos de edificações retiradas de serviço muito antes de cumprida a sua vida útil projetada (pontes, viadutos, escolas), causando muitos transtornos aos seus usuários e um sobrecusto em intensivos serviços de recuperação ou construção de novas edificações. Seguramente, pior é a obrigatoria tolerância, por falta de alternativas, ao uso de edificações cujo desempenho atingiu níveis inferiores ao mínimo recomendável para um uso saudável, higiênico ou seguro. Tudo isto possui um custo social que não é contabilizado, mas se reflete na qualidade de vida das pessoas. (ABNT, 1999, p. 2).

Em uma unidade socioeducativa, as regras gerais de manutenção e demais cuidados, quanto à engenharia e estrutura empregadas, não podem ser desprezadas. Trata-se de um ambiente de ressocialização, por isso não se pode esquecer principalmente do quesito ‘segurança’, tanto no sentido de assegurar a vida dos envolvidos no sistema quanto da segurança e reforço estrutural da construção para garantir sua solidez.

Ao pensar sobre segurança em relação à vida e à estrutura da edificação, é necessário mencionar a falta de salubridade nos alojamentos dos acautelados. Trata-se do aspecto que mais chama a atenção, uma vez que se constitui como um retângulo pequeno, sem portas e janelas, apenas grades, não possuindo iluminação e ventilação naturais suficientes. Geralmente com lotação acima do máximo permitido, esse espaço úmido e sem manutenção torna-se propício ao surgimento de fungos e bactérias nas paredes e cantos da estrutura, o que pode acarretar danos à saúde dos alojados.

Além dessas situações citadas, atualmente, o Centro Socioeducativo São Francisco de Assis está superlotado, em número muito superior ao estabelecido pela SINASE (2006). Essa situação traz diversos incômodos, tanto para os próprios jovens do local quanto para os agentes e técnicos, uma vez que favorece a possibilidade de rebeliões, fugas e consequente destruição da estrutura da unidade. Assim, todos esses aspectos, como falta de fiscalização e manutenção da edificação, insalubridade nos ambientes e superlotação, entre outros, afetam a segurança construtiva da Unidade, influenciando em sua vida útil determinada em projeto.

Outro resultado da pesquisa se relaciona à função social do engenheiro no contexto das medidas socioeducativas, entendendo sua responsabilidade com a segurança da edificação, garantindo a ideia da ressocialização proposta pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nesse sentido, cabe ao engenheiro conhecer de forma aprofundada os modelos arquitetônicos de unidades de atendimento socioeducativo e, ao atuar nesse contexto, buscar o equilíbrio entre a segurança e ressocialização, condição básica para qualquer estabelecimento que se proponha, direta ou indiretamente, cercar a liberdade da pessoa, como os presídios e as clínicas de reabilitação.

O SINASE (2006, p. 69), ao direcionar sobre a concepção arquitetônica dessas unidades, deixa claro que o objetivo é alcançar a ressocialização. Contudo, não se pode desvincular a noção de que se trata de um ambiente de privação de liberdade e, consequentemente, de punição. Nesse sentido, o mesmo documento ainda aponta que

(...) a concepção arquitetônica deve integrar também os demais espaços para o desenvolvimento de atividades coletivas, na perspectiva de criar ambientes que possibilitem a prática de uma vivência com características de moradia sem, no entanto, desconsiderar que é uma Unidade de atendimento de privação de liberdade. (SINASE, 2006, p. 69).

Dessa forma, trata-se de uma situação contraditória que, de acordo com Silva et al. (2016, p. 5), “(...) ao mesmo tempo em que se pensa em ressocializar mediante a privação da liberdade, o próprio ato de “resguardar” e vigiar impede a efetiva socialização do sujeito”. Assim, reflete-se sobre a função social do engenheiro ao pensar a construção dessas unidades, pois, ao se atentar para o quesito segurança, como profissional ciente de suas responsabilidades para com a sociedade, deverá incorporar na construção a condição humana, como elemento vital.

De acordo com Foucault (1999), durante muito tempo, os suplícios – castigos e torturas corporais – eram o meio pelo qual se fazia “justiça”. Com o passar dos anos, optou-se por “uma execução que atinja a vida mais do que o corpo” (FOUCAULT, 1999, p. 15) e, nesse caso, a prisão para a privação da liberdade. Entretanto, considerando a atual situação dos espaços de privação de liberdade (penitenciárias e centros socioeducativos), além de uma punição psicológica que o encarceramento realiza no sujeito, há também um castigo físico: espaços superlotados e sem o mínimo de salubridade e condições de habitabilidade, onde os detentos e acautelados permanecem cumprindo suas sentenças e medidas, sujeitos a diversos riscos à saúde, sejam físicos ou psicológicos. Assim, “a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico” (FOUCAULT, 1999, p. 18) e o continua fazendo.

Todavia, tendo que ser dessa maneira e como uma “detestável solução, de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 1999, p. 196), a penalização da privação de liberdade, seja no contexto prisional ou nas medidas socioeducativas, pode e deve ser repensada, a começar pelo espaço, pois este “(...) influencia as relações consigo mesmo e com o outro, uma vez que é o meio no qual ocorre a socialização” (SILVA et al., 2016, p. 3).

Sendo uma aplicação de diversos conhecimentos nas áreas científicas, econômicas, sociais e prática, a Engenharia tem como objetivo criar, construir e melhorar estruturas, materiais, processos etc., visando

fornecer modelos cada vez mais eficazes e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade em diversos setores. Telles (1999) relata sobre essa função social da engenharia, quando menciona que

[...] não é uma atividade secundária, mas uma decorrência intrínseca da própria profissão. Tudo o que o engenheiro faz, dentro da sua profissão, destina-se, em última análise, a satisfazer alguma necessidade humana, e portanto uma necessidade social [...]. (TELES, 1999, p. 116)

O Engenheiro Civil, trabalhando no contexto socioeducativo, pode colaborar para o desenvolvimento de novos sistemas estruturais que permitam, além de uma estabilidade na edificação, um conforto e bem-estar visual. Ainda, trabalhar na criação e em ensaios de materiais de qualidade e com menor custo, uma vez que um grande problema é o repasse financeiro do Estado, que é mínimo para a manutenção dessas unidades.

Diversos sistemas construtivos de rápida montagem, custo acessível e conforto ambiental estão sendo criados e utilizados em diversas obras públicas pelo país. Basta um olhar humanizado voltado à situação das unidades de atendimento socioeducativo para mudar a realidade de muitos desses espaços. Em Belo Horizonte, por exemplo, unidades educacionais públicas estão sendo construídas, com uma infraestrutura de qualidade, baixo custo de manutenção e em curto prazo (CBCA, 2015). Trata-se de uma estrutura em aço, conhecida como light steel framing que, entre outras vantagens, também possibilita uma redução de impactos ambientais causados pelo desperdício da construção civil, ainda possibilitando a utilização de drywall nas vedações internas para favorecer um clima agradável dentro dos ambientes.

Ao se pensar essa concepção de construção, é importante que os trabalhos de arquitetura e de engenharia caminhem juntos para a elaboração de novos modelos arquitetônicos, com novas formas, mais cor e conforto ambiental, sem desconsiderar a necessária solidez, segurança e vigilância que esses espaços pressupõem. Desta forma, a segurança construtiva que uma unidade socioeducativa exige é entendida como mais do que um meio pelo qual se pune e controla o sujeito, mas é preciso pensá-la para garantir a qualidade de vida do jovem acautelado dentro de um espaço, preocupando-se com sua funcionalidade, segurança, economia e estética: fatores que constituem a responsabilidade social da engenharia (TELLES, 1999).

Logo, a efetiva ressocialização em unidades socioeducativas dependerá, dentre outros fatores, da qualidade no processo de socialização. Como o espaço se configura em um importante caminho para isso, há a necessidade de se repensar suas formas num todo, afinal de contas, “(...) o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai

depende da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43).

### Considerações finais

Diante do que foi exposto, conclui-se que há necessidade de conferir uma maior importância ao espaço físico das unidades de atendimento socioeducativo, tanto no sentido de projetar e executar quanto no de manter, pois é ele o meio pelo qual o sujeito vivencia o cumprimento da medida de privação de liberdade, tornando-se, por isso, condição básica no processo de ressocialização.

Ainda, há que se pensar, no que tange à engenharia empregada, em estruturas dinâmicas, inovadoras e que facilitem o processo de construção e/ou montagem, como também a de manutenção, colaborando para que esta possa ser realizada de forma simples e com baixo custo, uma vez que o repasse financeiro para a manutenção desses espaços de acautelamento é insuficiente para realmente mantê-los, além de não contar com mão de obra qualificada para esse fim.

Na experiência vivenciada no projeto de pesquisa e extensão “Juventude Educação e Direito: uma ação de intervenção em um centro socioeducativo”, da Universidade Vale do Rio Doce percebeu-se que o papel da Engenharia Civil, mais do que se preocupar com o espaço e a estrutura de uma unidade socioeducativa, também é o de refletir sobre o sujeito e sua condição humana dentro de um ambiente destinado à privação da liberdade. Com isso, deve-se pensar em formas de contribuir para que esse tempo do acautelamento tenha o mínimo de conforto necessário ao processo de ressocialização, mediante a um espaço projetado e executado com esses fins.

### Referências bibliográficas

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Norma Brasileira Regulamentadora – NBR 5674**. Rio de Janeiro: ABNT, 1999. Disponível em: <[http://www.pmb.eb.mil.br/images/documentos/abnt/abnt\\_05674.pdf](http://www.pmb.eb.mil.br/images/documentos/abnt/abnt_05674.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CBCA, Centro Brasileiro da Construção em Aço. Light Steel Framing: aplicações do sistema construtivo. **Arquitetura & Aço**, Rio de Janeiro, n. 47, set. 2016.

disponível em: <<http://www.cbca-acobrasil.org.br/site/publicacoes-revistas.php?codDestaque=101495>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CNMP, Conselho Nacional do Ministério Público. **Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 261p.

GOVERNADOR VALADARES. **Plano Decenal de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Governador Valadares**. Secretaria Municipal de Assistência Social. Prefeitura Municipal de Governador Valadares. 2016.

NONATO, E. M. N. **JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E DIREITO**: ação de intervenção em um centro socioeducativo. Projeto de Pesquisa e Extensão. Universidade Vale do Rio Doce. 2014.

SILVA, Raissa Kely Ferreira da; COELHO, Adriana de Oliveira Leite; NONATO, Eunice Maria Nazathe. A função socializadora do espaço na medida socioeducativa. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 10, 2016. São Cristóvão - SE. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão, 2016. p 1-11.

TELLES, Pedro C. da Silva. A função social e a responsabilidade social do Engenheiro. **Revista Militar de Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p 116-120, mai/ago 1999.

### Notas

<sup>1</sup> De acordo com o ECA, “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 1).

<sup>2</sup> Dado levantado na data de 12/08/2016, na ocasião da visita ao local.

<sup>3</sup> Dado registrado em diário de bordo.

## IMPACTOS DA MUDANÇA NO CÓDIGO FLORESTAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA AGRICULTURA DE BASE FAMILIAR

## IMPACTS OF THE CHANGE IN THE BRAZILIAN FOREST CODE IN THE CONTEXT OF SMALLHOLDER FARMS

Kassio Kiyoteru Okuyama\*

Carlos Hugo Rocha\*\*

Pedro Henrique Weirich Neto \*\*\*

Diógenes Raphael Soares Ribeiro \*\*\*\*

Dayana Almeida \*\*\*\*\*

**Resumo:** A assistência técnica e os serviços de extensão rural devem basear-se em iniciativas de desenvolvimento sustentável e, em teoria, a legislação ambiental deve ser o ponto de referência para o início da sustentabilidade agrícola. Nesse sentido, o Código Florestal de 1965 definiu parâmetros para a conservação da vegetação em propriedades rurais. De importância científica, esses valores foram significativamente reduzidos pela Lei 12.551 / 2012, que revogou o Código Florestal. Com o objetivo de subsidiar o Programa de Extensão para Desenvolvimento Rural Sustentável, desenvolvido pelo Laboratório de Mecanização Agrícola da UEPG, a mudança na legislação ambiental brasileira foi analisada através de pesquisas de 304 propriedades rurais familiares em dez municípios do estado do Paraná. Em nove municípios, a área de reserva legal excedeu a exigida pelo Código Florestal. Por outro lado, a nova legislação tornou desnecessário a recuperação de 86,76 ha de áreas de preservação permanente exigidas pela legislação anterior, reduzido agora para apenas 0,55 ha. Essa constatação é preocupante em relação às demandas de conservação do solo, água e biodiversidade.

**Palavras chave:** Área de preservação permanente; reserva legal; desenvolvimento sustentável.

**Abstract:** Technical assistance and rural extension services should be based on sustainable development initiatives and, in theory, environmental legislation should be the benchmark for the beginning of agricultural sustainability. In accordance with this understanding, the Forest Code of 1965 defined parameters for the conservation of vegetation in rural properties. Of scientific importance, these parameters were significantly reduced by the Law 12.551/2012, which repealed the Forest Code. Aiming to support the Extension Program for Sustainable Rural Development, developed by the Agricultural Mechanization Laboratory of UEPG, the change in Brazilian environmental legislation was analyzed through surveys of 304 family-based rural properties in ten municipalities in the state of Paraná. In nine municipalities, the legal reserve area exceeded the quantitative required by the Forest Code. On the other hand, the new legislation made it unnecessary the recovery of 86.76 ha of permanent preservation areas required by previous legislation, reduced now to only 0.55 ha. This finding is a cause of concern to the demands of soil conservation, water and biodiversity.

**Keywords:** Permanent Protection Areas; Legal Reserve; sustainable development.

\*Agrônomo. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: dio\_okuyama@hotmail.com.br

\*\* Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: chrocha@uepg.br

\*\*\* Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: lama1@uepg.br

\*\*\*\*Agrônomo. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: marisco147@yahoo.com.br

\*\*\*\*\*Agrônoma. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR - Brasil. E-mail: almeida\_dd@gmail.com

## Introdução

A Lei Federal n. 4.771/1965 (Brasil, 1965), Código Florestal Brasileiro, revogada pela Lei 12.561/2012 (BRASIL, 2012), delimitava parâmetros para a conservação das formas da vegetação natural do país e definia limites para o uso das terras no âmbito das propriedades rurais em todo o território nacional. O Código Florestal Brasileiro, sempre foi tema de discussão e controvérsias quanto a sua utilização (BORGES et al. 2011). Essas discussões basicamente eram sobre o conflito territorial, puro e simples, entre exploração agropecuária e preservação ambiental e não necessariamente sobre a importância da referida legislação na conservação dos recursos naturais.

Entre os parâmetros, as Áreas de Preservação Permanente (APP) e de Reserva Legal (RL) merecem destaque. As APP compreendem florestas e demais formas de vegetação nativa situadas ao longo de cursos d'água, em torno de nascentes, topos de morros, encostas com inclinação superior 45° e outros ecossistemas localizados em ambientes frágeis; a Reserva Legal compreende áreas de vegetação nativa, excetuadas as APP, destinadas à conservação dos recursos naturais, sendo o percentual exigido variável em função do bioma no qual o imóvel rural se localiza (BRASIL, 1965).

As APP desempenham função ecológica essencial para a estabilidade dos ecossistemas aquáticos, nos quais a água em excesso é contida e a energia erosiva dissipada, estabilizando as margens dos rios. Adicionalmente, os fluxos de nutrientes e agroquímicos nas águas de percolação e de escoamento passam por filtragem química e por processamento microbiológico, o que reduz sua turbidez (ANBUMOZHI et al., 2005).

Os ecossistemas ripários são componentes multifuncionais e inúmeros trabalhos comprovam a importância dessas áreas. São evidentes os bens e serviços relacionados à regularidade da vazão hídrica, retenção de sedimentos, conservação do solo, recarga do lençol freático e fluxo gênico da biodiversidade (PRATT; CHANG, 2012; GALLATO et al., 2011; RABELO et al., 2009; SARCINELLI et al. 2008; BONNET et al., 2008; PINTO et al., 2012; CHAVES; SANTOS, 2009 e TUNDISI; MATSUNARA-TUNDISI, 2010). Essa gama de serviços é considerada fundamental para o bem-estar da sociedade e o desenvolvimento econômico sustentável do país (SILVA et al., 2011; DRUMMOND; BARROS-PLATIAU, 2006).

Apesar dessa importância, observa-se, na região da floresta com Araucária, uma degradação generalizada dos ambientes ripários (MARTINI; TETRINI, 2011; PINHEIRO et al., 2011; ATTANASIO et al., 2012; GONÇALVES et al., 2012; OKUYAMA et al., 2012). Esse descumprimento conceitual e legal pode ser relacionado a diferentes fatores, incluindo o desconhecimento por parte dos

agricultores dos agricultores de base familiar (NUNES; PINTO, 2007), além de falhas nas políticas públicas de crédito rural (IGARI; PIVELLO, 2011).

As áreas de Reserva Legal (RL) são necessárias ao uso sustentável, à reabilitação e conservação dos recursos naturais e da biodiversidade. O Código Florestal estipulava área relativa a ser destinada como RL de acordo com o bioma no qual a propriedade rural se insere. Para o bioma Mata Atlântica, devia-se destinar 20% da área total da propriedade rural para esse fim (BRASIL, 1965). Pode-se afirmar que o conhecimento da exigência de RL é mais comum entre os agricultores do que das APP (OKUYAMA et al., 2012), porém as unidades rurais não foram planejadas, no sentido de maximizar benefícios ecológicos e agronômicos conforme fundamentos tecnológicos e da legislação (DELALIBERA et al., 2008; DESTRO; CAMPOS, 2010).

Valendo-se de argumentos questionáveis, como a ameaça à produção de alimentos (BRANCALION; GONÇALVES, 2010; MARTINELLI et al., 2010), ou ainda que o cumprimento da lei ambiental traria prejuízos às atividades agrícolas (NEUMANN; LOCH, 2002), o Código Florestal Brasileiro foi revogado pelo Congresso Nacional (Lei Federal n° 12.651/2012 e a Lei Federal n° 12.727/2012). A substituição do Código Florestal por essa lei foi duramente criticada por diversos grupos de cientistas brasileiros (TUNDISI; MATSUNARA-TUNDISI, 2010; SILVA et al 2011; SOARES-FILHO et al, 2014; BRANCALION et al, 2016), mas foi aprovada por ampla maioria no congresso nacional.

Assim, foram alterados os parâmetros exigidos para a conservação das APP e RL para áreas de agricultura de base familiar, pela introdução do conceito de “áreas de uso consolidado”, artifício para justificar prévios desmatamentos ilegais, hoje sob sistemas agrossilvipastoris ou turismo rural, convertidos antes do ano de 2008 (BRASIL, 2012). Tendo em vista as dimensões continentais do território brasileiro e a sua ampla biodiversidade, qualquer alteração na legislação deveria ser conduzida por pessoas capacitadas e bioeticamente comprometidas (AB'SÁBER, 2010). As alterações nessa legislação foram motivadas para atender interesses específicos de segmentos do setor rural brasileiro, gerando questionamentos frente às demandas divergentes de ordem socioeconômica e ambiental (ROCHA et al., 2016).

Durante o processo de discussão frente às possíveis modificações do Código Florestal, diferentes grupos de pesquisadores geraram indicadores com o intuito de evidenciar os potenciais impactos da mudança da legislação. Foram realizadas análises da possível redução das exigências para as APP e RL e seus reflexos para a ictiofauna (CASATTI, 2010; MAGALHÃES et al., 2011), avifauna (DEVELEY; PONGILUPPI, 2010), répteis (MARQUES et al., 2010), mamíferos (GALETTI et al., 2010), anfíbios

(TOLEDO et al., 2010) e para os recursos hídricos (TUNDISI; MATSUNARA-TUNDISI, 2010). Os critérios de conservação redesenhados não foram definidos com base na ciência, apenas resultados dos embates políticos entre determinados grupos de interesse (LAMIM-GUEDES, 2013).

Pensando nisso, preocupado com a agricultura de base familiar, o Laboratório de Mecanização Agrícola da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Lama/UEPG realiza ações de assistência técnica e extensão rural, as quais têm por fundamento a adequação ambiental e o planejamento agroecológico das unidades de produção. São discutidas e implementadas técnicas de melhoria da qualidade de água, saneamento rural, construção da fertilidade do solo, manejo ecológico de pastagens, acompanhamento e legalização de certificação orgânica, resgate e produção de sementes crioulas, boas práticas de pós-colheita, processamento de alimentos, comercialização direta, entre outras atividades de acordo com as peculiaridades sociais, culturais e ambientais regionais.

Sendo assim, visando subsidiar tal programa de extensão, realizou-se um trabalho de análise quantitativa do impacto territorial que a mudança da legislação ambiental brasileira traz, considerando propriedades rurais de base familiar. Espera-se proporcionar reflexão acerca dessas mudanças e suas consequências na conservação e recuperação dos recursos naturais.

## Material e métodos

As propriedades rurais estudadas se inserem nas regiões Centro-Oriental e Sudeste do estado do Paraná, regiões originalmente cobertas pela Floresta Ombrófila Mista (Floresta com Araucária) associada à Estepe Gramíneo-Lenhosa (Campos Gerais). Para este trabalho, foram analisadas 304 unidades rurais menores que quatro módulos fiscais (na região entre 12 e 16 hectares), classificadas como de base familiar (BRASIL, 2001).

Os levantamentos foram realizados entre os anos de 2009 a 2014, através do apoio de projetos, como o Projeto Iguatú (financiado pelo Programa Petrobrás Ambiental), o Projeto Regularização Ambiental de Propriedades Rurais de Base Familiar nas Regiões Centro-Oriental e Sudeste do Paraná (financiado pelo Fundo Brasileiro para a Biodiversidade - Programa Mata Atlântica II - Atlantic Forest Conservation Fund), o Projeto Capacitação de Jovens Rurais em Técnicas de Desenvolvimento Rural Sustentável e Regularização Ambiental de Propriedades de Base Familiar (financiado pelo Fundo Brasileiro para a Biodiversidade - Tropical Forest Conservation Act) e o Projeto Entre Rios (financiado pela Petrobras).

A amostragem deste estudo refere-se a agricultores integrados em grupos, por meio de cooperativas, associações e sindicatos de trabalhadores rurais. Todas propriedades eram caracterizadas como de Agricultores Familiares – Decreto nº. 3.991/2001 do Ministério do Desenvolvimento Agrário / MDA – (BRASIL, 2001).

Os levantamentos foram realizados a partir de visitas às propriedades, desenvolvendo-se um diagnóstico das características do imóvel rural, tanto no contexto de exploração agropecuária e ambiental quanto à situação legal e cadastral. Na sequência, era realizado levantamento a campo, utilizando receptores de sinais de satélite artificial do Sistema de Posicionamento Global (GPS) do modelo Garmin® 62 SC, para demarcação dos limites das propriedades, localização de nascentes e cursos d'água. Os agricultores participavam dos trabalhos, conduzindo a equipe e participando de diálogo acerca dos principais aspectos encontrados nas propriedades (i. e., histórico de uso, compreensão da legislação ambiental e interesse na adequação ambiental da propriedade).

Os dados foram gerenciados em programas computacionais do tipo Sistema de Informações Geográficas (SIG), por meio de um software (ArcGIS/ESRI® 10.0). Após a organização das informações, realizava-se a compilação das informações, por meio do mapeamento agrícola e ambiental do uso do solo, delimitando áreas de preservação permanente existentes e a recuperar, bem como áreas de reserva legal e demais usos e conflitos. Nessa etapa, como suporte cartográfico, foram utilizadas ortocartas, imagens do satélite SPOT-5, com resolução espacial de 5 metros, com o objetivo de visualizar e realizar detalhamento do padrão de uso das terras.

De posse dessa compilação, procedeu-se, novamente, visitas a campo, em conjunto com os produtores, e realizaram-se as correções cabíveis. Assim, foram gerados arquivos vetoriais descrevendo e quantificando as Áreas de Preservação Permanente (APP) e de Reserva Legal (RL) existentes e a recuperar. As áreas a recuperar foram definidas conforme Lei Federal nº 4.771/1965 (BRASIL, 1965) e a da Lei Federal nº 12.651/2012 (BRASIL, 2012).

## Resultados e discussão

Foram realizados levantamentos em 304 propriedades rurais em 10 municípios (Tabela 1). A área média das propriedades foi de 11,01 ha e todas são menores que o limite de quatro módulos regionais, uma das premissas para identificar a propriedade como de base familiar (BRASIL, 2001). Esse fato ganhou importância com a mudança na legislação (BRASIL, 1965 para BRASIL, 2012), a qual inclui parâmetros mínimos para RL e APP sob uso agropecuário



consolidado (convertidas até 2008), em função do tamanho do imóvel rural e da largura do leito regular dos cursos d'água.

A maioria dos produtores visitados apresentavam diversificação da produção e possuem relação íntima com a unidade rural, expressando, direta ou indiretamente, o interesse na recuperação e adequação ambiental de suas áreas. Foram bem comuns relatos de córregos que existiam e não existem mais, córregos que tinham peixes e não tem mais, águas que eram transparentes e não são mais, entre outros.

**Tabela 1: Áreas de Preservação Permanente (APP) existente, a recuperar e disponível para averbação de RL por município**

| Municípios          | APP existente |               | APP a recuperar (ha) |                   | Área disponível para averbação de RL |                   |
|---------------------|---------------|---------------|----------------------|-------------------|--------------------------------------|-------------------|
|                     | (ha)          | (% do total*) | Lei 4.771 (1965)     | Lei 12.651 (2012) | (ha)                                 | (% da área total) |
| Castro              | 10,00         | 41,1          | 14,33                | 0,36              | 43,52                                | 29,1              |
| Palmeira            | 93,72         | 80,6          | 22,61                | 0,03              | 136,73                               | 22,1              |
| Ponta Grossa        | 26,96         | 89,1          | 3,31                 | 0                 | 33,33                                | 27,9              |
| Prudentópolis       | 12,96         | 70,7          | 5,36                 | 0,01              | 46,00                                | 23,5              |
| Rebouças            | 34,19         | 80,2          | 8,46                 | 0                 | 64,93                                | 26,4              |
| Reserva             | 93,95         | 91,3          | 8,98                 | 0                 | 94,59                                | 18,8              |
| Rio Azul            | 29,98         | 85,9          | 4,94                 | 0,05              | 38,28                                | 20,1              |
| São João do Triunfo | 46,16         | 82,9          | 9,55                 | 0                 | 96,27                                | 39,3              |
| São Mateus do Sul   | 31,22         | 81,0          | 7,33                 | 0,1               | 96,61                                | 34,0              |
| Teixeira Soares     | 23,65         | 92,6          | 1,90                 | 0                 | 58,64                                | 29,7              |
| <b>Total</b>        | <b>402,79</b> | <b>82,3</b>   | <b>86,76</b>         | <b>0,65</b>       | <b>708,99</b>                        | <b>26,8</b>       |

\* Em relação ao total da área de APP requerida nas unidades rurais levantadas. (BRASIL, 1965)

Em relação às áreas de RL, observou-se que as propriedades em todos os municípios possuem expressivas áreas de vegetação remanescente passíveis de averbação como RL, superando a área relativa mínima exigida (20%); apenas no município de Reserva foi observada uma deficiência. Em contraponto, a nova legislação tornou praticamente desnecessária a recuperação das áreas destinadas à preservação permanente (APP), conforme previstas no Código Florestal (BRASIL, 1965), sendo esta, já relatada, componente básico essencial na paisagem.

As áreas das propriedades rurais analisadas estão em sua maioria situadas no intervalo entre 1 a 2 módulos fiscais (BRASIL, 2001). Assim, para as APP sob uso agropecuário consolidado, os novos valores de preservação para as faixas marginais aos rios variam entre 5 a 8 metros (para cursos d'água de até 10 metros de largura). Porém, caso a propriedade possua sua APP adequada aos 30 metros então exigidos, o agricultor deve mantê-la, não sendo permitida nova conversão nas áreas de vegetação nativa. Ou seja, para quem manteve a APP com 30 metros em acordo à legislação previa, deve mantê-la pela nova lei; quem desmatou, ilegalmente, antes de 2008, não precisa recuperar essa faixa, criando uma situação constrangedora para o agricultor que cumpriu a lei.

O padrão de uso das terras reflete aspectos culturais, a aptidão das terras e o potencial financeiro da unidade rural, sendo esse padrão fortemente regionalizado. Os sistemas de uso das terras mais comuns são destinados para agricultura

(principalmente milho, feijão e fumo), áreas destinadas a pastagens e as áreas de vegetação nativa, as quais, muitas vezes, são áreas de exploração sustentável de espécies como a erva mate (*Ilex paraguariensis*), pinhão ou frutíferas nativas diversas (Tabela 2).

**Tabela 2: Número, área e padrão de uso das terras das unidades rurais levantadas por município**

| Municípios          | Propriedades | Área total (ha) | Área média (ha) | Exploração principal (ha) |               |
|---------------------|--------------|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
|                     |              |                 |                 | Agricultura               | Pastagem      |
| Castro              | 17           | 149,76          | 8,81            | 23,66                     | 36,90         |
| Palmeira            | 71           | 690,85          | 9,59            | 265,62                    | 51,68         |
| Ponta Grossa        | 9            | 131,57          | 14,62           | 37,20                     | 6,40          |
| Prudentópolis       | 17           | 195,42          | 11,55           | 40,50                     | 19,95         |
| Rebouças            | 17           | 246,01          | 14,47           | 84,44                     | 9,55          |
| Reserva             | 28           | 651,82          | 23,28           | 56,11                     | 189,87        |
| Rio Azul            | 13           | 191,11          | 14,70           | 96,87                     | 7,04          |
| São João do Triunfo | 48           | 326,42          | 6,80            | 95,77                     | 2,84          |
| São Mateus do Sul   | 63           | 318,81          | 5,06            | 130,88                    | 6,31          |
| Teixeira Soares     | 21           | 197,75          | 9,42            | 63,68                     | 7,70          |
| <b>Total</b>        | <b>304</b>   | <b>3.090,52</b> | <b>10,17</b>    | <b>897,73</b>             | <b>338,24</b> |

Quanto aos padrões de uso, Manosso (2009) observou que nos municípios com solos de menor aptidão agrícola, a pecuária extensiva de corte é a principal atividade, claramente expressos nos dados do município de Reserva. Nesta região, com solo derivado de material sedimentar menos desenvolvido e relevo acidentado, o sistema extensivo de manejo das pastagens tem promovido degradação generalizada da paisagem, refletida particularmente na degradação da vegetação ripária e na baixa qualidade das águas de córregos e nascentes (ROCHA et al., 2016; MOURA et al., 2016). Nos municípios com áreas de solos com melhor aptidão agrícola, os espaços destinados ao cultivo anual são mais significativos, em particular devido à possibilidade de motomecanização – exemplo: o município de São Mateus do Sul.

Através do mapeamento de adequação ambiental, quantificaram-se as APP existentes e a recuperar, além das áreas de vegetação nativas aptas para averbação como RL (Tabela 3). Frente aos requisitos do Código Florestal de 1965, em todos os municípios há a necessidade de recuperação de APP, totalizando 86,8 ha, representando 17,7% do total exigido. Essa demanda para recuperação de áreas de preservação permanente (2,8% da área total levantada) está relacionada à proteção de nascentes e cursos d'água, elementos fundamentais da paisagem.

**Tabela 3: Dados das Áreas de Preservação Permanente (APP) exigida, existente e a recuperar em relação a legislação e município**

| Municípios          | APP exigida Lei 4.771/1965 (ha) | % APP exigida para a área total | APP existente 4.771/65 (ha) | % APP existente da APP exigida | APP a recuperar 4.771/65 (ha) | APP a recuperar 12.651/12 (ha) |
|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Castro              | 24,33                           | 16,2                            | 10,00                       | 41,1                           | 14,33                         | 0,36                           |
| Palmeira            | 116,33                          | 17,1                            | 93,72                       | 80,6                           | 22,61                         | 0,03                           |
| Ponta Grossa        | 30,27                           | 23,0                            | 26,96                       | 89,1                           | 3,31                          | 0,00                           |
| Prudentópolis       | 18,32                           | 9,3                             | 12,96                       | 70,7                           | 5,36                          | 0,01                           |
| Rebouças            | 42,65                           | 17,3                            | 34,19                       | 80,2                           | 8,46                          | 0,00                           |
| Reserva             | 102,93                          | 15,8                            | 93,95                       | 91,3                           | 8,98                          | 0,00                           |
| Rio Azul            | 34,92                           | 18,3                            | 29,98                       | 85,9                           | 4,94                          | 0,05                           |
| São João do Triunfo | 55,70                           | 17,1                            | 46,12                       | 82,8                           | 9,59                          | 0,00                           |
| São Mateus do Sul   | 38,55                           | 12,1                            | 31,22                       | 81,0                           | 7,33                          | 0,10                           |
| Teixeira Soares     | 25,55                           | 12,9                            | 23,65                       | 92,6                           | 1,90                          | 0,00                           |
| <b>Total</b>        | <b>489,55</b>                   | <b>15,84</b>                    | <b>402,75</b>               | <b>82,3</b>                    | <b>86,81</b>                  | <b>0,55</b>                    |

De modo geral, as exigências em APP mostram-se adequadas em relação aos parâmetros do Código Florestal para a maioria das unidades rurais. O total exigido para recuperação não significaria necessariamente ônus ao agricultor, mas deveria ser considerado como referência para a desenho de novos sistemas ecológicos de produção nas unidades rurais e base familiar (ROCHA et al., 2016).

Quando analisados sob a ótica da nova legislação (BRASIL, 2012), os valores necessários a serem restituídos são irrisórios, totalizando 0,55 ha (0,02% da área total). Cuppini et al. (2012) e Faria et al. (2014) observaram o mesmo efeito sobre a exigência em APP pelos parâmetros do uso consolidado (BRASIL, 2012).

As propriedades levantadas nos municípios de São João do Triunfo e São Mateus do Sul possuem elevadas áreas relativas, cobertas por vegetação remanescente, ultrapassando 30% do total. Esse fato se deve essencialmente ao sistema tradicional de extrativismo dos ervais nativos (*Ilex paraguariensis*) que, pela melhor adaptação da espécie ao sombreamento, se encontra em meio às florestas – manejo sombreado (MAZUCHOWSKI, 2004).

De acordo com a nova legislação, as exigências de APP e RL acabam por ser necessárias apenas à conservação das áreas já existentes, não havendo, portanto, ganho quanto à conservação da biodiversidade. Em contrapartida, os produtores rurais que já cumpriam os parâmetros do Código Florestal de APP e RL devem manter essas áreas inalteradas, não sendo possível a conversão desses espaços em uso agropecuário. Assim, a nova legislação trouxe consigo um sentimento de impunidade para quem desmatou ilegalmente e de injustiça para aqueles que sempre mantiveram suas APP e RL de acordo com o requerido pela legislação.

A área suprimida com o diferencial das legislações, quanto à readequação, deixará de cumprir várias funções socioambientais. Ávila et al. (2014) destacam as funções das áreas florestais nativas para o ciclo hidrológico, como a formação de massas atmosféricas úmidas, além da influência positiva na infiltração, regularização e armazenamento de água no solo. A infiltração acumulada de água em ambientes de vegetação nativa é expressivamente maior que em ambientes antropizados. Os valores de infiltração acumulada de água em áreas de pastagem podem representar 59,5% dos valores de infiltração nas áreas de vegetação nativa – cerrado (BONO et al., 2013). Relatos quanto à qualidade de água também demonstram a importância do tipo de uso do solo em bacia hidrográfica (FREITAS et al., 2017).

A alteração da vegetação pode alterar também a função do ecossistema (em cobertura e do solo), quanto ao ciclo do Carbono, que pode ser drenado ou fonte de C para a atmosfera (BAYER et al., 2004). As florestas naturais são úteis no sequestro e fixação de C, fixando carbono orgânico no solo, serapilheira, raízes e

biomassa (COSTA et al., 2005). No Bioma Mata Atlântica, foi encontrada uma densidade de 1.339 árvores ha<sup>-1</sup>, o que resultaria em aproximadamente 58 Mg ha<sup>-1</sup> carbono fixado (GASPAR et al., 2014).

Em estudos no sul do Brasil, comparando estoques de carbono na camada de 0-50 cm do solo, em região com Floresta Ombrófila Mista (montanha) e Floresta Estacional Decidual (submontanha e montanha) e reflorestamento com eucalipto, foram encontrados 107,6 e 79,7 Mg ha<sup>-1</sup>, respectivamente, perda de 26% de carbono (DENARDIN et al., 2014).

## Conclusões

Houve redução significativa na exigência de áreas de preservação permanente a ser recuperada, reduzindo a necessidade de recuperação de 86,81 ha para 0,05 ha.

Para reserva legal, as propriedades de base familiar, em sua grande maioria, possuem excedentes em área de cobertura florestal.

## Agradecimentos

Ao Fundo Brasileiro para Biodiversidade (Funbio) e ao Ministério do Meio Ambiente e ao Governo Federal – País rico é país sem pobreza, pelo financiamento de projetos que permitiram o referido estudo.

## Referências bibliográficas

- AB'SÁBER, A. N. Do código florestal para o código da biodiversidade. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 331-335, 2010.
- ANBUMOZHI, V.; RADHAKRISHNAN, J.; YAMAJI, E. Impact of riparian buffer zones on water quality and associated management considerations. **Ecological Engineering**, v.24, p.517-523, 2005.
- ATTANASIO, C.M.; GANDOLFI, S.; ZAKIA, M.J.B.; VENIZIANI JUNIOR, J.C.T.; LIMA, W.P. A importância das áreas ripárias para a sustentabilidade hidrológica do uso da terra em micro bacias hidrográficas. **Revista Bragantia**, v. 71, n. 4, p. 493-501, 2012.
- ÁVILA, L. F.; MELLO, C. R. de; PINTO, L. C.; SILVA, A. M. da. Partição da precipitação pluvial em micro bacia hidrográfica ocupada por Mata Atlântica na Serra da Mantiqueira, MG. **Ciênc. Florest.**, v. 24, n. 3, p. 583-595, set. 2014.
- BAYER, C. MARTINSONETO, L.; MIELNICZUK, J.; PAVINATO, A. Armazenamento de carbono em frações lábeis da matéria orgânica de um Latossolo Vermelho sob plantio direto. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 39, n. 7, p. 677-683, 2004.

- BONNET, B. R. P.; FERREIRA, L. G.; LOBO, F. C. Relação entre a qualidade da água e uso do solo em Goiás: Uma análise à escala da Bacia Hidrográfica. **Revista Arvore**, v.32, p.311-322, 2008.
- BONO, J. A. M.; MACEDO, M. C. M.; TORMENA, C. A. Qualidade física do solo em um latossolo vermelho da região sudoeste dos cerrados sob diferentes sistemas de uso e manejo. **Rev. Bras. Ciênc. Solo**, v. 37, n. 3, p. 743-753, 2013.
- BORGES, L. A. C.; REZENDE, J. L. P.; PEREIRA, J. A. A.; COELHO JUNIOR, L. M.; BARROS, D. A. Áreas de preservação permanente na legislação ambiental brasileira. **Revista Ciência Rural**, v. 41, n. 7, p. 1202-1210, jul. 2011.
- BRANCALION, P. H. S.; GONÇALVES, R. R. Implicações do cumprimento do Código Florestal vigente na redução de áreas agrícolas: um estudo de caso da produção canieira no estado de São Paulo. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 63-66, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 3.991, de 30 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 out. 2001.
- BRASIL. Lei 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. **Diário Oficial de União**, Brasília, 16 set. 1965.
- BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mai. 2012.
- CASATTI, L. Alterações no código florestal brasileiro: impactos potenciais sobre a ictiofauna. **Revista Neotropica**, v.10, n. 4, p. 31-34, 2010.
- CHAVES, H. M. L.; SANTOS, L. B. Ocupação do Solo, Fragmentação da Paisagem e Qualidade da Água em uma Pequena Bacia Hidrográfica. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 13, p. 922-930, 2009.
- COSTA, G. S.; GAMA-RODRIGUES, A. C.; CUNHA, G. M. Decomposição e liberação de nutrientes da serapilheira foliar em povoamentos de *Eucalyptus grandis* no Norte Fluminense. **Revista Arvore**, Viçosa, v. 29, n. 4, p. 563-570, 2005.
- CUPPINI, D. M.; DECIAN, V.; ROVANI, I. L.; DE QUADROS, F. R.; ZOTTI, N. C. Análise das áreas de preservação permanente em uma propriedade rural sob enfoque do Código Florestal Federal (Brasil 1965) e Lei 12.727/2012. **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 135, p. 41-51, 2012.
- DELALIBERA, H. C.; WEIRICH NETO, P. H.; LOPES, A. R. C.; ROCHA, C. H. Alocação de reserva legal em propriedades rurais: Do holístico ao cartesiano. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 12, n. 3, p. 286-292, 2008.
- DENARDIN, R. B. N.; MATTIAS, J. L.; WILDNER, L. DO P.; NESI, C. N.; SORDI, A.; KÖLLING, D. F.; BUSNELLO, F. J.; CERUTTI, T. Estoque de carbono no solo sob diferentes formações florestais, Chapecó – SC. **Ciência Florestal**, v. 24, n. 1, p. 59-69, 2014.
- DESTRÓ, G. F. G.; CAMPOS, S. Implantação de reservas legais: uma nova perspectiva na conservação dos recursos naturais em paisagem rural. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 14, n. 8, p. 887-895, 2010.
- DEVELEY, P. F.; PONGILUPPI, T. Impactos potenciais na avifauna decorrentes das alterações propostas para o Código Florestal Brasileiro. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 43-45, 2010.
- DRUMMOND, J.; BARROS-PLATIAU, A. F. Brazilian Environmental Laws and Policies, 1934–2002: A Critical Overview. **Law & Policy**, 28: 83–108, 2005.
- FARIA, L. C.; ADRIANO JUNIOR, F. C.; TONELLO, K. C.; VALENTE, R. O. A. Reflexos das alterações no Código Florestal Brasileiro em áreas de preservação permanente de duas propriedades rurais em Itu e Sarapuá. **Ambiente & Água**, v. 9, n. 3, p. 559-568, 2014.
- FREITAS, L. M.; SZELIGA, M. R.; GODOY, L. C.; WEIRICH NETO, P. H.; ROCHA, C. H.; SOUZA, N. M.; SANTOS, E. N. Land use and water quality in two sub-basins. **International Journal of Environmental & Agriculture Research**, v. 3, p. 26-32, 2017.
- GALLATO, S. L.; ALEXANDRE, N. Z.; PEREIRA, J. L.; PATRÍCIO, T. B.; VASSILIOU, M.; FERNANDES, A. N.; FRASSETTO, J.; VALVASSORI, M. L. Diagnóstico ambiental de nascentes no município de Criciúma, Santa Catarina. **Revista de Ciências Ambientais**, v. 5, n. 1, p. 39-56, 2011.
- GALETTI, M.; PARDINI, R.; DUARTE, J.M.B.; FERREIRA DA SILVA, V.M.; ROSSI, A.; PERES, C.A. Mudanças no Código Florestal e seu impacto na ecologia e diversidade dos mamíferos no Brasil. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 47-52, 2010.
- GASPAR, R. DE O.; CASTRO, R. V. O.; PELOSO, R. V. DEL; SOUZA, F. C. de; MARTINS, S. V. Análise fitossociológica e do estoque de carbono no estrato arbóreo de um fragmento de floresta estacional semidecidual. **Ciência Florestal**, v. 24, n. 2, p. 313-324, 2014.
- GONÇALVES, A. B.; MARCATTI, G. E.; SOARES RIBEIRO, C. A. A.; SOARES, V. P.; MEIRA NETO, J. A. A.; LEITE, H. G.; GLERIANI, J. M.; LANA, V. M. Mapeamento das áreas de preservação permanente e identificação dos conflitos de uso da terra na sub-bacia hidrográfica do rio Camapuã/Brumado. **Revista Arvore**, v. 36, n. 4, p. 759-766, 2012.
- IGARI, A. T.; PIVELLO, V.R. Crédito Rural e Código Florestal: Irmãos como Caim e Abel? **Revista Ambiente & Sociedade**, v. XIV, n.1, p. 133-150, 2011.
- KRUPEK, R. A.; FELSKI, G. Avaliação da Cobertura Ripária de Rios e Riachos da Bacia Hidrográfica do Rio das Pedras, Região Centro-Sul do Estado do Paraná. **Revista Ciências Exatas e Naturais**, v. 8, p. 179-188, 2006.
- LAMIM-GUEDES, V. O código florestal brasileiro: divergências entre a política e evidências científicas. **Revista Holos**, v. 13, n. 2, p. 122-129, 2013.
- MAGALHÃES, A. L. B.; CASATTI, L.; VITULE, J.R.S. Alterações no código florestal brasileiro favorecerão espécies não-nativas de peixes de água doce. **Revista Natureza & Conservação**, v. 9, n. 1, p. 121-124, 2011.
- MANOSSO, F. C. Estudo integrado da paisagem nas regiões norte, oeste e centro-sul do estado do Paraná: relações entre a estrutura geológica e a organização do espaço. **Boletim de Geografia**, v. 26/27, p. 81-94, 2009.
- MARQUES, O. A. V.; NOGUEIRA, C.; MARTINS, M.; SAWAYA, R. J. Impactos potenciais das mudanças propostas no Código Florestal Brasileiro sobre os répteis brasileiros. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 39-41, 2010.
- MARTINELLI, L. A.; JOLY, C. A.; NOBRE, C. A.; SPAROVEK, G. A falsa dicotomia entre a preservação da vegetação natural e a produção agropecuária. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 323-330, 2010.
- MARTINI, L. C. P.; TETRINI, É. C. Agriculturas em zonas ripárias do sul do Brasil: conflitos de uso da terra e impactos nos recursos hídricos. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 3, 2011.
- MAZUCHOWSKI, J. Z. **Influência de níveis de sombreamento e de nitrogênio na produção de massa foliar da erva-mate *Ilex paraguariensis* St. Hil.** Curitiba, 2004, 94 p. Dissertação (Mestrado), Departamento de Solos

e Engenharia Agrícola do Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 2004.

MOURA, I. C. F.; WEIRICH NETO, P. H.; ROCHA, C. H. Manejo ecológico de pastagens: A pecuária sustentável. In: ROCHA, C. H.; WEIRICH NETO, P. H.; SOUZA, N. M. de. **Sustentabilidade: a transformação vem da agricultura familiar**. Vol. 1. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016.

NEUMANN, P. S.; LOCH, C. Legislação ambiental, desenvolvimento rural e práticas agrícolas. **Revista Ciência Rural**, v. 32, n. 2, p. 243-249, 2002.

NUNES, F. P.; PINTO, M. T. Conhecimento local sobre a importância de um reflorestamento ciliar para a conservação ambiental do Alto São Francisco, Minas Gerais. **Revista Neotropica**, v. 7, n. 3, p. 171-179, 2007.

OKUYAMA, K. K.; ROCHA, C. H.; WEIRICH NETO, P. H.; ALMEIDA, D.; RIBEIRO, D. R. S. Adequação de propriedades rurais ao Código Florestal Brasileiro: estudo de caso no estado do Paraná. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 16, n. 9, p. 1015-1021, 2012.

PINHEIRO, A.; BERTOLDI, J.; VIBRANS, A. C.; KAUFMANN, V.; DESHAYES, M. Uso do solo na zona ripária de bacias agrícolas de pequeno a médio porte. **Revista Arvore**, v. 35, n. 6, p. 1245-1251, 2011.

PINTO, L. V. A.; ROMA, T.N.; BALIEIRO, K. R. C. Avaliação qualitativa da água de nascentes com diferentes usos do solo em seu entorno. **Revista Cerne**, v. 18, n. 3, p. 495-505, jul./set. 2012.

PRATT, B.; CHANG, H. Effects of land cover, topography, and built structure on seasonal water quality at multiple spatial scales. **Journal of Hazardous Materials**, v. 209/210, p. 48-58, 2012. Disponível em: <DOI:

10.1016/j.jhazmat.2011.12.068>. Acesso em: 10 out. 2017.

RABELO, G. et al. Influência do uso do solo na qualidade da água no bioma Cerrado: um estudo comparativo entre bacias hidrográficas no Estado de Goiás, Brasil. **Ambiente e Água**, v. 4, n. 2, p. 172-187, 2009.

ROCHA, C. H.; RIBEIRO, D. R. S.; WEIRICH NETO, P. H.; MOURA, I. C. F. Adequação ambiental: Início do desenvolvimento rural sustentável. In: ROCHA, C. H.; WEIRICH NETO, P. H.; SOUZA, N. M. de. **Sustentabilidade: a transformação vem da agricultura familiar**. 1. ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016. v. 1. 120p.

SARCINELLI, O.; Marques, J. F.; Romeiro, A. R. Custo de adequação ambiental das áreas de vegetação ripária: estudo de caso na Microbacia do Córrego Oriçanguinha. **Informações Econômicas**, v.38, n.10, out. 2008.

SILVA, J. A. A.; NOBRE, A. D.; MANZATTO, C. V.; JOLY, C. A.; RODRIGUES, R. R.; SKORUPA, L. A.; NOBRE, C. A.; AHRENS, S.; MAY, P. H.; SÁ, T. D. A.; CUNHA, M. C.; RECH FILHO, E. L. **O Código Florestal e a ciência: Contribuições para o diálogo**. São Paulo: SBPC: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

TOLEDO, L. F.; CARVALHO-E-SILVA, S. P.; SÁNCHEZ, C.; ALMEIDA, M. A.; HADDAD, C. F. B. A revisão do Código Florestal Brasileiro: impactos negativos para dos anfíbios. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 35-38, 2010.

TUNDISI J. G.; MATSUNARA-TUNDISI, T. M. Impactos potenciais das alterações do Código Florestal nos recursos hídricos. **Revista Neotropica**, v. 10, n. 4, p. 66-75, 2010.

## DOCE CUIDADO: SERVIÇO DE ATENDIMENTO FARMACÊUTICO E NUTRICIONAL A PACIENTES DIABÉTICOS EM UMA FARMÁCIA UNIVERSITÁRIA

## SWEET CARE: PHARMACEUTICAL CARE AND NUTRITIONAL SERVICE TO DIABETIC PATIENTS IN A UNIVERSITY PHARMACY

Ana Carolina Moreira Dias\*  
Nadielle Gonçalves Siqueira\*\*  
Caroline Gonçalves Siqueira\*\*\*  
Flavio Bittencourt\*\*\*\*  
Rosângela da Silva\*\*\*\*\*  
Ricardo Radighieri Rascado\*\*\*\*\*

**Resumo:** O Diabetes Mellitus (DM) está associado a danos em diversos órgãos, que comprometem a produtividade, qualidade de vida e a sobrevida. Falhas na farmacoterapia podem ser atribuídas a utilização inadequada dos medicamentos e aos fatores nutricionais. Parte de um programa de extensão vinculado ao Centro de Farmacovigilância, o objetivo deste estudo foi avaliar a farmacoterapia e os aspectos nutricionais de 23 pacientes, entre 50-89 anos, atendidos pelo serviço de atenção farmacêutica. Observamos que 39,13% apresentaram problemas relacionados à utilização dos medicamentos, sendo 31,81% não adesão medicamentosa, 4,54% medicamentos desnecessários e 4,54% dose inadequada. Encontramos excesso de peso em 56,52% dos pacientes acompanhados, com média de IMC de  $27,5 \pm 3,6$  Kg/m<sup>2</sup>. Após orientação nutricional, observamos melhora nos níveis glicêmicos de 52,17% pacientes. Este estudo evidencia a importância do acompanhamento farmacêutico/nutricional para o paciente diabético e que o simples fornecimento de medicamentos não é suficiente para obter os efeitos farmacoterapêuticos e clínicos desejados.

**Palavras chave:** Diabetes Mellitus; avaliação nutricional; atenção farmacêutica.

**Abstract:** Diabetes Mellitus (DM) is associated with damage to several organs which affects productivity, quality of life and survival. Failures in pharmacotherapy can be attributed to inadequate use of medications and nutritional factors. Thus, this study aimed to evaluate the pharmacotherapy and nutritional aspects of 23 patients, aged 50-89, attended by the pharmaceutical care program service which is part of an extension program linked to the Pharmacovigilance Center. It was observed that 39.13% presented problems related to drug use, 31.81% were non-adherent, 4.54% were unnecessary drugs and 4.54% were inadequate doses. It was found overweight in 56.52% of the patients followed up, with a mean BMI of  $27.5 \pm 3.6$  kg / m<sup>2</sup>. After nutritional orientation, it was noticed an improvement in the glycemic levels of 52,17% patients. The results of this study highlights the importance of pharmaceutical/nutritional monitoring for the diabetic patient and that the simple supply of medications is not enough to obtain the desired pharmacotherapeutic and clinical effects.

**Keywords:** Diabetes Mellitus; nutritional assessment; pharmaceutical care.

\*Aluna de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: anacarolina.md@hotmail.com  
\*\*Aluna de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: nadiellesiqueira@hotmail.com  
\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: ca\_gsiqueira@hotmail.com  
\*\*\*\*Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: flavio.bittencourt@unifal-mg.edu.br  
\*\*\*\*\*Professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: rsilvanutri@gmail.com  
\*\*\*\*\*Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: ricardounifal@gmail.com

## Introdução

O Diabetes Mellitus (DM) é um dos principais agravos da saúde pública no Brasil e no mundo, sendo considerado uma epidemia. Sua incidência e prevalência têm aumentado em proporções consideráveis principalmente em países em desenvolvimento (SBD, 2015) e o não tratamento está associado a danos a longo prazo, como falha de diversos órgãos, principalmente rins, nervos, olhos e coração (ADA, 2014). De acordo com a Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD, 2015), o DM está associado a complicações que comprometem a produtividade, a qualidade de vida e a sobrevida dos indivíduos.

A classificação do DM é baseada na etiologia da doença, sendo o DM tipo 1 caracterizado por destruição das células beta do pâncreas, levando a uma deficiência de insulina; o DM tipo 2 tem a característica de apresentar defeitos na ação e secreção da insulina e na regulação da liberação endógena de glicose pelo fígado, sendo geralmente diagnosticado após os 40 anos de idade (SBD, 2015). Existem ainda outros tipos de DM, cujos processos ou defeitos causadores podem ser identificados, envolvendo geralmente defeitos genéticos. Há, ainda, o DM gestacional, que é diagnosticado ou tem início na gravidez (SBD, 2015).

O DM é um grupo de distúrbios metabólicos caracterizados por hiperglicemia advinda de defeitos na secreção e/ou ação do hormônio insulina, causados por processos como a destruição de células beta presentes no pâncreas ou resistência à ação da insulina, entre outros processos, fazendo com que muitas vezes seja necessária a administração de insulina (ADA, 2014). No entanto, no Brasil, assim como em outros países, a maioria das falhas na farmacoterapia pode ser atribuída a uma utilização inadequada dos medicamentos por parte dos usuários (MASTROIANNI, 2009), levando o paciente a progredir no avanço da doença, o que requer a utilização da insulina. Os fatores que podem influenciar a não adesão ao tratamento são relativos aos pacientes, como: níveis de escolaridade, interferência familiar, relacionamento com a sociedade; a doença: aceitabilidade, compreensão da doença; e ao tratamento, acesso ao medicamento, disponibilidade no serviço de saúde, compreensão do tratamento; ao profissional de saúde e ao ambiente social (SANTO et al., 2012).

O tratamento de DM é aplicado com medidas farmacológicas e não farmacológicas, e assim como em outras patologias, a adesão ao tratamento é um ponto importante a ser considerado, sendo permeado por diversos fatores (FARIA et al., 2014). A adesão é definida pelo comportamento do paciente frente às orientações dos profissionais de saúde em relação à administração dos medicamentos, a seguir plano alimentar, a adotar mudanças no estilo de vida, dentre outras (SANTO et al., 2012). Uma das alternativas

para melhorar a adesão do paciente ao tratamento é o acompanhamento nutricional e farmacoterapêutico.

O serviço de atenção farmacêutica é oferecido na Farmácia Universitária (FarUni), como parte de um programa de extensão vinculado ao Centro de Farmacovigilância, atendendo a comunidade universitária e pacientes que procuram os serviços oferecidos. Desde o ano de 2012, o estágio em atenção farmacêutica tem realizado o atendimento à população que utiliza os serviços da FarUni e, através de parcerias com outros projetos de pesquisa e extensão universitária, oferece atendimento em conjunto com outros profissionais.

A interação da equipe multidisciplinar realizada pelo nutricionista e o farmacêutico clínico pode favorecer a adesão ao tratamento clínico e farmacológico, visando ao controle metabólico, prevenção das complicações do DM e à melhora de sua qualidade de vida, a partir de uma alimentação variada, moderada e equilibrada, devidamente ajustada aos esquemas de insulinoterapia.

Assim, este estudo teve por objetivo realizar o acompanhamento farmacoterapêutico e nutricional de usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), portadores de Diabetes Mellitus, que eram atendidos pelo estágio em atenção farmacêutica da farmácia universitária, identificando potenciais problemas relacionados a farmacoterapia ou hábitos alimentares, buscando sua resolução e a melhora no quadro clínico.

## Métodos

Conduziu-se um ensaio clínico não randomizado e não controlado baseado no guideline CONSORT (BOUTRON et al., 2008).

Antes de iniciar qualquer procedimento, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alenas (UNIFAL), sob o número CAAE: 14560913.1.0000.5142, em julho de 2013. Cada indivíduo foi previamente informado, por escrito, do caráter voluntário de sua participação no estudo, dos procedimentos a serem realizados, dos riscos envolvidos e do uso confidencial das informações que seriam colhidas, e, ainda, da liberdade de interrompê-lo a qualquer momento, sem com isso perder o acompanhamento e tratamento médico ou medicamentos fornecidos pelo SUS. Aqueles que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O estudo foi realizado com pacientes, usuários de insulina, participantes do Serviço de Atenção Farmacêutica da Farmácia Universitária (FarUni), os quais foram contatados por telefone para a oferta do serviço farmacêutico e a exposição do projeto: objetivos, conteúdos, vantagens e procedimentos a

serem realizados. Diante do aceite do paciente, foi agendada a primeira visita. A coleta de dados foi realizada no período de julho de 2013 a dezembro de 2014.

Foram adotados como critérios de inclusão: ambos os sexos, maiores de 18 anos, portadores DM (podendo ser portadores de outras doenças) e usuários de insulina; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após explicação do mesmo. E como critério de exclusão, pacientes que não aceitaram participar, não foram localizados ou residiam em outra cidade.

A utilização de insulina como critério de inclusão teve por objetivo selecionar pacientes que, por não obterem sucesso no tratamento medicamentoso, chegaram à necessidade de utilização de insulina. Desta forma, conforme as diretrizes brasileiras para o tratamento do DM, pacientes portadores de DM tipo 2 com utilização de insulina provavelmente estão nos estágios 3 e 4 na progressão da doença (SBD, 2015).

A adesão do paciente ao tratamento farmacológico e não farmacológico foi verificada utilizando-se o método indireto da entrevista do paciente (OBRELI-NETO et al., 2012), com questões abertas.

Para o seguimento farmacoterapêutico, foi utilizado o método Dáder (COMITÉ del CONSENSO, 2007), adaptado às necessidades do projeto no sentido de atender alunos de graduação em farmácia. Sabemos que os acadêmicos apresentam insegurança ao iniciar um seguimento e a falta de experiência clínica constitui um problema para conseguir aplicar os métodos já existentes, o que justifica essa adaptação.

O método consta das seguintes etapas:

- Contato telefônico ou contato inicial;
- Entrevista inicial;
- Análise da farmacoterapia;
- Visitas ou consultas;
- Avaliação das informações;
- Ciclo de resolução de problemas no processo de utilização do medicamento; identificação resultados terapêuticos não desejados;
- Plano de intervenção;
- Registro dos resultados.

### **Acompanhamento Farmacoterapêutico**

No primeiro contato, por telefone ou pessoalmente, o acadêmico já requeria do paciente quais medicamentos ele estava utilizando e, desta forma, já teria condições de estudar os medicamentos previamente à primeira consulta, evitando o constrangimento de não saber responder a dúvidas iniciais dos pacientes.

Na primeira consulta, era apresentado o TCLE, em que a recusa em assinar o TCLE implicava no fim do atendimento e, em caso positivo, o paciente era convidado a trazer todos os medicamentos existentes em seu domicílio, receitas e exames recentes para preenchimento da ficha de análise da farmacoterapia, que era composta dos seguintes itens:

- Quais problemas de saúde?
- Estes problemas estão tratados?
- Medicamentos utilizados
- Dose utilizada
- Problema Relacionado a Farmacoterapia (descreva)
- Problema de Saúde Controlado?
- Resultados Negativos associados à Medicação (RNM)
- Estes problemas estão tratados?
- Intervenção Farmacêutica (IF)

A ficha de análise da farmacoterapia foi desenhada para conduzir o acadêmico por uma linha de raciocínio para resolução dos problemas encontrados na farmacoterapia do paciente. Essa ficha foi desenvolvida especificamente para atender as necessidades de um aluno de graduação em farmácia que ainda não tem a experiência de um profissional; assim, a cada resposta, o aluno já pode identificar a necessidade de uma intervenção farmacêutica (IF) junto ao paciente ou ao médico.

Para cada problema de saúde listado, o acadêmico realiza o estudo, respondendo as questões: O problema de saúde está tratado? Em caso negativo, encontrou um problema de saúde não tratado que precisa de intervenção farmacêutica. A próxima pergunta está relacionada aos medicamentos utilizados para tratar o problema de saúde, que podem incluir mais de um medicamento. Em seguida, é analisada a dose utilizada, relatada pelo paciente, que é comparada com a prescrição (quando o paciente possui) ou com as doses farmacológicas descritas na literatura. Encontrando algum problema nas doses, o aluno está diante de um problema relacionado ao processo de utilização e necessita realizar uma intervenção farmacêutica.

A descrição dos problemas relacionados à utilização do medicamento e resultados não desejados permite ao aluno enumerar eventos como omissão ou esquecimento de dose, duplicação de dose, falta de adesão, presença ou ausência de alimentos que podem afetar a farmacocinética, entre outros. A análise dos resultados pode ser relacionada à necessidade, efetividade e segurança do medicamento, levando o aluno a raciocinar sobre a eficácia do tratamento; ao responder se o problema de saúde está controlado, correlaciona os efeitos farmacológicos esperados com resposta clínica observada; muitas vezes, é necessário examinar resultados de exames laboratoriais para responder a essa questão, o que o levará a um encaminhamento médico caso o paciente não possua resultados recentes.

Conseqüentemente, o acadêmico deve responder se existe um resultado terapêutico indesejado com o(s) medicamento(s) em estudo, e esses resultados podem envolver a necessidade, efetividade e/ou segurança do medicamento, podendo ou não estar relacionados com a dose utilizada. O acadêmico deve ampliar o conceito de segurança do medicamento, raciocinando sobre Reações Adversas ao Medicamento (RAM) e/ou Interações Medicamentosas (IM); nessa fase, é necessário recorrer à literatura para realizar um levantamento das RAM e IM descritas, denominadas RAM e IM teóricas, e o aluno é conduzido a verificar se ocorrem com o paciente. As RAM e IM que ocorrem com o paciente são denominadas RAM ou IM clínicas e geram intervenções farmacêuticas ao paciente e/ou médico. Cada Intervenção Farmacêutica é registrada, sendo que um único problema de saúde pode gerar várias intervenções farmacêuticas. Após o preenchimento da ficha e discussão entre os pesquisadores, era agendada uma segunda consulta.

Com base nas informações da ficha de análise da farmacoterapia, o acadêmico iniciava um estudo buscando identificar problemas no processo de utilização dos medicamentos e/ou resultados negativos associados aos medicamentos. Os resultados dessas intervenções são obtidos por mudanças na resposta terapêutica, relato do paciente sobre alterações no processo de utilização ou alteração da prescrição pelo médico.

Na segunda consulta, o acadêmico realizava as intervenções farmacêuticas que poderiam ser educativas ou clínicas. Eram consideradas educativas quando estavam relacionadas a medicamentos prescritos pelo médico ou eram medicamentos isentos de prescrição, podendo ser automedicação. As intervenções que ocorriam diretamente com o prescritor e/ou consistiam em medidas não farmacológicas eram denominadas clínicas.

As intervenções abrangeram ações de educação em saúde, uso racional de medicamentos, automedicação, reações adversas, interações medicamentosas, alimentação saudável, aplicação de insulina, administração de medicamentos, horário dos medicamentos, dentre outros assuntos.

A terceira consulta teve a finalidade de avaliar o resultado da intervenção e o estado de saúde do paciente, verificar o entendimento do paciente acerca do tratamento e a resolução de qualquer outro problema. Em todas as visitas, era realizada a aferição de pressão e medida da glicemia capilar.

Os resultados dessas intervenções são obtidos por mudanças na resposta terapêutica, relato do paciente sobre alterações no processo de utilização ou alteração da prescrição pelo médico.

Essas consultas foram realizadas por duas acadêmicas de farmácia e uma de nutrição, bolsistas do projeto, sob supervisão dos docentes. Cada paciente recebeu três consultas farmacêuticas e duas consultas

nutricionistas, sendo os dados coletados discutidos com o grupo de pesquisadores.

As consultas nutricionais iniciaram após a terceira consulta farmacêutica. Foram realizadas duas consultas, sendo a primeira a todos os pacientes participantes do projeto e a segunda aos pacientes que apresentavam descontrole da glicemia capilar. As consultas foram realizadas nas residências dos pacientes.

A avaliação do estado nutricional foi realizada por meio de medidas antropométricas de peso, estatura e circunferência da cintura, coletadas segundo método proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de 1995 (WHO, 1995). A classificação do estado nutricional tanto dos idosos quanto para os adultos foi feita através do Índice de Massa Corporal (IMC) de cada um dos pacientes, porém, os valores de referência para a classificação do IMC de adultos se difere dos valores de referência dos idosos.

A classificação de IMC adultos: Desnutrição (abaixo de 18,5); Eutrofia (entre 18,5 e 24,9); Sobrepeso (entre 25 a 29,9); e Obesidade (acima de 30) (WHO, 2000).

Classificação de IMC idosos: Desnutrição (abaixo de 23); Eutrofia (entre 23 e 28); Sobrepeso (entre 28 a 30); e Obesidade (acima de 30) (WHO, 2003).

A partir dos dados obtidos nas fichas de análise farmacoterapêutica de cada paciente, foram tabulados aqueles cujas variáveis são: tipos de medicamentos, tipos de intervenção farmacêutica, estado nutricional em pacientes com DM, inadequação da ingestão energética e de macronutrientes em pacientes com Diabetes Mellitus, enquanto que a variável valores de Glicemia capilar durante as três consultas farmacêuticas foi analisada por meio do teste de Friedman.

O teste de Friedman é um teste adotado quando  $k$  amostras estão em correspondência, isto é, quando o mesmo grupo de indivíduos é estudado sob cada uma das condições (SIEGEL, 2006). Por outro lado, a variável quantidade de medicamentos tomados no início e no final do estudo foi analisada por meio do teste de Wilcoxon, pois, segundo Blair (2013), este teste é uma alternativa ao teste  $t$  pareado quando os dados não apresentam distribuição normal. As análises estatísticas foram realizadas com o programa R (R Core Team, 2016), considerando nível de significância igual a 5%.

Na avaliação do recordatório alimentar de 24 horas, utilizamos o programa DietWin profissional 2011, com análise de ingestão energética, de macronutrientes e micronutrientes. A análise da adequação de ingestão de macronutrientes foi analisada através de distribuição percentual, de acordo com as recomendações da Organização da Saúde. A faixa de adequação de macronutrientes de acordo com



a distribuição percentual: Proteína (10 a 15%); Lipídio (15 a 30 %); Carboidrato (55 a 75 %) (INSTITUTE OF MEDICINE, 2002).

## Resultados

No serviço prestado pela FarUni, foram identificados 45 pacientes usuários de insulina que foram convidados a participar deste estudo.

Do total de pacientes convidados, 23 pacientes portadores de Diabetes Mellitus, atendidos pelo Sistema Único de Saúde e participantes do serviço de atenção farmacêutica prestado pela Farmácia Universitária concordaram em participar do estudo. A classificação quanto ao tipo de diabetes foi realizada com base no relato do paciente, desta forma, todos os pacientes, embora não soubessem precisar a data exata do diagnóstico, iniciaram o tratamento do DM na fase adulta e inicialmente não eram usuários de insulina, portanto, foram classificados, neste estudo, como portadores de DM tipo 2.

Dos 23 participantes, 15 eram do sexo feminino. Observou-se média ( $\pm$  desvio padrão) de idade de 69 ( $\pm$  10,4) anos, com uma renda familiar média de três salários mínimos ao mês. Foram relatados que oito realizavam atividade física, um era tabagista e quatro consumiam bebida alcoólica. Todos os participantes relataram menos de 8 anos de estudo (ensino médio incompleto), sendo que 26,09% estudaram menos de 4 anos (ensino fundamental incompleto).

Ao realizar o teste de Wilcoxon, constatou-se que não houve diferenças estatísticas significativas entre o consumo de medicamentos antes e no final do estudo ( $p>0,05$ ). Observou-se, também, que o número médio ( $\pm$  desvio padrão amostral) de medicamentos utilizados era de  $5,47 \pm 3,04$ , dentre os quais  $1,69 \pm 0,70$  eram medicamentos hipoglicemiantes; e os demais medicamentos eram utilizados para hipertensão arterial, insônia e outras comorbidades. Na última visita, o valor médio de medicamentos por paciente foi de  $5,43 \pm 2,78$ , sendo de  $1,65 \pm 0,65$  para medicamentos hipoglicemiantes.

Considerando os medicamentos utilizados para o diabetes, observou-se que, além do uso de insulina, outros hipoglicemiantes eram utilizados, sendo o cloridrato de metformina o medicamento mais utilizado no grupo em estudo (Tabela 1).

Tabela 1. Medicamentos hipoglicemiantes utilizados pelos pacientes

| Medicamentos               | n (%)     |
|----------------------------|-----------|
| cloridrato de metformina   | 15 (65,2) |
| glibenclâmida              | 6 (26,0)  |
| vildagliptina + metformina | 5 (21,7)  |
| outros                     | 5 (21,7)  |

## Avaliação dos níveis glicêmicos e intervenções

Em todas as consultas, foram feitas verificações da glicemia capilar para averiguar os níveis glicêmicos dos pacientes. Utilizou-se o teste Friedman para realizar as comparações entre a quantidade de glicemia a cada visita (total de 3) e não foi encontrada diferença significativa ( $p>0,05$ ). As médias ( $\pm$  desvio padrão amostral) de glicemia capilar observadas em cada visita foram  $168,35 \pm 58,13$ ;  $176,68 \pm 63,78$  e  $157,54 \pm 50,98$  mg/dL, respectivamente para a primeira, segunda e terceira visita. No início do estudo, 34,78% ( $n=8$ ) dos pacientes estavam com níveis glicêmicos acima do desejável ( $>200$  mg/dL), e no término, 21,74% ( $n=5$ ) permaneceram com a glicemia capilar alterada. Embora não exista diferença significativa ( $p>0,05$ ), foi possível observar uma melhora nos níveis glicêmicos dos pacientes acompanhados (Quadro 1), com uma diminuição dos valores de glicemia capilar em 52,17% ( $n=12$ ) dos pacientes.

Quadro 1. Valores de Glicemia Capilar nas consultas farmacêuticas

| Paciente | Valores de Glicemia (mg/dL) |             |             |
|----------|-----------------------------|-------------|-------------|
|          | 1a Consulta                 | 2a Consulta | 3a Consulta |
| 1        | 74                          | -           | -           |
| 2        | 207                         | 185         | 221         |
| 3        | 114                         | 120         | 134         |
| 4        | 65                          | 162         | 123         |
| 5        | 170                         | 158         | 105         |
| 6        | 109                         | 140         | 158         |
| 7        | 125                         | 222         | 114         |
| 8        | 306                         | 426         | 268         |
| 9        | 139                         | 192         | 145         |
| 10       | 228                         | 187         | 160         |
| 11       | 216                         | 207         | 272         |
| 12       | 149                         | 138         | 127         |
| 13       | 192                         | 130         | 122         |
| 14       | 207                         | 185         | 221         |
| 15       | 171                         | 135         | 102         |
| 16       | 176                         | 148         | 143         |
| 17       | 230                         | 201         | 185         |
| 18       | 103                         | 114         | 109         |
| 19       | 152                         | 132         | 140         |
| 20       | 246                         | 182         | 130         |
| 21       | 142                         | 139         | 128         |
| 22       | 147                         | 190         | 140         |
| 23       | 204                         | 194         | 219         |

As intervenções farmacêuticas foram realizadas na segunda consulta, após o preenchimento e análise das fichas do acompanhamento farmacoterapêutico, conforme proposto pelo método Dáder. Observamos que 39,13% pacientes apresentaram problemas relacionados ao processo de utilização dos medicamentos, sendo 31,81% referentes a não adesão medicamentosa, 4,54% utilizando medicamentos desnecessários e 4,54% com dose ou esquema

terapêutico inadequado.

As intervenções referentes à adesão medicamentosa e utilização de medicamentos desnecessários foram realizadas entre farmacêutico e paciente, as intervenções que precisaram de ajuste do esquema terapêutico foram realizadas junto ao médico responsável pelo paciente. Quando não foram detectados problemas com a utilização de medicamentos e a glicemia capilar estava adequada, foram realizadas apenas orientações educativas relacionadas ao manejo do DM. Cabe ressaltar que não foi possível verificar se o esquema terapêutico inadequado era devido a um erro de prescrição ou erro de administração por parte do paciente, uma vez que a prescrição inicial, na maioria dos casos, não foi apresentada pelo paciente. O Quadro 2 ilustra as intervenções realizadas.

**Quadro 2: Tipos de Intervenções Farmacêuticas realizadas**

| Tipo de intervenção                       | Intervenções Realizadas (n) | Intervenções Realizadas (%) | PRM's*                    | RNM's*                              |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Incentivo à adesão ao tratamento proposto | 6                           | 27,27                       | Não adesão                | Inefetividade quantitativa          |
| Educação relacionada ao manejo do DM*     | 13                          | 59,09                       | -                         | -                                   |
| Suspensão de medicamento desnecessário    | 1                           | 4,55                        | Medicamento desnecessário | Efeito de medicamento desnecessário |
| Incentivo à adesão ao tratamento proposto | 1                           | 4,55                        | Dose/esquema terapêutico  | Inefetividade quantitativa          |
| Interação com prescritor                  | 1                           | 4,55                        | Não adesão devido a RAM*  | Insegurança quantitativa            |

\*Legenda: DM: Diabetes Mellitus; PRM: problema relacionado a medicamento; RNM: resultado negativo ao medicamento; RAM: reação adversa a medicamento.

Os resultados negativos do tratamento farmacológico estavam relacionados à inefetividade quantitativa em 31,81% dos pacientes, sendo que em 4,55% era decorrente do efeito de medicamento não necessário e 4,55% sofre de um problema de saúde associado à insegurança do medicamento.

Ao analisar os problemas relacionados à utilização dos medicamentos identificados durante o acompanhamento, verificou-se que houve a resolução total em todos os problemas que receberam intervenções educativas, demonstrando que esses erros podem ser resolvidos com o acompanhamento farmacêutico.

A adesão ao tratamento foi detectada nas entrevistas com o paciente; este método foi escolhido por não causar intimidação ou julgamento prévio, conforme observado por Obreli-Neto et al. (2012). Foi possível perceber que a complexidade do tratamento, envolvendo vários medicamentos, é um fator dificultador na adesão do paciente, haja vista que em muitos relatos foi possível observar a queixa do paciente em utilizar muitos medicamentos.

Desta forma, foram realizadas intervenções educativas para aumentar a adesão à terapia medicamentosa, listando-se os horários dos medicamentos, utilizando-se caixas organizadoras para evitar a confusão no momento de administrar o medicamento e reforçando-se, a cada consulta, a necessidade da adesão ao tratamento. Com relação à

segurança, em 4,55% dos pacientes foi necessária a intervenção junto ao médico, solicitando-se a troca do medicamento, para diminuir os efeitos adversos e, conseqüentemente, melhorar a adesão ao tratamento; a suspensão do medicamento desnecessário também foi comunicada por escrito ao médico responsável.

As intervenções clínicas realizadas com os médicos foram atendidas com mudança na prescrição médica ou solicitação de exames laboratoriais, entretanto, em nenhum caso houve comunicação escrita ou verbal do médico com os farmacêuticos.

### Acompanhamento Nutricional

Em relação à avaliação do estado nutricional, observou-se 56,52% de excesso de peso entre os pacientes acompanhados, a média ± desvio padrão do IMC foi de 27,5 ± 3,6 Kg/m<sup>2</sup> (Tabela 2).

**Tabela 2 - Frequência do estado nutricional em pacientes com Diabetes Mellitus.**

| Estado Nutricional | Geral |       | Homens |       | Mulheres |       |
|--------------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|
|                    | n     | %     | n      | %     | n        | %     |
| Eutrofia           | 10    | 43,48 | 05     | 62,50 | 05       | 33,33 |
| Sobrepeso          | 06    | 26,09 | 03     | 37,50 | 03       | 20,00 |
| Obesidade          | 07    | 30,43 | 0      | 0,00  | 07       | 46,67 |
| Total              | 23    |       | 08     |       | 15       |       |

Quanto à alimentação, de acordo com o recordatório alimentar de 24 horas, a ingestão energética média foi de 1353 ± 403 Kcal, estando inadequada na maioria dos participantes. Observou-se também uma maior inadequação na ingestão de lipídios (Tabela 3).

**Tabela 3 - Frequência de inadequação da ingestão energética e de macronutrientes em pacientes com Diabetes Mellitus (n=23).**

| Macronutrientes | Geral |       | Homens |       | Mulheres |       | Abaixo do recomendado |        | Acima do recomendado |       |
|-----------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-----------------------|--------|----------------------|-------|
|                 | n     | %     | n      | %     | n        | %     | n                     | %      | n                    | %     |
| Kcal            | 13/23 | 56,52 | 03/08  | 37,50 | 10/15    | 66,67 | 13/13                 | 100,00 | 0/13                 | 0,00  |
| Lipídio         | 15/23 | 65,22 | 05/08  | 62,50 | 10/15    | 66,67 | 06/15                 | 40,00  | 09/15                | 60,00 |
| Proteína        | 08/23 | 34,78 | 03/08  | 37,50 | 05/15    | 33,33 | 05/08                 | 62,50  | 03/08                | 37,50 |
| Carboidrato     | 11/23 | 47,83 | 02/08  | 25,00 | 09/15    | 60,00 | 04/11                 | 36,36  | 07/11                | 63,64 |

Estudando o consumo de micronutrientes, observou-se nos pacientes uma ingestão inadequada de Cálcio, Vitamina C, Ferro e Fibras, ou seja, um consumo abaixo do recomendado de acordo a Ingestão Diária Recomendada (RDA), e a ingestão de Vitamina A e Sódio acima do recomendado pela RDA, como mostra a Tabela 4. As orientações nutricionais oferecidas a esses pacientes indicavam fontes nutricionais que deveriam ser adicionadas à dieta para correção da ingestão desses micronutrientes.

Tabela 4 - Frequência de inadequação da ingestão micronutrientes em pacientes com Diabetes Mellitus (n=23).

| Micro-nutrientes | Inadequação |        | Abaixo do Recomendado |        | Acima do recomendado |       |
|------------------|-------------|--------|-----------------------|--------|----------------------|-------|
|                  | n/n total   | %      | n                     | %      | n                    | %     |
| Cálcio           | 18/23       | 78,26  | 16/18                 | 88,89  | 02/18                | 11,11 |
| Vitam. C         | 16/23       | 69,57  | 11/16                 | 68,75  | 05/16                | 31,25 |
| Ferro            | 12/23       | 52,17  | 06/12                 | 50,00  | 06/12                | 50,00 |
| Fibras           | 15/23       | 65,22  | 15/15                 | 100,00 | 0                    | 0,00  |
| Vitam. A         | 23/23       | 100,00 | 09/23                 | 39,13  | 14/23                | 52,17 |
| Sódio            | 13/23       | 56,52  | 02/13                 | 15,38  | 11/13                | 84,62 |

Os pacientes receberam orientação nutricional com esclarecimento sobre alimentos a serem evitados e a incorporação de alimentos recomendados para auxiliar no controle glicêmico. Observamos uma melhora nos níveis glicêmicos em 52,17% (n=12) pacientes.

## Discussão

Em relação à faixa etária da população pesquisada, a idade elevada observada se deve ao fato de que parte dos casos da doença se manifesta após os 40 anos (ROSS et al., 2015).

O sexo predominante no presente estudo foi o feminino; de acordo com Cardoso et al. (2011), a prevalência do diabetes no Brasil apresenta percentuais iguais a 7,6% para ambos os sexos. Contudo, estudos desenvolvidos em instituições de saúde com idosos portadores de diabetes têm apresentado maior predominância do sexo feminino, semelhante aos resultados obtidos neste estudo. Este fato pode estar relacionado à tendência das mulheres de se cuidarem mais e estarem mais presentes nos serviços de saúde, favorecendo o diagnóstico da doença.

Segundo Geraldo et al. (2008), o maior índice de diabetes no sexo feminino é mais do que o reflexo do potencial genético, mas produto da presença de diversos fatores ambientais, pois o sexo em si não é considerado fator de risco para a doença. Como evidenciado pela literatura, a prática regular de exercícios físicos por portadores de DM tipo 2 é capaz de aumentar a captação de glicose, com consecutiva melhora no controle glicêmico. A associação entre mudanças alimentares e atividades físicas auxilia na melhora do perfil metabólico, com redução nos níveis de LDL-c e triglicerídeos e aumento de HDL-c (SBD, 2014). Com base na afirmativa, percebemos que o grupo analisado apresenta resultados satisfatórios para um bom controle da DM e prevenção do aparecimento de complicações.

Alterações importantes nas respostas a alguns fármacos e no perfil das prescrições surgem com o aumento da idade na maioria dos indivíduos, ocasionando efeitos significativos no modo de administração, como por exemplo, com dificuldade de

deglutição, muitas vezes sendo necessário alterar a forma farmacêutica/via de administração, e também alterações nas funções renais e hepáticas, que resultam em mudanças na distribuição dos fármacos, e como consequência destas alterações os idosos são mais susceptíveis a sofrerem algum tipo de reação adversa (MARQUES, 2013). Logo, o paciente idoso necessita de um tratamento individualizado, para o aumento de sua qualidade de vida e promover o uso racional dos medicamentos.

O paciente idoso portador de DM possui risco aumentado às complicações decorrentes do problema de saúde, pois, ao comparar-se com o paciente jovem e adulto, o mesmo é mais polimedicado, sedentário por escolha ou necessidade, apresenta perdas cognitivas e funcionais, dentre outros fatores que interferem diretamente no cuidado e tratamento do DM (SEVERO, 2015).

Além disso, como aponta o estudo de Barros et al. (2006), o nível de escolaridade influencia na prevalência de doença crônica, dentre elas o DM, conforme observamos neste estudo. Os dados obtidos mostram que, ao decorrer do estudo, alguns pacientes tiveram redução da glicemia; essa redução é importante para o controle do Diabetes Mellitus e prevenção de complicações decorrentes do problema de saúde.

A adesão ao tratamento medicamentoso pode ser influenciada por vários fatores, dentre eles os relacionados aos pacientes (sexo, idade, estado civil, escolaridade e nível socioeconômico); à doença, às crenças de saúde e aos hábitos de vida, aos esquemas terapêuticos complexos, efeitos indesejáveis e ao alto custo do tratamento medicamentoso (GUSMÃO; JUNIOR, 2006). No estudo, pode-se observar como causa principal de não adesão o esquema terapêutico ser considerado complexo, envolvendo polifarmácia, do qual os pacientes esquecem ou até mesmo não administram corretamente devido à quantidade de medicamentos prescritos por dia.

Considerando que o DM, quando não tratado corretamente, pode agravar-se, contribuindo, portanto, para a manifestação de outras doenças e das complicações crônicas do mesmo (oftalmológicas, doença renal, proteinúria, coronariopatias, insuficiência cardíaca crônica, acidente vascular encefálico, deformidades dos pés, ulcerações e amputação dos membros, dentre outras) (MARQUES, 2013), os pacientes foram orientados para a prevenção da manifestação e do seu agravamento, uma vez que detectamos falta de orientação da maioria dos pacientes quanto à doença. Para a efetiva compreensão do paciente, elaborou-se uma cartilha educativa com informações da Sociedade Brasileira de Diabetes, com as informações adequadas para prevenção e controle do DM.

A resolução dos problemas encontrados no processo de utilização com intervenções educativas

demonstra a importância do acompanhamento farmacoterapêutico. Esses problemas podem ser resultantes dos esquemas terapêuticos complexos e uso de polifarmácia, uma vez que a população do estudo é, em sua maioria, idosa e o envelhecimento pode acarretar alto consumo de medicamentos.

Quanto ao estado nutricional, o IMC médio encontrado aponta que a maior parte dos participantes se encontra acima do peso (sobrepeso, obesidade). De acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares, realizadas pelo IBGE (IBGE, 2002), o excesso de peso tende a aumentar com a idade, e de acordo com Mariath et al. (2007), a obesidade é cerca de quatro vezes mais elevada após os 40 anos, corroborando os resultados do presente estudo, visto que grande parte da amostra foi composta por idosos.

Devido aos efeitos da obesidade na resistência à insulina, a perda de peso deve ser uma meta a ser alcançada em pacientes diabéticos com sobrepeso, de modo que uma perda de peso moderada de 5 a 9 kg já é suficiente para reduzir a hiperglicemia. Portanto, o controle do peso corporal é de extrema importância para reduzir os riscos relacionados ao DM (JESUS, 2012).

Já em relação à alimentação, foi possível perceber que a maioria apresentava uma alimentação inadequada, que foi identificada na ingestão calórica e também na maioria dos micronutrientes. Deve-se ressaltar, no entanto, que a metodologia utilizada para avaliação da ingestão calórica - recordatório alimentar de 24 horas -, pode ter algumas limitações, como omissão de bebidas e lanches, ou seja, a pessoa pode esquecer-se do que consumiu e também pode ocorrer sub ou superestimação.

No tratamento do diabetes, a dieta adequada é fundamental, pois favorece o controle metabólico, contribuindo para normalização da glicemia, reduz os fatores de risco para DCV, contribui para obtenção ou manutenção de massa corporal e previne complicações agudas e crônicas do diabetes. Além disso, a adesão às práticas alimentares mais saudáveis se justifica pelo fato de 90% dos pacientes apresentam algum grau de sobrepeso (FERREIRA; FERNANDES, 2009).

Do ponto de vista dietético, um padrão alimentar saudável pobre em gorduras e carboidratos simples, rico em frutas, verdura, legumes e fibras parece ser um fator protetor para o desenvolvimento de tolerância diminuída à glicose, e também atua favorecendo um melhor controle metabólico (GERALDO et al., 2008). A maior parte dos participantes não se encontrava com o DM controlado somente com uso de medicação, o que demonstra a importância da intervenção nutricional juntamente com o tratamento medicamentoso.

Limitação: As amostras pós-prandiais podem ser 20 a 25% mais elevadas no sangue capilar (SBD, 2015) e, como as medidas de glicemia eram realizadas nos momentos das consultas, não era possível verificar

a glicemia capilar em jejum, quando a concentração de glicose no sangue venoso é semelhante ao sangue capilar. A classificação do diabetes foi realizada baseada no relato do paciente, uma vez que não tivemos acesso ao prontuário que constasse o diagnóstico médico inicial.

## Conclusão

Este estudo evidencia que o acompanhamento farmacêutico e nutricional é importante para o paciente diabético e que o simples fornecimento de medicamentos pelo SUS não é suficiente para obter os efeitos farmacoterapêuticos e clínicos desejados.

## Agradecimentos

À FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - pelo apoio financeiro (Processo: APQ-03624-12).

## Referências

- ADA. American Diabetes Association. Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus. **Diabetes Care**, v. 1, n. 37, 2014.
- BARROS, M.B.A.; CESAR, C.L.G.; CARANDINA L.; TORRE, G.D. Desigualdades sociais na prevalência de doenças crônicas no Brasil, PNAD-2003. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 11, n. 4, p. 911-926, 2006.
- BLAIR, R.C. **Bioestatística para ciência da saúde**. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2013.
- BOUTRON, I.; MOHER, D.; ALTMAN, D. G.; SCHULZ, K. F.; RAVAUD, P.; CONSORT Group. Extending the CONSORT statement to randomized trials of nonpharmacologic treatment: Explanation and elaboration. **Annals of Internal Medicine**, n. 148, p. 295-309, 2008.
- CARDOSO, M.I.; MORAES, M.A.M.; PEREIRA, J.G. Práticas de autocuidado desenvolvidas por diabéticos tipo 2 em uma unidade de saúde da família. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 2, n. 1, p. 258-272, 2011.
- COMITÉ DEL CONSENSO: Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica (CTS-131), Universidad de Granada (España), Grupo de Investigación en Farmacología (CTS-164), Universidad de Granada (España), Fundación Pharmaceutical Care España, Sociedad Española de Farmacia Comunitaria (SEFAC). Tercero Consenso de Granada sobre Problemas relacionados con medicamentos (PRM) y Resultados negativos asociados a la medicación (RNM). **Ars. Pharm.** v.1, n. 48, p. 5-17, 2007.
- FARIA, H.T.G.; SANTOS, M.A.; ARRELIAS, C.C.A.; RODRIGUES, F.F.L.; GONELA, J.T.; TEIXEIRA, C.R.S.; ZANETTI, M.L. Adesão ao tratamento em diabetes mellitus em unidades da Estratégia Saúde da Família. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 2, n. 48, p. 257-63, 2014.

FERREIRA, E.A.P.; FERNANDES, A.L. Treino em Auto-Observação e Adesão à Dieta em Adulto com Diabetes Tipo 2. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 25, n.4, p. 629-636, 2009.

GERALDO, J.M.; ALFENAS, R.C.G.; ALVES, R.D.M.; SALLES, V.F.; QUEIROZ, V.M.V.; BITENCOURT, M.C.B. Intervenção nutricional sobre medidas antropométricas e glicemia de jejum de pacientes diabéticos. **Rev. Nutr.**, v. 21, n. 3, p. 329-340, 2008.

GUSMÃO, J.L.; JUNIOR, D.M. Adesão ao tratamento – conceitos. **Rev. Bras. Hipertens.**, v. 13, n. 1, p. 23-25, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao\\_devida/pof/2002analise/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/pof/2002analise/). Acesso em: 10 mai. 2017.

INSTITUTE of Medicine / Food and Nutrition Board. **Dietary Reference Intakes for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein, and aminoacids**. Washington: National Academy Press, 2002.

JESUS, R.A.T. **Estado nutricional e adesão ao tratamento de pacientes diabéticos tipo 2 de uma unidade básica de saúde de Treviso - SC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

MAQUIRES, L.A.M. **Atenção farmacêutica em distúrbios maiores**. 2.ed. São Paulo: Medfarma, 2013.

MARIATH, A.B.; GRILLO, L.P.; SILVA, R.O.; SCHMITZ, P.; CAMPOS, I.C.; MEDINA, J.R.P.; KRUGER, R.M. Obesidade e fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis entre usuários de unidade de alimentação e nutrição. **Cad. Saúde Púb.**, v. 3, n. 24, p. 897-905, 2007.

MASTROIANNI, P.C. Análise dos aspectos legais das prescrições de medicamentos. **Ver. Ciênc. Farm. Básica Apl.**, v.2, n. 30, p. 173-176, 2009.

OBRELI-NETO, P.R.; BALDONI, A.O.; GUIDONI, C.M.; BERGAMINI, D.; HERNANDES, K.C.; LUZ, R.T.; DA SILVA, F.B.; SILVA, R.O.; PEREIRA, L.R.L.; CUMAN, R.K.N. Métodos de avaliação de adesão à farmacoterapia. **Rev. Bras. Farm.**, v. 4 n. 93, p. 403-410, 2012.

R CORE TEAM. R: **A language and environment for statistical Computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. 2016. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

ROOS, A.C.; BAPTISTA, D.R.; MIRANDA, R.C. Adesão ao tratamento de pacientes com Diabetes Mellitus tipo 2. **Demetra**, v.2 n. 10, p. 329-346, 2015.

SANTO, M.B.E.; SOUZA, L.M.E.; SOUZA, A.C.G.; FERREIRA, F.M.; SILVA, C.N.M.R.; TAITSON, P.F. Adesão dos portadores de diabetes mellitus ao tratamento farmacológico e não farmacológico na atenção primária à saúde. **Enfer. Rev.**, v. 1, n. 15, p. 88-101, 2012.

SBD - SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes**. São Paulo, AC Farmacêutica, 2015.

SBD - SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes: 2013-2014**/Sociedade Brasileira de Diabetes. São Paulo: AC Farmacêutica. 2014.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. 448p.

SEVERO, M.D. **Manejo do Diabetes Mellitus no paciente idoso**. 2015. Disponível em: <http://www.diabetes.org.br/colunistas/122-dr-mateus-dornelles-severo/1236-manejo-do-diabetes-mellitus-no-paciente-idoso>. Acesso em 08/05/2017.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases**. Report of a joint FAO/WHO Expert Consultation. Geneva: Technical Report Series. 2003.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Report of a World Health Organization Consultation. Geneva: World Health Organization, 2000. p. 256. WHO Obesity Technical Report Series, n. 284.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Physical status: the use and interpretation of anthropometry**. Geneva: World Health Organization; 1995. (Technical Report Series, 854).

DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v.14.i1.0008

## HISTÓRIA DO CAFÉ AGROFLORESTAL: RELATOS DO CEJA BATURITÉ

### REWRITING THE HISTORY OF COFFE AGROFORESTRY: REPORTS OF CEJA BATURITÉ

Sofia Regina Paiva Ribeiro\*  
Maria do Socorro Moura Rufino\*\*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência do Projeto “Leituração” CEJA Donaninha Arruda, em Baturité - Ceará, em parceria com o Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com o intuito de realizar oficinas temáticas com o corpo discente da EJA, contemplando o contexto histórico da cultura cafeeira com foco na educação ambiental. A atividade de extensão abrange o recorte temporal que compreende os meses de outubro e novembro de 2015. O arcabouço teórico que balizou as informações se respalda no estudo de vários autores, dentre eles: Freire, Girão, Martins, Gadotti. As atividades pedagógicas tiveram como base o tripé pesquisa, estudo e produção textual. Conclui-se que a iniciativa levou o educando a refletir sobre a relevância da cafeicultura para a região, bem como a necessidade de preservar o meio ambiente e desenvolver a ética ambiental.

**Palavras chave:** CEJA Baturité; café agroflorestal; meio ambiente.

**Abstract:** This study aims at describing the project “Leituração” carried out by CEJA Donaninha Arruda, in Baturité, Ceará, in partnership with the Academic Master’s Degree in Biodiversity and Sustainable Technologies of University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony. It was designed to hold thematic workshops about the historical context of the coffee culture, focusing on environmental education, to the students of EJA. It was carried out from October to November of 2015. The concepts used as theoretical background to the analysis are from Freire, Saes, Martins, Gadotti, among others. The pedagogical activities were based on research, study and textual production. It is possible to concluded that the initiative led the learner to reflect on the relevance of coffee cultivation to the region as well as the need to preserve the environment and develop environmental ethics.

**Keywords:** CEJA Baturité; coffee agroforestry; environment.

\* Aluna de Mestrado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - CE, Brasil. E-mail: sofiarpr@gmail.com

\*\*Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção - CE, Brasil. E-mail: marisrufino@unilab.edu.br

## Introdução

O Ceará, no Nordeste brasileiro, apresenta uma realidade territorial rica em diversidades naturais, contando com uma fauna e flora exuberantes, que contemplam uma geografia singular, compreendida por litoral, serra e sertão. Nesse contexto, a formação do Maciço Residual de Baturité, conhecido como Serra de Baturité, no centro-norte do Ceará, emerge, revelando uma paisagem que contrasta com os quentes e secos sertões que circundam o semiárido nordestino (CAVALCANTE; GIRÃO, 2006).

É nesse espaço geográfico que a produção cafeeira, historicamente, ocupa um lugar de destaque no ecossistema local, causando impacto no desenvolvimento econômico, social e cultural. De acordo com o contexto histórico, há quase dois séculos a cafeicultura está inserida na região. As primeiras mudas da planta chegaram em 1822, vindas de Pernambuco, enquanto as primeiras sementes foram plantadas no Sítio Mungaípe, em Baturité (GIRÃO, 2000; CATÃO, 1937).

Convém salientar que a região serrana, em 1990, se tornou a primeira e mais extensa Área de Preservação Ambiental - APA do Estado do Ceará. Segundo os dados do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), a iniciativa tem como um dos objetivos “proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais” (BRASIL, 2000, p. 9).

No entanto, apesar da relevância histórica e ambiental da cultura cafeeira para a região, verificou-se (através de visitas *in loco*) que há poucas ações no contexto educacional envolvendo a temática no Centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda, conhecido popularmente por CEJA Baturité, a única escola, nessa modalidade, que abrange toda a região do Maciço.

Inobstante estas constatações, o CEJA de Baturité, em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, através de ações extensivas do Curso de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS/UNILAB, vem promovendo ações com o intuito de propiciar o resgate histórico-cultural que envolve o café agroflorestal, bem como trabalhar alguns conceitos de “ecopedagogia”<sup>1</sup>.

A princípio, realizou-se uma investigação através da aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas destinadas aos discentes do ensino médio. O rol de questões foi aplicado em setembro de 2015 e contemplou 30% dos alunos que estavam frequentando o CEJA durante o referido mês, perfazendo um total de 50 educandos (dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE<sup>2</sup>/CEJA).

As inquirições foram divididas em duas etapas, sendo a primeira de caráter objetivo, e fazia referência

ao conhecimento básico sobre meio ambiente e as práticas pedagógicas envolvendo a temática; a segunda, subjetiva, pedia um relato histórico sobre a região. Cumpre detalhar que o CEJA Baturité atende uma área composta por 13 municípios: Aracoiaba, Aratuba, Acarape, Baturité, Barreira Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Pacoti, Palmácia, Redenção e Ocara.

Dado seu âmbito de atuação e sua modalidade de ensino, constata-se que a instituição em alusão conta com um público bastante heterogêneo. De acordo com a LDB (1996), a escola deve oferecer oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Após a aplicação dos questionários e coleta dos dados, deu-se início às atividades que têm como tema “Da História do Café Agroflorestal, Relatos do CEJA Baturité”. As ações foram fruto do conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa, desenvolvidos dentro da universidade e no grupo de pesquisa “Polifenóis, antioxidantes e fibra dietética na saúde (POLIFIBAN), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, liderado pela coautora desse trabalho.

Para Jenize (2004, p. 3),

A nova visão de extensão universitária passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.

Na prática, as atividades foram realizadas por professores de linguagens e códigos<sup>3</sup>, contando com a presença de uma mestrandia da UNILAB, que assessorou as ações e contribuiu com as ações pedagógicas. A dinâmica extensionista teve como foco o Projeto “Leituração” EJA, que contempla o tripé pesquisa, leitura e produção textual. Com a temática “café”, foram várias diretrizes, dentre elas: resgate histórico, proteção ambiental e sustentabilidade.

As intervenções contemplaram o recorte temporal que abrange os meses de outubro e novembro de 2015, tendo como público-alvo os alunos com matrícula ativa que frequentavam as aulas de linguagens e códigos. Dentre as práticas realizadas, optou-se por ressaltar a oficina temática “Reescrevendo a História”, em que os alunos traçaram um cronograma dos primeiros cultivares de café aos dias atuais, ato imprescindível para entender a relevância da temática em foco.

O diálogo com as demais áreas do conhecimento (ciências humanas e ciências da natureza) ocorre de forma interdisciplinar, uma vez que a temática

contempla, em sua essência, a educação ambiental, estando, assim, em consonância com a Lei no 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A lei preconiza, em seu art. 5º, inciso I, como um dos objetivos fundamentais o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

Assim, a intertextualidade ocorre em várias abordagens temáticas, dentre elas pode-se citar: o respeito às leis ambientais vigentes; a produção cafeeira sombreada em sistema agroflorestal livre de defensivos químicos; o consórcio com outras culturas agrícolas (bananicultura); características de cultivos em área de proteção ambiental; o turismo ecológico, etc.

No que tange as atividades realizadas, pode-se destacar: pesquisas temáticas e interativas no laboratório de informática; leitura de livros, revistas e jornais; debates; rodas de conversas; confecção de poemas e poesias; elaboração e apresentação de slides, produção textual e a prática do Storytelling<sup>4</sup>.

Nesse sentido, é válido salientar que a extensão universitária contribui para a difusão de conhecimentos, ao passo que incrementa práticas de ensino aos alunos do CEJA Baturité, explorando a temática meio ambiente numa perspectiva regional, com realce para a importância da cultura cafeeira.

## O CEJA Donaninha Arruda

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda é uma instituição escolar pertencente à Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará, sob a dependência administrativa da Secretaria da Educação, planejada para a escolarização de Jovens e Adultos. A referida instituição é única nesta modalidade no Maciço de Baturité e tem como clientela alunos de 13 localidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a educandos que foram impossibilitados de continuar seus estudos, ou não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. Entre as peculiaridades da EJA, pode-se ressaltar: matrícula inicial para o ensino fundamental é realizada a partir de 15 anos e para o ensino médio acima de 18 anos, podendo ser efetuada em qualquer época do ano.

A EJA está amparada pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sua definição está no artigo 37 do citado diploma, como sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e

médio na idade própria. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso I, garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos. As aulas são ministradas levando em consideração as peculiaridades e heterogeneidade presentes na sua clientela.

Além da matrícula convencional, existe a modalidade diagnóstico, na qual o aluno é submetido a uma avaliação de conhecimento, que consiste numa prova de conhecimentos básicos de português e matemática, com conteúdo da primeira etapa da educação básica (1º ao 5º ano), e não há obrigatoriedade de apresentar transferência ou documento comprobatório de conclusão do nível anterior (art. 5º e 24, da LDB 9.394/96). Dessa forma, se o aluno atingir a média da escola, que consiste em 60% de acertos, ele automaticamente é promovido ao 6º ano. De acordo o artigo 35 do Regimento Escolar CEJA 2015, “Os cursos do CEJA diferenciam-se fundamentalmente dos cursos da escola regular pelo seu regime, estrutura, metodologia, período de funcionamento e duração dos cursos”.

Ao contrário da escola regular, o CEJA tem atendimento semipresencial, com frequência flexível. Assim, o aluno pode escolher horário, turno e tempo de permanência na escola, respeitando sua necessidade e disponibilidade. Entretanto, após dois meses de ausência, é necessário a reativação da matrícula.

Outra peculiaridade da instituição é a comunicação direta entre docente e discente, através do atendimento individualizado, constituindo-se na base pedagógica que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem da EJA, favorecendo o intercâmbio de experiências e saberes empíricos. Para trabalhar com jovens e adultos, faz-se necessário uma pedagogia diferenciada, a andragogia<sup>5</sup>.

Paulo Freire (2000), figura emblemática no contexto educacional da EJA, afirmava que o ato educativo é inerente ao ser humano. Diante desse ensinamento, ressalta-se que sempre é tempo para buscar novos conhecimentos. Esse cenário é observado na escola paradigma. De acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional - SIGE/CEJA (2017), o CEJA Baturité conta com uma média de 1.000 atendimentos mensais entre alunos do ensino fundamental e médio.

No que tange a grade curricular, o aluno pode escolher qual a sequência de matérias que ele deseja fazer, até concluir todas as etapas. Os atendimentos/aulas são realizados em salas temáticas por área do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, proporcionando a interação entre docentes e discentes.

Além das temáticas curriculares, a inserção de projetos é uma realidade presente no CEJA, onde os alunos são motivados a vivenciar os conteúdos através de uma análise interdisciplinar, dinâmica e contextualizada. Nessa perspectiva, o Projeto



“Leituração” tanto fortalece o hábito da leitura e produção textual, como contribui para que os educandos se tornem mais conscientes, críticos, autônomos e comprometidos com o próximo e o meio ambiente.

Ressalta-se, ainda, que o projeto em questão, através da parceria com o MASTS, trouxe uma abordagem mais ampla sobre a temática ambiental, vista através do contexto da cafeicultura local que, por sua vez, se destaca por ser agroflorestal.

### **Histórico: aspectos gerais do café na região do Maciço de Baturité**

O contexto histórico é representado pelas dinâmicas socioculturais, econômicas e políticas que envolvem os costumes de cada época. O café faz parte dessa história. O fruto é originário do continente africano, mais precisamente da Etiópia - um país localizado na região nordeste da África, onde faz parte da vegetação nativa (FERRAZ, 2013).

De acordo com Neves (1974), de lá foi levado para a Arábia. Os árabes foram os primeiros a criar um polo agrícola e comercial cafeeiro. Em sequência, o café foi difundido para o Egito (século XVI), depois para a Turquia. O produto ganhou destaque ao chegar à Europa (século XVII): na Itália e Inglaterra e, logo após, na França, Alemanha, Suíça, Dinamarca e Holanda.

Os holandeses disseminaram a cultura cafeeira pelo mundo e, com a ajuda dos franceses e portugueses, o café chegou às Américas, sendo os Estados Unidos, atualmente, o maior consumidor e importador mundial desse produto. Por se tratar de uma bebida estimulante e não alcoólica, sua difusão e consumo adequou-se a vários ambientes, ganhando adeptos pelo mundo e transformando-se em praxe de sociabilidade.

Quanto ao Brasil, relevante é o texto da Revista Cafeicultura (2011):

O café chegou ao norte do Brasil, mais precisamente em Belém, em 1727, trazido da Guiana Francesa para o Brasil pelo Sargento-Mor Francisco de Mello Palheta a pedido do governador do Maranhão e Grão-Pará, que o enviara às Guianas com essa missão. Já naquela época o café possuía grande valor comercial [...].

Devido às nossas condições climáticas, o cultivo de café se espalhou rapidamente, com produção voltada para o mercado doméstico.

Mello Palheta, natural de Belém do Pará, trouxe para o Brasil cinco mudas e mais de mil sementes da

planta, configurando-se como um dos primeiros cafeeiros do país (GALETI, 2004). No Ceará, o café chegou no século XVIII, sendo as mudas trazidas do Jardim das Plantas de Paris por José Xerez Furna Uchoa. A primeira muda foi introduzida no sítio Úrsula, na serra de Meruoca (GIRÃO, 2000; STUDART, 1928).

No Maciço de Baturité, mais precisamente na região serrana, os primeiros registros de plantações de café datam de 1822 e 1824, em Baturité e Mulungu, respectivamente. As mudas do cafeeiro deram início a uma atividade lucrativa e bem-sucedida, que trouxe emprego e renda para a região, visto tornar-se, em meados do século XIX, a principal atividade econômica local<sup>6</sup>.

A princípio, as técnicas de cultivo na região eram realizadas a pleno sol, uma prática comum em todo o país. Escalante (1997) revela que, no Brasil, desde o início do século XIX, a lavoura do café caracterizou-se pelo monocultivo ao sol, com baixo nível de diversidade biológica. Registre-se que a retirada da mata nativa para o plantio do café promoveu modificações no solo, entre elas o conteúdo de matéria orgânica e a disponibilidade de nutrientes. Devido às condições sensíveis de relevo e do solo da região, não demorou muito para haver um alto nível de degradação e, conseqüentemente, a queda na produção. Segundo Dean (1997), os primeiros produtores de café aplicavam técnicas tradicionais de derrubada e queimada da mata, prática comum na produção de cana-de-açúcar e algodão.

Para Silva (2015), os agricultores perceberam que os pés de café que ficavam sob a copa de árvores resistiam melhor às intempéries, protegendo as plantas do excesso de radiação solar e da chuva. Diante de tal constatação, o café passou a ser cultivado sob a sombra do *Pithecellobium polycephalum* (camunzé) e da *Inga fagifolia* (ingazeira), dentre outras plantas nativas<sup>7</sup>.

Essa técnica de plantio está em consonância com o que prelecionam Santana e Bahia Filho (2003), quando mencionam que a boa qualidade do solo constitui-se como um elo entre as práticas agrícolas e a agricultura sustentável. Nesse sentido, Fernandes, Silva e Pereira (2011) verificaram que o sombreamento favoreceu a conservação dos nutrientes naturais do solo, a produção de húmus e a redução de pragas invasoras, o que ocasionou a recuperação da atividade cafeeira na área serrana.

Atualmente, na forma sombreada, a lavoura cafeeira local está protegida da incidência intensa do sol, as folhas caídas das árvores fertilizam o solo, adubando naturalmente a terra. Com o consórcio, houve o controle natural das epidemias e crescimento da produtividade. O café sustentável começou a ser intercalado com outras culturas, proporcionando um sistema diversificado composto por árvores de sombra, fruteiras e agricultura de subsistência.

## O Sistema Agroflorestal e o consórcio de culturas agrícolas

O café é um alimento de grande aceitação, pois é um produto natural, com sabor e aroma característicos, que pode ser tomado em diversos locais e ocasiões. Dentre os vários benefícios da bebida, é também conhecida como fonte de antioxidantes para o organismo humano. Segundo a Associação Brasileira da Indústria de Café - ABIC (2016):

O consumo de café como importante fonte de antioxidante da dieta, pode inibir as inflamações e, portanto, reduzir o risco de doenças cardiovasculares e outras doenças inflamatórias prolongadas. As inflamações têm muito a ver com o estresse oxidativo, e qualquer processo que reduza estas inflamações beneficiam consideravelmente nossa saúde e bem-estar.

Além desse atributo, evidencie-se o fato de o café sombreado em sistema agroflorestal da região serrana de Baturité ser cultivado livre de agrotóxicos e adubos químicos, unindo qualidade e sustentabilidade. A lavoura local respeita as leis ambientais vigentes e as etapas de colheita, secagem, torrefação, beneficiamento e embalagem, que são feitas de forma artesanal, o que, sem dúvida, agrega valor ao produto. “A cafeicultura no Maciço de Baturité é uma das poucas no Brasil em sistema agroflorestal tradicional e orgânico” (EMBRAPA, 2011).

Para Bernardes e Khatounian (2013), “Embora seja possível fazer produção orgânica de café a pleno sol, o conjunto de efeitos positivos da arborização facilita sobremaneira o manejo orgânico, pois diminui a necessidade de insumos externos e o risco da atividade”. Com menos gastos para manter a cultura, o produto se torna mais viável economicamente. Nas palavras de Beer (1997), as lavouras arborizadas, ou em consórcios agroflorestais, possibilitaram ao produtor um maior retorno econômico, especialmente para o pequeno produtor.

Convém salientar que tanto o manejo agroflorestal quanto o orgânico, tendências ecológicas na agricultura, constituem tecnologias relevantes para a recuperação dos solos (ALFARO-VILLATORO et al., 2004). Os sistemas agroflorestais são considerados opções agroecológicas do uso da terra e apresentam várias vantagens, no que tange os principais componentes da sustentabilidade, ou seja, o econômico, o social e o ambiental (DANIEL et al., 1999).

O café é mais que um produto voltado para o agronegócio, sua relevância está interlaçada ao contexto histórico, social, econômico e ambiental da região. Considerando essa amplitude de significados, é fundamental que a cultura desse produto seja abordada no contexto dentro da sala de aula.

## O Projeto “Leituração” e a temática ambiental

É cediço que a escola é um locus singular para formação do caráter e a construção de princípios morais e éticos. Nesse âmbito, o educando deve ser direcionado a utilizar os conhecimentos aprendidos de forma coerente e eficaz. Para que isso aconteça, urge que o conhecimento adquirido vá além dos conteúdos curriculares, prezando por uma formação que prepara o indivíduo para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o Projeto “Leituração” EJA, desenvolvido pelo CEJA, tem caráter interdisciplinar e visa abordar temáticas que levam à formação autônoma, crítica e reflexiva do indivíduo, objetivando uma aprendizagem que vá além dos conteúdos curriculares, como forma de valorizar tanto o conhecimento empírico como os valores humanos. Para tanto, a metodologia utilizada nessa modalidade é a andragogia, que busca orientar/ensinar o adulto através da autogestão, prezando pelo respeito à idade e à maturidade intelectual de cada indivíduo (GIL, 2011).

É nesse contexto, direcionado para a formação integral do educando, que o projeto desenvolve ações que buscam ampliar a percepção crítica do educando e desenvolver a competência da leitura e da escrita. De acordo com a LDB nº 9394/96, art. 32, para uma educação de qualidade, faz-se necessário “O desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”.

Para Martins (2013, p. 146), “o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia”. Dentre os objetivos do projeto, pode-se citar: desenvolver a criticidade; fortalecer a capacidade de fazer escolhas individuais e coletivas. Nesse diapasão, a relação da universidade com a comunidade escolar, através da extensão universitária, é relevante para desenvolver ações “socioeducativas” que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão social (SILVA, 2011).

Assim, as ações desenvolvidas pelos professores do CEJA e uma estudante mestranda do MASTS/UNILAB envolvem uma releitura na história do Maciço de Baturité, levando em consideração os aspectos históricos, sociais e ambientais.

Como a educação ambiental tem caráter multidimensional, a discussão sobre o tema possibilita divagar sobre o campo da interdisciplinaridade. A ética ambiental e o comportamento sustentável são atitudes que devem fazer parte do nosso dia a dia e precisam estar em evidência, haja vista ser uma discussão de cunho global. Daí a relevância de uma formação que leve o educando à reflexão, indo além das habilidades básicas de “codificação” e “decodificação” da palavra. Para Koch (2011, p.17), “os sentidos do texto são construídos na interação texto - sujeitos”.

Dessa forma, optou-se por conhecer os impactos socioambientais através do estudo da cafeicultura da região serrana de Baturité. Preliminarmente, o estudo do contexto histórico é essencial para entender que a lavoura cafeeira, a princípio, trouxe impactos negativos para o meio ambiente. Entretanto, hodiernamente, é um exemplo de agricultura sustentável. Como afirma Saes (2006), a produção de cafés sustentáveis na região de Baturité, no Estado do Ceará, é um exemplo de respeito ao meio ambiente e à sociedade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu art. 2º, “A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos [...]”. (BRASIL, 2012, p. 2).

Em consonância com a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), a formação de alunos com foco no compromisso com o meio ambiente é relevante, desenvolve habilidades e modifica suas atitudes em relação à manutenção do equilíbrio da natureza. Dessa forma, a educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e está relacionada com a prática das tomadas de decisões éticas que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Para compreender o nível de conhecimento acerca da temática junto aos alunos do CEJA Baturité, optou-se por fazer uma pesquisa através da aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas. A primeira etapa envolveu a temática meio ambiente e a segunda retratou o conhecimento do discente sobre o contexto histórico regional.

Dentre as inquirições, duas chamaram a atenção pelas respostas obtidas. Constatou-se que a temática meio ambiente é constantemente abordada pelos professores em sala, 42% (Tabela 1). Entretanto, quando o foco é descrever um contexto histórico referente ao Maciço de Baturité, a grande maioria (72%) deixou de responder. Dos que responderam, apenas 12% fizeram referência à cafeicultura, relatando que a região já foi uma referência na produção de café no estado do Ceará.

Outra parcela dos alunos citou a linha férrea que cruza a região, porém desconheciam a correlação desta obra com história da produção do café. Como se sabe, fora construída a partir de 1873 para possibilitar o escoamento dos grãos para o porto em Fortaleza. Segundo Ferreira (1989), a via férrea de Baturité torna-se realidade graças ao cultivo do café.

Tabela 1 – Frequência de abordagem da temática meio ambiente em sala de aula.

| Opções          | Respostas | %     |
|-----------------|-----------|-------|
| Constantemente  | 21        | 42%   |
| Esporadicamente | 29        | 58%   |
| Nunca           | 00        | 00%   |
| Total           | 50        | 100 % |

Fonte: Pesquisa realizada no CEJA Donaninha Arruda (set/2015)

Os questionários foram aplicados em setembro de 2015, com alunos que cursavam o ensino médio. Os dados tiveram como base 30% dos discentes que frequentavam a EJA no referido mês, totalizando 50 inquiridos. O quantitativo de alunos teve como base o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/CEJA (2015). Logo após a catalogação dos dados, foram planejadas as intervenções a serem utilizadas nos meses subsequentes, outubro e novembro/2015. Dentre as atividades realizadas no Projeto “Leituração”, pode-se ressaltar (Tabela 2):

Tabela 2 – Ações pedagógicas realizadas pelos professores do CEJA e extensão universitária – MASTS/UNILAB.

| Área do conhecimento | Interdisciplinaridade  |
|----------------------|--|
| Linguagens e Códigos | A prática do Storytelling.   |
|                      | Pesquisas interativas no laboratório de informática.                         |
|                      | Oficinas de produção textual.  |
| Ciências da Natureza | Divulgar os princípios da ‘ecopedagogia’.                                    |
|                      | Conhecer as vantagens do alimento orgânico.                                  |
|                      | Traçar educação ambiental através do contexto da cafeicultura.               |
| Ciências Humanas     | A História do Café das origens aos dias atuais.                              |
|                      | A sustentabilidade e a APA de Baturité.                                      |
|                      | Debates sobre preservação ambiental no contexto atual – na região do Maciço. |

Fonte: Autora (set/2015)

Nesse contexto, o projeto da área de linguagens e códigos da EJA e as ações extensionistas MASTS/UNILAB propiciaram aos alunos do CEJA acrescentar conhecimentos acerca da história do Maciço de Baturité através da cafeicultura e, conseqüentemente, ampliar a compreensão sobre o meio ambiente num contexto geral e regional.

## Considerações Finais

O educando deve entender que faz parte de um todo, sendo coparticipante de uma história que, a cada dia, é construída e reconstruída. A sensação de pertencimento e o respeito consigo e com o próximo fazem do educando um sujeito crítico comprometido e engajado. Com esse norte, o Projeto “Leituração”, realizado no Ceja Baturité, teve o propósito de trabalhar a leitura e produção textual de forma dinâmica, contextualizada e interdisciplinar, em que os temas abordados e as oficinas realizadas pelos professores de linguagens e códigos, com a

contribuição das demais áreas do conhecimento, intentaram levar o docente a reconhecer-se como um sujeito histórico, cujos atos e ações possam refletir tanto na geração atual como nas futuras.

Nas oficinas teórico-práticas, os aspectos metodológicos foram concretizados levando em consideração a andragogia, a prática do Storytelling e a educação ambiental através do foco da ecopedagogia.

Constatou-se, através da pesquisa, que a temática meio ambiente é vislumbrada no contexto geral, entretanto, não é dada a devida relevância à temática regional. Ante essa realidade, a opção por trabalhar de forma extensiva o Projeto “Leituração” deu-se tanto pelo seu caráter interdisciplinar quanto pela versatilidade das oficinas de leitura e escrita, que estimularam o aluno a envolver-se mais nas ações escolares e, conseqüentemente, tornaram-se sujeitos mais cientes e participantes do meio em que vivem.

Como se infere, no relato de experiência ora apresentado, a participação extensiva da universidade na escola teve um papel singular, pois a UNILAB trouxe, através do mestrado voltado para a sociobiodiversidade e tecnologias sustentáveis, uma releitura de ações direcionadas ao contexto histórico social, à conservação ambiental e ao crescimento econômico da região do Maciço de Baturité.

Por fim, o discente é motivado a participar do sarau poético intitulado “Café com Letras”, realizado há mais de uma década no CEJA de Baturité. O conteúdo do evento decorre das produções literárias, em forma de conto ou poesia, ocorridas no decorrer do período letivo e guardadas/catalogadas na sala de multimeios para, ao final do ano, na ocasião do sarau, serem divididas em categorias: exposição de painéis, livretos e apresentação oral.

## Referências

ALFARO-VILLATORO, M. A. et al. **Produção de café em sistema agroflorestal. Seropédica**: Embrapa Agrobiologia, 2004. 36p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DE CAFÉ – ABIC, 2016. Disponível em: <http://www.abic.com.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=161&sid=81>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BEER, J. Café bajo sombra en América Central: hace falta más investigación sobre este sistema falta más investigación sobre este sistema agroflorestal exitoso? **Agroforestería en las Américas**, Cali, v. 4, p. 4-5, 1997.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Sistema Nacional de Unidades Conservação – SNUC**, 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/sistema-nacional-de-ucs-snuc>. Acesso em: 18 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA**. Café agroflorestal é tema de simposio no Maciço de Baturité – Ceará. Disponível em: [http://www.ceinfo.cnpat.embrapa.br/noticia\\_materia.php?id=1247](http://www.ceinfo.cnpat.embrapa.br/noticia_materia.php?id=1247). Acesso em: 14 mai. 2017.

BERNARDES, M. S.; KHATOUNIAN, C. A. Cafeicultura a pleno sol supera o vantajoso sistema agroflorestal. **Revista Visão Agrícola**, n.12, jan. 2013.

CATÃO, P. Baturité - Subsídio geográfico, histórico e estatístico. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, t. 51, 1937.

CAVALCANTE, A. de M. B.; GIRÃO, J. História da Área de Proteção Ambiental da Serra de Baturité. In: PINHEIRO, Daniel R. de C. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável: desafios e discussões**. Fortaleza: ABC Editora, 2006, p. 367-384.

DANIEL, O.; COUTO, L.; GARCIA, R.; PASSOS, C. A. M. Proposta para padronização da terminologia empregada em sistemas agroflorestais no Brasil. **Revista Arvore**, Viçosa, v.23, n.3, p.367-370, 1999.

DEAN, W. **A Ferro e Fogo**: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 484p.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. **Conferência Intergovernamental de Tbilisi**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltibilisi.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

ESCALANTE, E. Café y agroforestería en Venezuela. **Agroforestería en las Américas**, v.4, p.21-24, 1997.

FERRAZ, A. **Cultura do Café. Técnico em Agricultura. Instituto Formação**. 2013. Disponível em: <http://www.ifcursos.com.br/sistema/admin/arquivos/15-09-28-apostilacultura docafe.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

FERNANDES, A; VICENTE DA SILVA, E.; PEREIRA, R. C. M. Fitogeografia do maciço de Baturité: uma visão sistêmica e ecológica. In: BASTOS, F. H. (Org.). **Serra de Baturité: uma visão integrada das questões ambientais**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

FERREIRA, B. G. **A Estrada de Ferro de Baturité (1870-1930)**. Fortaleza: Ed. UFC, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALETI, Paulo A. **Pelos Caminhos do Café**. Campinas: CATI, 2004.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIRÃO, R. **História Econômica do Ceará**. 2.ed. Fortaleza: Casa de José de Alencar – UFC, 2000.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.

JENIZE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. **Anais...** Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrext/gestao12.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153. 2013

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, C. **A estória do café**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro do Café, 1974. 52 p.

REVISTA CAFEICULTURA: **História do Café no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://revistacafeicultura.com.br/?mat=40384>. Acesso em: 5 mai. 2017.

SAES, A. M. Do vinho ao café: aspectos sobre a política de diferenciação. **Informações Econômicas**, SP, v.36, fev. 2006. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftpica/publicacoes/tec1-0206.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SILVA, F. E. DE S. **A conservação da biodiversidade da serra de Baturité na perspectiva das unidades de conservação**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2015.

SILVA, V. **Ensino, pesquisa e extensão**: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, nov. 2011. Base de dados do Scielo. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf). Acesso em: 18 mai. 2017.

STUDART, G. (Barão de). Ligeiras notas sobre o café no estado do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, t. 42, 1928.

#### Referência CEJA Donaninha Arruda

Regimento interno (Versão - 2015);

Projeto Político Pedagógico - 2015;

Plano anual de atividades - 2015.

#### Notas

<sup>1</sup> A ecopedagogia é uma proposta que surge dos preceitos da ecologia e tem como base o bom relacionamento homem e natureza.], que, segundo Gadotti (2008), é uma visão mais progressista da educação ambiental.

<sup>2</sup> Sistema Integrado de Gestão Educacional (2016): <http://sige.seduc.ce.gov.br/saac/login.asp>.

<sup>3</sup> O Projeto “Leituração” EJA é uma iniciativa dos professores da área de Linguagens e Códigos, com caráter interdisciplinar.

<sup>4</sup> Método que utiliza palavras ou recursos audiovisuais para transmitir uma história, que pode ser contada de improviso ou de forma trabalhada/polida.

<sup>5</sup> É a educação ou ensino para adultos. O termo andragogia vem do grego andros (adulto) e gogos (educar).

<sup>6</sup> Governo do Estado do Ceará. História do café. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/historia-do-ceara>.

<sup>7</sup> A ingazeira é uma árvore nativa das Américas e pode chegar a 10m de altura; já o camunzé é nativo da região e tem porte menor.

## ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

### YOUTH AND ADULT LITERACY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHER EDUCATION

Jaqueline Luzia da Silva\*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um curso de extensão para professores, no âmbito do Projeto de Extensão “Desafios e Possibilidades Atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem por objetivo investir na formação continuada de educadores. A metodologia se constitui em encontros com os professores envolvidos, a partir de temas e reflexões concernentes com os desafios emergentes da prática pedagógica, no sentido de contribuir para pensar sobre a escola oferecida a estes sujeitos. O referencial teórico baseia-se em estudos de autores como Freire (1998; 2002), Arroyo (2006), Soares (2008), entre outros. Os resultados finais apontam que a formação continuada de alfabetizadores vai ao encontro de uma necessidade atual, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas, a partir do diálogo com a realidade, das especificidades dos sujeitos atendidos e de suas necessidades de aprendizagem.

**Palavras chave:** Alfabetização de jovens e adultos; formação de educadores; práticas pedagógicas.

**Abstract:** This study aims to present and analyze an outreach course offered to teachers from the Education of Youth and Adult Program in the scope of the “Current Challenges and Possibilities in Youth and Adult Literacy” from the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ). This programme aims to invest in teachers’ continuous education. The methodology consisted in meetings with the teachers to discuss and reflect about themes concerning the challenges that emerge from their pedagogical practice, in order to think about the kind of school offered to these subjects. The theoretical reference is based on studies of authors such as Freire (1998; 2002), Arroyo (2006), Soares (2008) among others. The results demonstrate that continuous education of literacy teachers meets a current need as it enables to rethink pedagogical practices based on the dialogue with reality, on the specificity of the population and on their learning needs.

**Keywords:** Youth and adults literacy; teacher education; pedagogical practices.

\*Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

## Introdução

Este artigo apresenta e analisa um curso de extensão para professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA [ PEJA é o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. ]), no âmbito do Projeto de Extensão intitulado “Desafios e Possibilidades Atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este curso tem por objetivo investir na formação continuada de educadores que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos, a partir de temas e reflexões concernentes com os desafios emergentes da prática pedagógica, no sentido de contribuir para pensar sobre a escola oferecida aos jovens e adultos, bem como para mostrar caminhos de atuação trilhados pelas escolas.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mais especificamente sobre a alfabetização requer que sejam considerados alguns dados atuais e extremamente relevantes, que são os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos. Atualmente, são cerca de 13 milhões de brasileiros (8,3%) e, se forem considerados os chamados analfabetos funcionais, chega-se ao índice de 34 milhões de pessoas (17,8%). No estado do Rio de Janeiro, os índices são de 4,3% de analfabetos, o que corresponde a mais de 600 mil pessoas e 14,1% de analfabetos funcionais (cerca de 2.240.000 pessoas), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013 (IBGE, 2013).

Diante dessa situação, é interessante traçar uma análise sobre os principais desafios enfrentados pela área educacional no sentido de reverter esse quadro. Mas também se torna importante pensar em algumas possibilidades de atuação diante da realidade brasileira e fluminense que se apresenta, pois “[...] nem todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades tanto de participação dessas pessoas na sociedade quanto de garantia de seus direitos sociais são afetadas pela falta ou pelo pouco estudo” (VÓVIO, 2009, p. 67).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos pertence à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e tem hoje cerca de 23 mil alunos matriculados, em mais de 130 escolas públicas. Portanto, promover estudos e pesquisas na área torna-se muito relevante, principalmente pela inserção em um programa de atendimento para esse público, pela demanda do enfrentamento dos problemas cotidianos e do vislumbamento de alternativas educativas a partir de uma formação sólida, bem elaborada e capaz de servir como instrumento de autorreflexão sobre a prática pedagógica.

No trabalho com a alfabetização de jovens e adultos surgem muitas questões, algumas vezes não respondidas pela própria ação educativa, necessitando de pesquisas e estudos. Entre essas questões, aparecem

a evasão e a não aprendizagem dos alunos matriculados na alfabetização de jovens e adultos. Primeiramente, porque a evasão na EJA sempre foi naturalizada. E esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de sujeitos com histórias de vidas diversas, que tiveram direitos negados, limitado acesso à educação escolar e vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados (DI PIERRO, 2005). Assim, “processos formativos de educadores e educadoras da EJA passam, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão” (ZANETTI, 2008, p. 79), pois são rituais perversos presentes na EJA.

A outra questão – a não aprendizagem – traz um desconforto quando se observa boa parte de alunos nas turmas, matriculados na EJA há dois, quatro, cinco anos no mesmo bloco e que não há esperança, neles e em seus professores, de que sejam aprovados ao final do ano letivo. Isto significa que estar na escola para estes alunos serve muito mais como um modo de socialização do que como oportunidade de realizar aprendizagens significativas almejadas por todos aqueles que retornam à escola na idade adulta.

É impossível negar o esforço público municipal do Rio de Janeiro para ofertar o PEJA, ao longo de três décadas, como parte integrante da Rede Municipal de Educação, com uma estrutura escolar organizada, com recursos materiais, professores concursados e requisitados, direções eleitas pela comunidade escolar, matrículas regulares ao longo do ano letivo e uma estrutura metodológica que procura se adequar aos níveis de aprendizado apresentados pelos alunos.

Entretanto, apesar desta estrutura, ainda permanecem significativas as taxas de evasão dos alunos, que mesmo tendo acesso às matrículas disponibilizadas, não conseguem permanecer na escola. Além disso, os resultados apresentados pelos alunos matriculados nas classes de alfabetização demonstram que nem sempre os objetivos de aprendizagem propostos têm sido alcançados.

É sobre estas questões que se debruça o curso de formação aqui descrito, visando trabalhar com os principais desafios da prática pedagógica da alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista que os projetos de extensão das universidades “vêm sobrevivendo e resistindo às intempéries das políticas públicas e neles podemos encontrar ‘o fazer da EJA’” (SOARES, 2008, p. 69). É esse fazer da EJA que tem sido buscado ao longo dos últimos anos, no sentido do reconhecimento da modalidade e pela legitimação do direito à educação para jovens e adultos.

Torna-se interessante compreender as características das escolas com programas oferecidos pelas secretarias de educação, como é o caso do PEJA, pois a EJA ainda apresenta uma inserção marginal no sistema educativo, relegada ao terreno dos programas assistenciais, desenvolvidos por organizações sociais

que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão. Na avaliação de Haddad e Di Pierro (2000b), há no Brasil uma produção social de analfabetismo, salientada pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, pelos altos índices de reprovação e pela imensa pobreza de grande parte da população jovem e adulta. Assim, é importante dar visibilidade às características positivas de escolas e programas públicos de EJA que procuram promover aprendizagens significativas para uma população até então excluída do sistema educacional.

As realidades heterogêneas desafiam os educadores, que precisam aprender a lidar com universos muito distintos, que agregam diversas idades, culturas e expectativas em relação à escola. Assim, o maior desafio da alfabetização na EJA atualmente é o de encontrar caminhos para fazer convergir metodologias e práticas de educação continuada em favor da superação de problemas, como a estreita associação entre as restrições ao acesso à educação e a incidência da pobreza no país, em favor da universalização da alfabetização e da garantia da continuidade e eficácia de programas voltados para a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000a).

O projeto de extensão “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos” pretende se constituir como um trabalho de estudo e pesquisa sobre essas questões, com professores e pesquisadores/formadores da área da EJA.

### **Desafios e possibilidades na alfabetização de jovens e adultos e na formação de educadores**

Entre os principais desafios, verifica-se que a velocidade atual do crescimento da alfabetização é baixa. Assim, torna-se imprescindível que as políticas de Educação de Jovens e Adultos sejam planejadas com o intuito de reverter o quadro de analfabetismo da população com mais de 15 anos de idade. Para isso, é preciso traçar estratégias de acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida para os sujeitos matriculados na EJA. Dessa forma, não basta somente a oferta de vagas ou a matrícula, mas é preciso considerar se esses sujeitos estão deixando a condição de não alfabetizados.

Outro desafio a ser enfrentado em relação às políticas educacionais tem a ver com as propostas oferecidas para essas pessoas, pois o que se constata é a pouca eficácia das campanhas de alfabetização de jovens e adultos para resolver o problema do analfabetismo. A efemeridade, o voluntarismo e a precariedade dessas ações não têm garantido os efeitos esperados. Ainda que hoje sejam oferecidos financiamento, livros didáticos e outras condições que motivem os sistemas de ensino no oferecimento da

EJA, a atuação das campanhas pontuais de alfabetização ainda é forte e pouco tem revertido os índices de analfabetismo da população.

Ainda que existam ações voltadas para esse público, as classes de alfabetização não podem se constituir somente como espaços de socialização. Essas escolas necessitam ser espaços – também – de aprendizagem eficaz. O que se constata é que, muitas vezes, a escola da EJA é o melhor dos mundos, educadores e educandos amam estar e conviver nesse espaço, mas os altos índices de retenção/reprovação têm provado que estas escolas não têm garantido a aprendizagem dos sujeitos, que, em consequência, acabam por se evadir da mesma. Essa exclusão educacional produz um elevado contingente de pessoas que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, não conseguiram alfabetizar-se.

Outra questão importante para ser pensada diz respeito à formação inicial dos educadores da EJA, pois, infelizmente, nos cursos de graduação em Pedagogia e nas diversas licenciaturas, pouco (ou nada) se trabalha com as questões metodológicas e de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Estas questões, imprescindíveis para o processo educativo, não encontram espaço nos currículos do Ensino Superior em nosso país (SOARES, 2008).

Outro desafio enfrentado é a dificuldade na implementação de programas que sejam adaptados às condições e contextos específicos das comunidades, para que permaneçam na escola, impedindo a evasão e a não aprendizagem. A escola da EJA, muitas vezes, reproduz a escola do ensino regular, voltada para crianças e adolescentes, não considerando as características específicas desta modalidade de ensino.

Um último desafio, porém não menos importante, diz respeito à necessária, mas tão pouco praticada, inserção da EJA nos sistemas escolares sem que se percam suas características específicas advindas da Educação Popular (ARROYO, 2006). Estas características podem estar presentes nas escolas, mas a leitura que se faz é que não há lugar para tais práticas e conhecimentos. Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha nascido da Educação Popular, presente nos movimentos sociais e trabalhada por educadores populares, pouco se percebe, nas práticas institucionalizadas, questões como a flexibilização dos currículos, o repensar sobre os espaços e tempos adequados às condições dos sujeitos e uma educação dialógica, crítica e emancipadora, como propõe Freire (1987). Pois quando a EJA penetra o universo escolar, a tendência é enrijecer de tal maneira a educação que ela perde de vista as contribuições dos movimentos sociais que foram fundamentais para sua constituição histórica.

Por outro lado, como possibilidades de trabalho com a alfabetização para jovens e adultos, apresenta-se ainda uma mobilização da sociedade civil, que luta pela alfabetização como meio de emancipação



e transformação das pessoas e sociedades. Essa luta pela legitimação da EJA ganha espaço por meio da atuação dos Fóruns de EJA, que trazem os educadores para o debate sobre as questões mais relevantes para a área, como as políticas públicas, o financiamento, a formação de educadores etc.

Também aparece em algumas ações de políticas públicas o reconhecimento de que a alfabetização necessita estar vinculada a um processo educativo e não como um fim em si mesma. Para tanto, torna-se necessária a continuidade da escolarização, para além da alfabetização. E também o reconhecimento de que a alfabetização é um processo contínuo e que os sujeitos continuarão aprendendo ao longo da vida, em outros espaços, além da escola.

Os sistemas têm procurado também oferecer ações de formação continuada para os educadores da EJA, no sentido de potencializar o seu trabalho. Essa preocupação também parte dos educadores, que têm se tornado pesquisadores, buscando mais formação, voltando à universidade para continuar seus estudos em cursos de extensão e de pós-graduação lato e stricto sensu.

Além disso, esses próprios educadores têm se empenhado na produção de materiais didáticos articulados à realidade dos sujeitos alfabetizando. Esses materiais dispensam, muitas vezes, o livro didático ou se articulam ao mesmo no sentido de que haja mais uma ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Também se percebe que aparece, nas práticas pedagógicas, um conceito de alfabetização que toma como base o perfil do jovem, do adulto e do idoso, bem como suas necessidades de aprendizagem e as demandas da sociedade. Esse conceito de alfabetização também não prescinde da relação obrigatória e necessária com o conceito de letramento, vistos como processos interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2004).

Diante desse quadro, a alfabetização de jovens e adultos não pode ser pensada através de estratégias funcionais, mas como uma política pública, educativa e cultural, diante da qual seja possível reorganizar tempos, espaços e currículos, em que seja possível compartilhar saberes e experiências, garantindo o direito à educação a todos aqueles a quem, no passado, foi negado este direito.

## Método

O objetivo principal do curso de extensão aqui apresentado e analisado se constitui em criar um grupo de estudos e pesquisas na área da alfabetização de jovens e adultos que contribua para o reconhecimento e enfrentamento dos principais desafios da área e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos,

dando suporte à formação continuada destes sujeitos. Neste sentido, é assumido o que Freire (1998, p. 24) afirma quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo”.

Assim, é importante que os professores possam repensar sua ação, problematizando-a, para que refaçam sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, revejam as teorias que a embasam e a consolidam. Freire (1998) propõe alinhar e discutir saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, para que o educador perceba-se enquanto sujeito da educação, assim como o educando, e que reconheça que ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos e não transferência de conhecimento, no sentido da concepção bancária da educação.

É sobre essa prática educativo-crítica ou progressista que o projeto aqui descrito pretende se debruçar. Para tanto, o grupo promoveu o estudo aprofundado de temas como contextualização histórica, política e social da Educação de Jovens e Adultos; educação inclusiva na alfabetização; relações étnico-raciais; questões didáticas na alfabetização; adolescentes abrigados e em cumprimento de medidas socioeducativas na EJA; alfabetização e as Tecnologias de Informação e Comunicação; alfabetização e humanidades e a educação artística na alfabetização. Estes temas têm total relação com a prática pedagógica nas escolas, pois constituem desafios enfrentados no cotidiano, e foram elencados a partir da própria necessidade, trazida pelos educadores em cursos de formação anteriores, de relacionar a formação à realidade das escolas e dos educandos. Assim, a discussão promovida no grupo problematizou tais temas e promoveu uma intervenção na realidade, no sentido da construção de novos conhecimentos e metodologias.

Em 2016, ano em que foi oferecido o curso, o trabalho aconteceu em encontros quinzenais com professores do PEJA (adaptados ao calendário letivo do Programa), pesquisadores da área de EJA (que atuaram como formadores), contabilizando um total de 64 horas. Neste curso, participaram cerca de 35 professores.

Os pesquisadores/formadores da área de EJA que assumiram a tarefa de dinamizar o curso são ou já foram professores do PEJA (alguns professores adjuntos da UERJ e outros externos), característica que garante aos mesmos um conhecimento profundo sobre o programa e suas especificidades. Assim, mais do que aulas, os encontros proporcionaram a troca e o diálogo sobre as vivências e o cotidiano das escolas de EJA, principalmente levando em consideração que “um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto” (ARROYO, 2006, p. 22), dentre outras características apresentadas pelos sujeitos com os quais atuam.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão foi proporcionada pela aproximação entre a Universidade e a escola pública. O papel da universidade na formação de educadores perpassa a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio à sistematização da prática, a divulgação de inovações, a formação continuada e a sua integração com a comunidade escolar para a elaboração de propostas conjuntas de aperfeiçoamento da educação.

A parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), representada pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), se deu no sentido da divulgação e inscrição dos professores no curso e também por meio do diálogo com a coordenação do projeto no sentido do alcance dos objetivos propostos.

Os cursistas foram avaliados ao longo do projeto, por meio da produção de textos, relatos, diálogos e relatórios no intuito de avaliar o andamento do curso, sua aprendizagem, conhecer o perfil das escolas participantes e observar as contribuições do curso para a prática pedagógica.

## Resultados e Discussão

Ações na área da Educação de Jovens e Adultos são cada vez mais importantes, sob o ponto de vista da garantia do direito à educação para todos, independentemente da idade ou de qualquer outra diferença constituída pelos sujeitos sociais.

O curso de extensão garantiu aos envolvidos compreenderem e problematizarem os principais desafios impostos pela realidade atual para a área da alfabetização de jovens e adultos; vislumbrarem e promoverem possibilidades de atuação no campo a partir dos estudos promovidos pelo grupo; refletirem sobre a prática pedagógica na área sob a ótica da educação como direito de todos; promoverem a pesquisa de estudos e práticas atuais na área e produzirem novos conhecimentos sobre a alfabetização de jovens e adultos que levem à construção de novas práticas, no intuito de vencer os desafios impostos pela realidade. Nas palavras de Freire (2002, p. 14),

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. [...] Quero dizer o seguinte: simplesmente toda prática coloca a seus sujeitos, de um lado, sua programação, de outro, sua avaliação permanente. Programar e avaliar não são, contudo, momentos separados um à espera do outro. São momentos em permanentes relações.

Para Freire, é preciso analisar criticamente a prática educativa e esse exercício crítico deve ser constante, permanente. O projeto proporcionou que educadores refletissem sobre sua prática pedagógica

nas escolas, com os alunos, a partir dos temas trabalhados e debatidos junto ao grupo constituído. Esses educadores repensaram questões sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o planejamento, as relações cotidianas, os desafios e os caminhos possíveis de transformação da realidade. E isso trouxe resultados significativos verificados nos relatos dos professores e dos estudantes participantes, que demonstraram uma mudança nas ações realizadas em sala de aula.

Este projeto foi ao encontro de uma necessidade dos professores, pesquisadores e estudantes envolvidos, de realizar uma formação para alfabetizadores, a partir de uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Gerência de Educação de Jovens e Adultos, que objetivasse contribuir para a ação pedagógica dos educadores. E também de um desejo de realizar uma formação continuada para professores da EJA, no campo da extensão universitária, com muita qualidade e compromisso de todos os educadores envolvidos na construção dessa proposta.

O projeto permitiu e incentivou também a presença dos estudantes de Pedagogia no grupo formado. Assim, deu condição aos futuros pedagogos de entrarem em contato com a realidade das escolas e dos professores da Educação de Jovens e Adultos. As trocas pedagógicas e os debates ocorridos garantiram que os estudantes já percebessem e se envolvessem com as questões práticas do cotidiano das escolas.

Ao final do curso de extensão, foi solicitada ao grupo uma avaliação do curso, em que os professores sintetizaram suas principais impressões a respeito da formação. Dentre os pontos abordados pelos professores, estão: a relevância das oficinas, em que os professores produziram atividades para seus alunos; a partilha de aprendizados, troca de ideias e a reflexão coletiva; o despertar do interesse para o retorno aos estudos e a pesquisa de novas metodologias de trabalho; a participação de professores de diferentes escolas, favorecendo a troca de experiências; o empenho dos formadores, o domínio dos temas abordados e o estímulo aos professores; a relação entre teoria e prática presente em todos os encontros do curso; a contribuição para a formação continuada dos educadores, entre outros aspectos.

Essas e outras impressões foram levadas em consideração no intuito de garantir essas experiências e proporcionar outras aos educadores envolvidos. Para tanto, os encontros, como espaço de troca, fomentaram a construção de novas experiências, conhecimentos e diálogos. De acordo com Soares (2001, p. 221):

A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. É a

potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões. Para que essa educação se concretize é preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação.

Nesse sentido, a formação continuada assume-se como um repensar de práticas e geração de novas leituras do mundo e da realidade, e não como um espaço burocrático, normativo e regulador da ação pedagógica. O curso de extensão trouxe à tona as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de alfabetização, mas também seus sucessos e práticas bem-sucedidas na sala de aula.

## Conclusões

Trabalhar com a formação de educadores da EJA e, mais especificamente, com os alfabetizadores requer uma análise política das condições em que se encontram as escolas atualmente. Assim, uma formação bem elaborada será capaz de fornecer subsídios para essa análise crítica das condições sociais e materiais das escolas dentro do sistema.

Como a formação, para a maioria dos educadores, ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008). Assim, os cursos são espaços privilegiados de trocas, aprendizagens, construção de planejamentos etc. Por isso, não podem ter um caráter prescritivo e regulador da prática, mas necessitam fomentar a busca, além das relações didáticas tradicionais, de estudos, pesquisas e outras práticas para o aprimoramento da ação educativa (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

O curso de extensão torna-se, assim, um momento em que os educadores expõem os principais desafios enfrentados no cotidiano, seus anseios e angústias sobre a aprendizagem de seus educandos. Mas também representa um espaço em que são suscitadas reflexões, autoavaliações e construção de saberes.

Como a EJA é também o espaço da diversidade (etéria, religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.), os conteúdos abordados necessitam trazer essa diversidade para o debate e a reflexão. Por isso, no curso, os professores discutiram as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Assim, conclui-se que pôr o foco na formação continuada de alfabetizadores da EJA vai ao encontro de uma necessidade atual, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e o

processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que sejam inúmeros os desafios impostos pela realidade, eles necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na modalidade. Um curso de extensão dessa natureza mostra-se como um espaço essencial para essa reflexão.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/Unesco, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

\_\_\_\_\_; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria; DE VARGAS, Sonia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 29-40, mar., 2000b.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 mai. 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultos: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BIOÉTICA

## REFLECTIONS ABOUT BIOETHICS TEACHING

Márcia Maria de Medeiros\*  
Luiz Alberto Ruiz da Silva\*\*  
Luís Fernando Benitez Macorini\*\*\*  
Márcia Regina Martins Alvarenga\*\*\*\*  
Fábio Henrique Cardoso Leite\*\*\*\*\*

**Resumo:** A bioética é uma área de extrema importância para a formação dos profissionais da saúde. Ela se caracteriza por procurar construir conhecimentos críticos e reflexivos envolvendo muitos aspectos, entre eles a pesquisa com seres humanos e animais. Tendo em vista estes parâmetros, duas instituições de ensino superior da cidade de Dourados realizaram, em conjunto, um Seminário sobre o assunto, para promover a discussão das questões relativas a este campo entre os alunos dos cursos de biomedicina e enfermagem. Assim, foi realizado um projeto de extensão que se caracterizou pela realização de dez encontros, nos quais se discutiram os mais diversos temas referentes à área. No último encontro, os alunos foram convidados a opinar sobre a importância da temática para a sua formação. O presente artigo tem por objetivo discutir e descrever as reflexões feitas pelos docentes envolvidos no projeto em relação às respostas obtidas com os discentes. Concluiu-se que esse tipo de ação, além de promover a interação interinstitucional, é importante para os futuros profissionais para superar sua formação técnica, tornando-se aptos a trabalhar com problemas que surgem diariamente e que têm em si aspectos envolvendo questões éticas.

**Palavras chave:** Bioética; educação; formação de conceito.

**Abstract:** Bioethics is an area of extreme importance for the training of health professionals. It is characterized by seeking to build critical and reflective knowledge involving many aspects, including research with humans and animals. Based on these parameters, two institutions of higher education in the city of Dourados jointly held a seminar on the subject to promote the discussion of the issues related to this field among students of biomedicine and nursing courses. Also, an extension project was carried out, characterized by the accomplishment of ten meetings which discussed the most diverse subjects related to the area. In the last meeting the students were invited to give their opinion on the importance of the theme for their training. This article resulted from the reflections made by the teachers involved in the project in relation to the answers obtained with the students. This type of action, besides promoting interinstitutional interaction, was seen to be important for the future professionals to overcome their technical training, making them skilled to work with problems that arise daily and that have in themselves aspects involving ethical issues.

**Keywords:** Bioethics; education; concept formation.

\*Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados - MS, Brasil. E-mail: marciaregina@uems.br  
\*\*Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados - MS, Brasil. Aluno de Mestrado Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados - MS, Brasil. E-mail: luizalbertoruiz91@gmail.com  
\*\*\*Professor do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Dourados - MS, Brasil. E-mail: biomedicina@unigran.br  
\*\*\*\*Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados - MS, Brasil. E-mail: marciamaria@uems.br  
\*\*\*\*\*Professor do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Dourados - MS, Brasil. E-mail: fleite@unigran.br

## Introdução

A Bioética se caracteriza por ser uma área do conhecimento filosófico inerente ao campo da ética do conhecimento e que fomenta reflexão sobre os aspectos inerentes a tais prerrogativas, principalmente quando as mesmas envolvem a pesquisa com seres humanos e seus aspectos éticos. Nas mais diversas formações profissionais, esta área possui grande relevância, sendo fundamental para os futuros profissionais da área de saúde (SGRECCIA, 1994; COUTO FILHO et al., 2013; PAIVA; GUILHEM; SOUSA, 2014; MALUF; FAÇANHA, 2017).

A Bioética, segundo Pessini e Barchifontaine (1997), pode ser vista como um alicerce para as discussões envolvendo o ser humano enquanto objeto de pesquisa, e:

[...] aparece no horizonte científico das novas descobertas como o estudo interdisciplinar dos problemas criados pelo progresso biomédico (seja em nível de relação individual, institucional ou mesmo de estrutura social), sua repercussão na sociedade e seu sistema de valores (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1997, p. 14).

Dessa forma, a ética/bioética “vista num contexto social, é uma tentativa de avaliar as ações pessoais e as ações dos outros de acordo com uma determinada metodologia ou certos valores básicos” (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1997, p. 14). Isso se deve ao fato de que a bioética age como uma espécie de “avaliação” de como nós, seres humanos, nos comportamos diante das diversas situações dentro de um determinado campo de atuação, sempre se preocupando com o que pode ocorrer a partir da decisão pela realização ou não de certas ações.

Historicamente, as preocupações com estas discussões nasceram com o Tribunal de Nuremberg, que, entre novembro de 1945 e outubro de 1946, julgou as “experiências” realizadas pelos médicos nazistas nos campos de concentração, levando a refletir sobre o que se estava fazendo com a humanidade em nome da ciência.

Para Durant (1995), as reflexões feitas nesta área devem ser trabalhadas em relação aos fatos e sobre os princípios e regras que norteiam o processo de construção das ações dos sujeitos envolvidos nas questões inerentes ao campo. Nesse sentido, vale ressaltar dois princípios fundamentais: “o respeito à vida; o respeito à autodeterminação da pessoa” (DURANT, 1995, p. 31).

Em 1966, o médico oncologista Henry K. Beecher publicou um artigo contendo 22 relatos de pesquisas realizadas com populações vulneráveis. Nele, o autor denuncia que essas não seguiram os principais preceitos instituídos até o momento, articulados a partir de Nuremberg (DINIZ; CORRÊA, 2001).

Beecher frisou que não bastava o pesquisador apenas recolher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para iniciar sua pesquisa. Fazia-se necessário que ele explicasse ao participante da pesquisa quais seriam os objetivos, possíveis riscos e também os benefícios que aquele estudo traria para o participante. Dessa forma, e plenamente ciente de todo o processo, o sujeito da pesquisa tornar-se-ia agente de sua livre escolha no sentido da participação ou não no trabalho do pesquisador (BEECHER, 1966).

A bioética contemporaneamente está pautada em três princípios ou critérios que são fundamentais, ou como definem Pessini e Barchifontaine (1997), “a trindade bioética”, quais sejam, a beneficência, a justiça e a autonomia. A Beneficência pode ser definida como fazer o bem e não causar nenhum dano ao sujeito da pesquisa. A Justiça está relacionada a como será feita a distribuição justa e equitativa dos possíveis benefícios da metodologia a que o sujeito está sendo submetido. Já a autonomia revela-se como sendo a capacidade de o sujeito de governar-se e saber avaliar sobre suas escolhas, sempre tomando a melhor decisão possível (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1997, p. 20).

Para Schuh e Albuquerque (2009), a bioética faz parte de um contexto que envolve uma série de elementos primordiais, como desvelo, solicitude, zelo, atenção, entre outros. As autoras partem da proposta de Leonardo Boff (1999) para se referir ao que é necessário na ação do cuidado. De acordo com as autoras:

A bioética nasce de cientistas preocupados com o rumo das pesquisas, de médicos procurando orientar sua relação com os pacientes, de administradores hospitalares buscando critérios para o gerenciamento dos recursos, muitas vezes escassos, de moralistas tentando elaborar uma ética, de responsabilidade, de teólogos apresentando a experiência religiosa como construtora de sentido, e assim por diante (SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009, p. 56).

Como se pode perceber, a bioética é uma área de conhecimento interdisciplinar (SCHRAMM, 2008; CLOTET, 1993; ANDRADE et al., 2016; REGO; PALACIOS, 2017). No Brasil, as linhas de atuação envolvendo as questões relacionadas à bioética privilegiam espaços de discussão que trazem à tona assuntos relativos à justiça social e a efetiva participação dos sujeitos da pesquisa enquanto agentes do processo que lhes é pertinente (GOMES, 1996). Esse contexto prevê que a população possa ter melhores condições em vários âmbitos e aspectos da vida humana.

Percebe-se, a partir de então, a importância de se discutir o conceito de pessoa, elemento central nesse locus, que envolve as questões inerentes à ética através da história da filosofia. A discussão desse conceito envolve mais nuances do que em um primeiro

momento se pode considerar, pois a instituição de um “padrão” no que se refere à ética implica construir um caminho para alcançar um horizonte “situado lá adiante e que nunca se alcança” (PEGORARO, 2010, p.12).

Assim, qual o melhor caminho a seguir para se vislumbrar este horizonte, levando em conta o fato de que cada período histórico apresentará seus conceitos de justiça, solidariedade, suas próprias virtudes e suas iniciativas para promover o bem comum?

Contemporaneamente, este processo se alargou, pois, entre os valores do nosso tempo, agregaram-se os “fatos tecnocientíficos, biogenéticos e ecológicos” (PEGORARO, 2010, p. 13), os quais intuem a direta ação entre a trindade que institui a relação entre o Eu, o Outro e a Natureza, a qual tem visado o equilíbrio entre estas três esferas em uma sociedade capitalista de alto consumo (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2006).

Paralelamente à relação entre o Eu, o Outro e a Natureza, está uma bioética inter/multidisciplinar, em que a busca por informações se faz em um sentido mais amplo, em colaboração com as mais diversas ciências, visando sempre a melhor maneira para solucionar os problemas que envolvem o seu campo de ação (DURANT, 1995; ANDRADE et al., 2016).

Foi a partir deste prisma que o Seminário Interinstitucional de Bioética foi pensado, como um espaço onde debates, discussões e provocações sobre as questões que envolvem a bioética seriam colocados, com o intuito de perceber até que ponto a tecnociência tem, de fato, conseguido promover (ou está em busca de promover) este tão desejado equilíbrio.

Fischer et al. (2017) trilharam um caminho muito próximo ao proposto por este trabalho, ao se dedicarem a traçar uma proposta na qual a bioética dialogasse com as séries iniciais. Para tanto, buscaram – através de ferramentas simples, calcadas basicamente em recursos humanos – promover discussões que correlacionassem a academia, a sociedade e a escola, visando refletir sobre as questões inerentes à bioética, promovendo, assim, um amadurecimento intelectual e moral entre todos os envolvidos no projeto.

## Método

O projeto de extensão denominado “Seminário Interinstitucional de Bioética” nasceu a partir de conversas realizadas entre professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), visando ampliar o conhecimento dos acadêmicos dos cursos de graduação da área de saúde de ambas as

instituições, que estão localizadas em Dourados, Mato Grosso do Sul. O período em que o projeto ocorreu foi de março a junho de 2016, sempre aos sábados pela manhã, sendo conduzido por professores das duas instituições.

Também é importante frisar que, seguindo os preceitos interdisciplinares que regem a bioética, a formação dos professores participantes do Seminário na condição de ministrantes foi toda interdisciplinar: um biomédico, um educador físico, um filósofo, uma historiadora e uma enfermeira. É possível perceber que houve uma tentativa de entrelaçar as humanidades e a área da saúde, buscando-se a construção de um referencial mais complexo em relação ao tema.

Pensou-se a realização do Seminário a partir de dois momentos: reuniões entre os coordenadores dos cursos de graduação em Biomedicina da UNIGRAN e Enfermagem da UEMS, nas quais se estabeleceu o recorte necessário para a realização das atividades, sendo que, neste primeiro momento, o tema escolhido foi a questão da Bioética, dada a relevância do assunto na atualidade; e escolha dos professores coordenadores do projeto, os quais dimensionaram como deveriam ser realizadas as atividades no que tange ao processo de carga horária do Seminário, temas propostos a cada encontro e divisões dos encontros em palestras, mesas redondas e discussões envolvendo estudos de caso.

Concluídos estes dois passos iniciais, realizou-se o desenvolvimento do projeto em si, que culminou em 10 encontros aos sábados pela manhã, contando com a presença média de 70 alunos por encontro. Os encontros seguiram uma ordem lógica, conforme preconizado pelos organizadores, disposta da seguinte maneira:

- a. Primeiro encontro – Questões introdutórias sobre a Bioética, falando sobre o histórico que deu origem a esta área do conhecimento, relacionando-o ao Julgamento de Nuremberg. Ministrado pela professora Márcia Maria de Medeiros (UEMS);
- b. Segundo encontro - Ética e Bioética e as suas relações, o qual abordou as questões conceituais inerentes a estas duas áreas da filosofia e a sua dimensão em relação ao ser humano. Ministrado pelo professor Fábio Henrique Cardoso Leite (UNIGRAN);
- c. Terceiro encontro – Saúde e Direitos Humanos, temática que abordou e discutiu as questões sobre o conceito de saúde a partir do que foi idealizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e as suas relações no que tange ao processo da saúde pública no Brasil. Ministrado pela professora Márcia Regina Martins Alvarenga (UEMS);
- d. Quarto encontro – Mesa redonda debatendo a importância do sistema CEP/CONEP e dos Comitês de Ética para a pesquisa científica

envolvendo seres humanos. Participantes: professoras Márcia Maria de Medeiros; Márcia Regina Martins Alvarenga (UEMS) e professor Fábio Henrique Cardoso Leite (UNIGRAN);

e. Quinto encontro – Bioética e o uso de animais em pesquisa científica, que culminou com uma visita por parte dos alunos participantes do projeto às instalações do Biotério da UNIGRAN, para verificação in loco das questões abordadas no encontro. Ministrado pelo professor Luís Fernando Benitez Macorini (UNIGRAN);

f. Sexto encontro – Fases clínicas da experimentação científica, onde foram discutidos elementos de base farmacológica para a criação/administração de medicamentos em fase de testes em seres humanos, e também visita ao site “Registro Brasileiro de Ensaios Clínicos” para conhecimento de quais pesquisas estão ocorrendo no Brasil. Ministrado pelos professores Luís Fernando Benitez Macorini (UNIGRAN) e Luiz Alberto Ruiz da Silva (UEMS);

g. Sétimo encontro – Estudo da legislação envolvendo a pesquisa com seres humanos no Brasil, o qual abordou e analisou a Resolução nº 466/2012, que normatiza este processo. Ministrado pela professora Márcia Maria de Medeiros (UEMS);

h. Oitavo encontro - Bioética e suas relações com a Biotecnologia, no qual se discutiram fatos relacionados ao uso da biotecnologia para o desenvolvimento de produtos transgênicos; a área da engenharia genética, entre outras questões. Ministrado pela professora Márcia Maria de Medeiros (UEMS);

i. Encontros nono e décimo: Estudo de caso envolvendo questões inerentes à Bioética, com participação de todos os professores envolvidos no projeto e tutoria da professora Márcia Maria de Medeiros (UEMS).

Nestes dois últimos encontros, os alunos participantes do Projeto foram divididos em grupos e solicitou-se que cada grupo fizesse um relato sobre o caso que lhe foi atribuído através de sorteio, tendo por base as discussões teóricas realizadas durante todas as atividades.

Os grupos contaram com uma manhã de sábado para realizar as atividades de pesquisa e organizar o relato do seu estudo de caso, sendo que os temas escolhidos para estudo constam no quadro 1; e no último sábado realizaram-se as apresentações, bem como uma avaliação das atividades desenvolvidas.

**Quadro 1 - Descrição dos casos clínicos apresentados e discutidos no I Seminário Interinstitucional sobre Bioética. Dourados-MS, 2016.**

| Caso Clínico | Descrição  |
|--------------|--|
| Caso 1       | 1963, Hospital de doenças crônicas de Nova Iorque - injeção de células cancerosas vivas em idosos doentes.   |
| Caso 2       | 1950 a 1970, Hospital Estadual de Willowbrook (NY) - injeção de hepatite viral em crianças com retardos mentais e dificuldades cognitivas.   |
| Caso 3       | 1975, Karen Ann Quilan Case - pais da jovem entraram na justiça pelo direito de desligar o respirador artificial que mantinha a filha viva.  |
| Caso 4       | 1982, Baby Doe I - nascido em abril de 1982, em Bloomington (Indiana), menino com Síndrome de Down e fistula traqueoesofágica. Os pais se recusaram a realizar a correção cirúrgica do defeito.  |
| Caso 5       | 1983, Baby Doe II - nascida em outubro de 1983, em Smithtown (NY), menina com uma série de malformações. Os pais se recusaram à cirurgia corretiva, pois a recém-nascida tinha como principais problemas mielomeningocele (espinha bifida) e hidrocefalia.   |
| Caso 6       | 2003, Cobaias Humanas do Amapá - grupo de quilombolas de uma comunidade ribeirinha no estado do Amapá, recebeu 12 reais por noite para “caçar” mosquitos transmissores da Malária.   |
| Caso 7       | 2013, Cães da raça Beagle serviam como cobaias do Instituto Royal. Cães que eram usados em testes serviam para pesquisas sobre medicamentos que seriam lançados. Ao inserir os testes nos cães, era possível verificar possíveis reações adversas, como vômito, diarreia, perda de coordenação e até convulsões. |

Ao final das atividades do Seminário, os alunos participantes foram convidados a responder de forma discursiva, aberta e subjetiva a três questões propostas pelos organizadores do projeto:

- Você considera que as atividades desenvolvidas no Seminário Interinstitucional de Bioética foram positivas para a sua formação profissional?
- Você se interessaria em participar de um novo projeto relacionado à Bioética, na forma de outro Seminário como este?
- Quais temas você gostaria de ver abordados ou aprofundados em uma próxima edição do Seminário?

Os organizadores do Seminário explicaram qual era a proposta desta atividade, ou seja, granjear elementos para organização de um novo projeto, tendo como referência os pontos a serem observados através das respostas coletadas pelo questionário.

Foi explicado a todos os participantes que nenhum deles teria a obrigatoriedade de responder ao questionário, e que em nada a não resposta os prejudicaria no que tange à certificação em relação ao mesmo. Todos os discentes envolvidos aceitaram participar da atividade e as respostas foram tabuladas conforme as tabelas em anexo neste artigo. Os questionários mantiveram o sigilo de cada discente envolvido, pois não era necessário que os mesmos se identificassem quando das suas respostas.

O projeto foi submetido a Plataforma do SigProj, protocolado e aprovado sob o número 166268.1146.2587.15022016, pois no momento em que foi implementado não havia, em nenhuma das instituições proponentes, a necessidade de que projetos

de extensão fossem submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

## Resultados

Dos alunos que responderam às questões, houve unanimidade em dizer que as atividades desenvolvidas durante os encontros foram importantes para a formação profissional dos sujeitos, tornando-os mais críticos, reflexivos e conscientes da sua responsabilidade futura em relação ao ser humano, enquanto profissionais da área de saúde, e também àqueles que optarem por pesquisa envolvendo animais.

Também houve unanimidade em afirmar que participariam de um novo Seminário, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos e ampliar o seu escopo futuro de trabalho, preconizando inclusive pesquisas na área da Bioética a serem desenvolvidas em sua carreira futura.

Quanto aos temas a serem abordados ou aprofundados em uma nova edição, constam entre os principais: questões referentes à morte (eutanásia e distanásia), com 43,29% dos pedidos; e aborto, com 28,36% das sugestões. Na categoria outros, 28,35% sugestões de temas foram divididas em várias possibilidades, como, por exemplo, clonagem humana e religião e ciência.

Os temas mais pedidos podem ser considerados de alta complexidade em termos de discussão, mostrando que os participantes envolvidos querem ampliar seus conhecimentos em Bioética promovendo debates de relevância para a sociedade contemporânea.

Isso significa que os sujeitos envolvidos entenderam o quão complexa é a realidade deste universo e o quão é falha, em termos sociais, a maioria dos códigos de ética que se pautam no trato com os seres humanos ou com os animais (SCHUH; ALBUQUERQUE, 2009).

A ação do Seminário permitiu que eles se perguntassem como se dá a sua formação ética enquanto pessoa e enquanto profissional, ampliando os princípios propostos pela própria Resolução 466/2012, a qual, segundo Rippel, Medeiros e Maluff apresenta um conteúdo cuja tônica discursiva é “vinculada à prática diária dos profissionais de saúde e restrita às condutas principialistas” (RIPPEL, MEDEIROS; MALUFF, 2016, p. 611), garantindo, assim, um pressuposto crítico e reflexivo, necessário a formação de futuros profissionais da saúde.

Neste contexto, foi importante observar que as práticas instituídas pelas ações do Seminário promoveram princípios de formação que garantiram

aos sujeitos participantes o entendimento de algumas questões importantes referentes ao atendimento das peculiaridades que a sua prática profissional futura exigirá, principalmente no que tange ao respeito as diferentes formas de ver o mundo e de ser no mundo.

Esse processo demonstra que houve uma aproximação entre a realidade prática que os espera e o universo acadêmico no qual agora estão contidos, pois as temáticas que prevaleceram enquanto futuros assuntos a serem abordados em novo Seminário auferem questões correlacionadas a práxis cotidiana dos profissionais da saúde.

Percebeu-se, também, a partir dos resultados, uma aproximação em relação às questões que envolvem a humanização no processo de formação dos profissionais desta área, a qual é preconizada pelo próprio Ministério da Saúde em suas prerrogativas.

## Considerações finais

O ensino superior deveria se caracterizar por ter como princípio básico a formação de profissionais capazes de atender as necessidades das regiões onde exercerão suas profissões e que, preferencialmente, estes profissionais sejam capazes de respeitar a diversidade e a pluralidade de formas de ver o mundo e de ser no mundo com as quais conviverão.

Pensando neste sentido, as ações extensionistas representam, sem dúvida, a ponta de lança deste processo formativo, meio mais eficaz para reatar os laços entre a academia e o meio que a cerca, permitindo a convivência de pessoas em processo de formação com as necessidades que o espaço onde atuarão possui.

No caso dos profissionais da saúde, uma das mais prementes necessidades observadas atualmente – apesar das tentativas por parte do Ministério da Educação de traçar linhas formativas mais humanizadas – está justamente em definir e articular até que ponto estes sujeitos têm efetivo poder sobre a vida dos sujeitos que procuram pelos seus serviços. Ou até que ponto estes sujeitos podem ser utilizados nas pesquisas com seres humanos, sem que isso seja fator que lhes fira a integridade física, psicológica ou ambas.

Na ação desenvolvida neste Seminário, houve por esforço entre as instituições coligadas para sua realização pensar a universidade como um palco que fomenta, no futuro profissional, o desejo da investigação científica pautada em preceitos e critérios éticos e de respeito ao ser humano e aos animais.

Durante as atividades desenvolvidas no Projeto, houve um cuidado por parte dos professores participantes do processo em tratar os temas



trabalhados de forma ativa, promovendo discussões, o que incitou a participação dos alunos, que foi bastante considerável, dado o interesse demonstrado por eles durante a abordagem dos temas, acarretando em posicionamentos críticos, oriundos da sua fala.

Esta ação de aprendizado teve como prerrogativa permitir entre os participantes do projeto, tanto os professores ministrantes ou os alunos, uma construção de conhecimento pautada na dialética. Também foi possível perceber o quanto o contexto social dos indivíduos envolvidos no projeto funcionou como arcabouço para a constituição de conhecimentos, a partir das teorizações realizadas.

Essa conduta permite afirmar que houve uma incorporação, por parte dos discentes participantes do projeto, de elementos fulcrais para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, não apenas na dimensão do sujeito enquanto indivíduo, mas também na dimensão do sujeito enquanto membro de uma coletividade.

Há que se salientar a importância desta questão, uma vez que, efetivamente, a maioria dos alunos participantes das atividades constitui-se de acadêmicos que se encontram nos primeiros períodos de seus respectivos cursos de graduação. Assim sendo, o seminário ajudou a ampliar de forma decisiva a sua formação, permitindo uma efetivação na lógica do pensamento que preconiza o equilíbrio entre Eu, o Outro e a Natureza, e uma abordagem inter/multidisciplinar, tão complexa de se alcançar na sociedade ocidental contemporânea.

As temáticas propostas para uma nova edição permeiam campos do conhecimento como a Tanatologia, os quais ainda apresentam inúmeros caminhos a serem desvendados, mas que revelam que o Seminário atingiu a sua finalidade, qual seja, construir nos participantes uma visão mais crítica da sua posição não só enquanto futuros profissionais, mas também enquanto cidadãos participes de uma coletividade na qual a sua ação ou a sua omissão pode interferir no jogo das relações de poder.

Por fim, é importante frisar o quanto a formação dos profissionais na área de saúde carece de mais atividades como esta, as quais abrem espaços para que temas que ficam ocultos no seu currículo sejam abordados. Essas ações são imperativas para que os futuros profissionais não se desenvolvam apenas dentro de uma formação tecnicista, mas que também estejam aptos para trabalhar problemas que lhes podem surgir no cotidiano e que tenham em si aspectos morais. Também vale ressaltar que este não é um tema que se fecha em si, pois a capacidade de ação ética e de julgamento é um processo que o sujeito adquire durante toda a sua vida.

## Referências

- ANDRADE, A. F. L.; et al. Processo Ensino-Aprendizagem em Bioética: um Debate Interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 1, p. 102-108, 2016.
- BEECHER, H. K. Ethics and clinical research. **The New England Journal of Medicine**, v. 274, n. 24, p. 1354-1360, 1966.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CLOTET, J. Por que bioética? **Revista Bioética**, v. 1, n. 1, p. 8-14, 1993.
- COUTO FILHO, J. C. F. et al. Ensino da Bioética nos cursos de Enfermagem das universidades federais brasileiras. **Revista Bioética**, v. 21, n. 1, p. 179-185, 2013.
- DINIZ, D.; CORRÊA, M. Declaração de Helsinki: relativismo e vulnerabilidade. **Caderno de Saúde Pública**, v. 17, n. 3, p. 679-688, 2001.
- DURANT, G. **A bioética: natureza, princípios, objetivos**. São Paulo: Paulus, 1995.
- FISCHER, M. L. et al. Caminho do Diálogo: uma experiência bioética no ensino fundamental. **Revista Bioética**, v. 25, n. 1, p. 89-100, 2017.
- GOMES, J. C. M. O atual ensino da ética para os profissionais de saúde e seus reflexos no cotidiano do povo brasileiro. **Revista Bioética**, v. 4, n. 1, p. 35-45, 1996.
- MARANDOLA JR., E.; HOGAN, D. J. As dimensões da vulnerabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2006.
- PEGORARO, O. A. **Ética e Bioética: da subsistência à existência**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MALUF, F.; FAÇANHA, T. R. S. A presença do ensino da bioética na Enfermagem. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 8, n. 1, p. 17-25, 2017.
- PAIVA, L. M.; GUILHEM, D.; SOUSA, A. L. L. O Ensino da bioética na graduação do profissional de saúde. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 47, n. 4, p. 357-369, 2014.
- PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Problemas atuais de bioética**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- REGO, S.; PALACIOS, M. Contribuições para planejamento e avaliação do ensino da bioética. **Revista Bioética**, v. 25, n. 2, p. 234-243, 2017.
- RIPPEL, J. A.; MEDEIROS, C. A.; MALUF, F. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos e Resolução 466/2012: análise comparativa. **Revista Bioética**, v. 24, n. 3, p. 603-612, 2016.
- SCHRAMM, F. R. Bioética da proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Revista Bioética**, v. 16, n. 1, p. 11-23, 2008.
- SCHUH, C. M.; ALBUQUERQUE, I. M. A ética na formação dos profissionais da saúde: algumas reflexões. **Revista Bioética**, v. 17, n. 1, p. 55-60, 2009.
- SGRECCIA, E. **Manual de Bioética**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## INCUBADORA TECNOSSOCIAL DE COOPERATIVAS E EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS COMO ARTICULADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CERRO LARGO POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

### TECHNO-SOCIAL INCUBATOR OF COOPERATIVES AND SOLIDARITY ECONOMY AS AN ARTICULATOR OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CERRO LARGO THROUGH OUTREACH PROJECTS

Louise de Lira Roedel Botelho\*  
Luciana Scherer\*\*  
Luis Henrique Teixeira Franqui\*\*\*

**Resumo:** As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) têm o objetivo de promover desenvolvimento sustentável através de atividades de extensão para empreendimentos de economia solidária. A Incubadora Tecnossocial de Cooperativas e Empreendimentos Econômicos Solidários (ITCEES) é um laboratório multidisciplinar da UFFS que atua por intermédio da incubação de empreendimentos e uma das áreas de atuação é a Educação Ambiental. Em 2016, a ITCEES criou o Fórum de Gestão Social, que busca, através da discussão coletiva de vários atores sociais, a resolução para um problema que assola o município de Cerro Largo (RS): a questão dos resíduos sólidos urbanos (RSU). Este artigo tem como metodologia a abordagem qualitativa de pesquisa. Como resultados, destacam-se a implantação de projeto de educação ambiental em escolas municipais, a elaboração de folder sobre a coleta seletiva, a retomada do projeto de reciclagem de gordura saturada, a fundação de cooperativa de catadores, a aquisição de equipamentos de proteção individual e cursos aos catadores.

**Palavras chave:** ITCEES; extensão; educação ambiental; coleta seletiva; resíduos sólidos urbanos.

**Abstract:** Technological Incubators of Popular Cooperatives (ITCPs, Portuguese acronym) aim to promote sustainable development through outreach activities for enterprises of solidarity economy. The Techno-social Incubator of Solidarity Economic Cooperatives and Enterprises (ITCEES, Portuguese acronym) is a multidisciplinary laboratory from the Federal University of the South Boarder (UFFS, Portuguese acronym) that acts through the incubation of enterprises; an example of its actions is on Environmental Education. In 2016, ITCEES created the Social Management Forum, which seeks to solve the problem of urban solid waste (USW) through the collective discussion among several social actors in order to solve a problem that plagues the municipality of Cerro Largo (RS). The research adopted a qualitative approach. The outcomes that can be highlighted are the implementation of an environmental education project in municipal schools, the elaboration of a flyer about selective waste collection, the resumption of the saturated fat recycling project, the establishment of a waste collectors cooperative, and the acquisition of individual protection equipment in addition to courses to waste collectors.

**Keywords:** ITCEES; outreach projects; environmental education; selective waste collection; urban solid waste.

\*Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó - SC, Brasil. E-mail: louisebotelho@gmail.com

\*\*Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Erechim - RS, Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Unijui - RS, Brasil. E-mail: lucianascherer@yahoo.com.br

\*\*\*Aluno de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó - SC, Brasil. E-mail: lhfranqui@hotmail.com

## Introdução

No dia 10 de dezembro de 2007, durante histórica assembleia geral extraordinária da Associação dos Municípios das Missões<sup>1</sup> (AMM), em São Luiz Gonzaga (RS), foi definido o município de Cerro Largo (RS) como sede do campus missioneiro da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição que surgiu a partir da mobilização dos movimentos sociais, tendo como marco inicial o encontro regional realizado em Ijuí (RS), em dezembro de 2005.

Criada oficialmente em 15 de setembro de 2009, com a sanção presidencial ao projeto-de-lei nº 3.774/2008, a UFFS é uma universidade multicampi, com sede da Reitoria em Chapecó (SC) e que também conta com campus em Cerro Largo (RS), Passo Fundo (RS), Erechim (RS), Realeza (PR) e Laranjeiras do Sul (PR). Em Cerro Largo, a UFFS iniciou suas atividades no dia 29 de março de 2010, com 273 alunos e 25 professores distribuídos em sete turmas que funcionaram provisoriamente no antigo Seminário São José, depois adquirido pelo Ministério da Educação e Cultura e repassado à instituição, até que o atual campus fosse iniciado, em área de 45 hectares adquirida pelo Município e repassada à universidade.

Uma das ações da UFFS é o desenvolvimento de conhecimentos acerca da economia solidária, e o faz de forma significativa por meio da Incubadora Tecnossocial de Empreendimentos de Economia Solidária (ITCEES), que será apresentada na sequência deste trabalho.

Matarazzo e Boeira (2016, p. 208) lembram que, no campo da economia solidária, no fim da década de 1990, surgiu no Brasil “um tipo de organização denominado Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), que, com o passar dos anos, expandiu-se e se tornou uma rede, fundamentalmente composta por atores vinculados às universidades públicas e comunitárias”. Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC), tendo como signatários a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Banco do Brasil, a Fundação Banco do Brasil e o Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional. O programa acabou institucionalizado pelo governo federal, por meio do Decreto nº 7.357, de 17/11/2010, tendo como um dos objetivos a geração de trabalho e renda, a partir da organização do trabalho, com foco na autogestão e dentro dos princípios de autonomia dos empreendimentos econômicos solidários (BRASIL, 2010).

As ITCPs têm como objetivo promover o desenvolvimento local sustentável através da assessoria sistemática às organizações e empreendimentos populares solidários. A intenção é “dar condições aos grupos ou empreendimentos para que possam ter oportunidades melhores de trabalho e renda através da cooperação e da solidariedade,

resgatando a cidadania e permitindo que os envolvidos se sintam capazes de tornarem atores do próprio desenvolvimento” (PEREIRA, 2003 apud FREITAS; FREITAS; DIAS, 2009, p. 54). Elas buscam articular multidisciplinarymente áreas de conhecimento de universidades brasileiras, com grupos populares interessados em gerar trabalho e renda, visando a contribuir para a formação de cooperativas populares e ou empresas autogestionárias. Sua atuação se dá em um duplo sentido: na formação dos estudantes, por meio da vinculação do ensino, da pesquisa e da extensão, e na geração de trabalho e renda (GUERRA, 2008).

Culti (2007, p. 5) destaca as incubadoras universitárias como empreendimentos que constroem tecnologias sociais cada vez mais empregadas no campo de geração de trabalho e renda: “são espaços que agregam professores, pesquisadores, técnicos e acadêmicos de diversas áreas do conhecimento. [...] com o objetivo de atender trabalhadores que tencionam organizar seus próprios empreendimentos [...]”. Para efetivar a atuação das ITCPs com os grupos beneficiários, nesse caso os empreendimentos incubados, há o processo chamado incubação (PEREIRA, 2007). Tal processo baseia-se em uma metodologia de trabalho a ser realizado entre ITCP e incubado, e geralmente envolve desde o primeiro contato, a sua aceitação, formação, assessoria e acompanhamento, até sua saída da ITCP, ou seja, sua desincubação. Para isso, conta-se com metodologias participativas de incubação, de transferência de tecnologias e práticas baseadas em gestão social.

Este estudo se valerá da metodologia qualitativa de pesquisa, em sintonia com o método de abordagem indutivo, sendo a revisão bibliográfica e a análise documental as principais técnicas de coleta de dados, juntamente com a observação participante das práticas sociais, políticas ambientais acerca do tratamento de Resíduos Sólidos no município de Cerro Largo. Neste estudo, a técnica de observação participante surge como uma oportunidade de aproximação das perspectivas dos sujeitos envolvidos, bastante útil para descobrir aspectos novos de um problema, indo além, mas sem desconsiderar os elementos epistemológicos das teorias obtidas em estudos, pesquisas documentais e bibliográficas.

O artigo está estruturado da seguinte forma: o primeiro tópico dá ênfase para a formação e os objetivos da ITCEES, bem como para o desenvolvimento do programa Pensar o Amanhã; o segundo tópico discorrerá sobre a Educação Ambiental (EA) e o Comitê de Educação Ambiental, com as principais atividades planejadas para sensibilização da comunidade cerro-larguense; no terceiro tópico será analisada a experiência do Comitê para a Organização de Cooperativa de Catadores, que já apresenta seus primeiros resultados concretos, como a criação da Cooperativa de Trabalho de Catadores Unidos Pela Natureza (COOPERCAUN); no quarto tópico será debatida a PNRS e os desafios do Comitê Técnico

Ambiental, que busca solucionar a questão referente à destinação final dos RSU em Cerro Largo. Por fim, são apresentadas as considerações finais e elencados os resultados já obtidos pelo programa Pensar o Amanhã e seus três projetos interligados.

### **A ITCEES e a busca de resolução de problemas socioambientais coletivos por meio da extensão universitária**

No ano de 2013, a Incubadora Tecnossocial de Empreendimentos de Economia Solidária (ITCEES) da UFFS-Campus Cerro Largo, se constituiu inicialmente via projeto de extensão, por meio de aprovação em edital do Programa de Extensão Universitária - PROEXT 2014/MEC/SESU, que possibilitou os recursos necessários para a sua formação. Posteriormente, por intermédio de editais internos da própria UFFS, e aprovação em Chamada do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), nas chamadas MCTI/SECIS/MTE/SENAES/CNPq nº 89/2013 e UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2014, a ITCEES foi oficializada e sua institucionalização se efetivou com a aprovação do Regimento Interno. Assim, em 24 de fevereiro de 2015 foi editada e aprovada a Resolução 01/2015 do Conselho do Campus da UFFS - Cerro Largo, criando a ITCEES. Conforme o art. 1º deste regimento, a ITCEES é uma

estrutura laboratorial do Campus Cerro Largo de natureza inter e multidisciplinar, que visa desenvolver a incubação e o fortalecimento de empreendimentos cooperativos e/ou autogestionários vinculados à economia solidária, presenciais e/ou à distância, por meio de ações de sensibilização, capacitação, treinamento e assessoramento integradas a projetos e/ou programas de pesquisa e/ou extensão em caráter temporário, com vistas a contribuir na promoção do desenvolvimento local e regional (ITCEES, 2015, p. 2).

A missão da ITCEES é ser um local no qual se desenvolvam ações de incubação e cooperação em cooperativas e empreendimentos econômicos solidários, atuando “como espaço de estudos, pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias voltadas à organização do trabalho coletivo, com foco na sustentabilidade e autogestão dos empreendimentos” (ITCEES, 2015, p. 2).

A intenção da ITCEES é promover os princípios do cooperativismo e do associativismo nos empreendimentos incubados (grupos beneficiados), a fim de que esses empreendimentos construam suas próprias formas de trabalho coletivo, baseados na

autogestão de seus próprios empreendimentos, promovendo o desenvolvimento sustentável local e os princípios da economia popular solidária. O público-alvo da ITCEES são pessoas que se encontram a margem do setor econômico capitalista, que atuam em pequenos empreendimentos cooperativos como na agricultura familiar e na coleta e reciclagem, através dos catadores.

Sua visão é atuar por meio de processo político-pedagógico mediado pelo uso de tecnologias sociais, “como forma de apoio e incentivo a formação e consolidação de empreendimentos econômicos autogestionários, potencializando práticas sociais emancipatórias e promovendo o desenvolvimento regional” (ITCEES, 2015, p. 2). E são objetivos da incubadora, entre outros, desenvolver processos de incubação<sup>2</sup> norteados pela perspectiva da autogestão; manter parcerias em ações planejadas e desenvolvidas pelos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade; potencializar a geração de tecnologias sociais por meio da inovação social; desenvolver programas ou projetos que envolvam a incubadora; contribuir com a formação de estudantes, etc.

As ações desenvolvidas no âmbito da ITCEES orientam-se a partir do entendimento de extensão universitária, estabelecido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, corroborado no Plano Nacional de Extensão Universitária:

A 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. [...] 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. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2000-2001, p. 5).

A extensão universitária é, na ITCEES, integrante de um processo que possibilita a relação da universidade com uma realidade concreta, com os saberes e situações que se encontram na sociedade e não necessariamente nas salas de aula e laboratórios, mas também se percebendo contexto social ao qual se está inserido. Essa concepção é fundamentada no posicionamento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto sobre a universidade e suas funções:

Sua função básica de produtora e de socializadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira da extensão o caráter de “terceira função” para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (FORPROEX, 2000-2001, p. 5).

A extensão, como função acadêmica da universidade, visa integrar os saberes gerados nas práticas de ensino e pesquisa para colocar-se como um elo entre a universidade e a comunidade, e vem transitar como uma ferramenta para propiciar um reconhecimento de que a universidade tem uma função social. O trabalho de extensão da ITCEES está na articulação com diferentes instituições e espaços da esfera pública, na busca para resolução de problemas socioambientais coletivos.

Uma de suas frentes de atuação é a EA, com a pretensão de solucionar um constante problema que assola o município de Cerro Largo<sup>3</sup>, que é a questão dos RSU, de interesse público que envolve diferentes atores sociais como o Poder Executivo, catadores, associações, empresas, moradores, professores, estudantes, etc. A organização da atuação da ITCEES em educação ambiental pode ser visualizada na Figura 1, a qual é descrita ao longo deste estudo.

Figura 1 – A atuação de extensão da ITCEES em educação ambiental.



Dentre as atividades de extensão promovidas pela ITCEES, está o Fórum de Gestão Social, com foco em questões sociais e ambientais que envolvem o município de Cerro Largo. Esse Fórum teve início em agosto de 2016, sendo constituído por diferentes atores sociais, empenhados na construção de alternativas para solucionar um problema coletivo do município. Sua coordenação é representada por professores da ITCEES e seus membros são agentes sociais da sociedade civil organizada. Como representantes, destacam-se Prefeitura Municipal de Cerro Largo, Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), Câmara Municipal de Vereadores, URI-Cerro Largo, Ministério Público do RS, Defensoria Pública do RS, Cáritas Diocesana, Emater/RS-Ascar, Corsan, Lions Clube, Leo Clube, Rotary Club, Rotaract Club, Ambiental SS, professores, técnicos e alunos da UFFS,

municípios, um geólogo, um engenheiro civil e catadores (aqui entendidos como agentes ambientais).

O objetivo do Fórum é ser um agente de coordenação e fomento as atividades coletivas para a resolução dos RSU em nível local. Desta forma, como encaminhamento deste órgão foi criado conjuntamente com os parceiros o programa de extensão “Educação ambiental nas escolas e na comunidade de Cerro Largo visando um meio ambiente ecologicamente equilibrado - Pensar o Amanhã”. O programa envolve os cursos de Administração, Engenharia Ambiental e o Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da UFFS-Cerro Largo, tendo previsão inicial para durar 24 meses e iniciado em 1º de maio de 2017. E seu objetivo principal “é despertar a percepção da sociedade acerca dos problemas ambientais e contribuir para a conscientização, mobilização e atendimento da Política Nacional de Resíduos Sólidos” (ITCEES, 2017, p. 10).

No Fórum, foram organizados três comitês com objetivos específicos e metas concomitantes e interligadas a serem cumpridas, incorporando frentes de trabalho relevantes para a solução dos problemas socioambientais de Cerro Largo: Comitê de Educação Ambiental, que fará atividades educativas nas escolas, capacitação para os catadores de lixo e a sensibilização da comunidade para a questão da coleta seletiva do lixo; Comitê para Organização de Cooperativa de Catadores, que já está constituída; e o Comitê Técnico Ambiental, que buscará soluções e alternativas para o problema da destinação final dos RSU.

Como o Programa Pensar o Amanhã tem como objetivo fomentar na sociedade a mudança de consciência ambiental e propor políticas públicas que visem equacionar problemas socioambientais e estimular o desenvolvimento sustentável, é preciso promover práticas de educação ambiental, como instrumento de desenvolvimento e cidadania. Neste sentido, o presente trabalho objetiva apresentar o programa e os três projetos a ele vinculados, demonstrando seus primeiros efeitos salutares não apenas à comunidade acadêmica, mas também à comunidade cerro-larguense, ao poder público e aos parceiros.

## A educação ambiental e a sensibilização da comunidade

Educar ambientalmente significa reduzir os custos ambientais, na medida em que a população poderá proteger o meio ambiente, fixar a ideia de consciência ecológica e buscar sempre a utilização de tecnologias limpas (FIORILLO, 2015). Por outro lado, Campos e Carvalho (2015, p. 120) sustentam que “a educação ambiental é um campo pedagógico diverso e

de especial interesse, que se legitima na complexidade do campo da educação e das ciências ambientais”.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental e, no seu art. 2º, conceituou que a “Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p. 2).

A legislação brasileira traz uma série de previsões sobre a educação ambiental, que apareceu inicialmente na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938/1981, que no art. 2º elenca alguns princípios, como no inciso X: “Educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, art. 2º).

A educação ambiental prevista na PNMA foi recepcionada pela Constituição de 1988, sendo uma das principais bases legais o art. 225, parágrafo 1º, inciso VI, onde consta que “para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2016, p. 75).

No final da década de 1990, o legislador nacional deu ênfase ainda maior à educação ambiental, editando a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a Lei nº 9.795/1999. O artigo primeiro traz um conceito jurídico de educação ambiental, enquanto o segundo estabelece ampla abrangência à iniciativa:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, art. 1º e art. 2º).

Mais recentemente, após a implantação da PNRs, com a Lei nº 12.305/2010, a necessidade de estimular a educação ambiental novamente foi reforçada. Tanto que no artigo 8º da norma são elencados os instrumentos da referida política, entre outros, a educação ambiental no inciso VIII (BRASIL, 2010).

No âmbito internacional, os principais documentos firmados pelo Brasil são os resultantes da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, promovida na Geórgia (ex-União Soviética), em 1977, e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado em 1992 durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). O Brasil, juntamente com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos internacionais com a implementação do Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA) e do Plano Andino-amazônico de Comunicação e Educação Ambiental (PANACEA), que incluem os Ministérios do Meio Ambiente e de Educação dos países signatários.

A educação ambiental é tutelada no mundo jurídico, além das legislações já mencionadas, pelo princípio da educação ambiental, fortemente influenciado pela Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, de Estocolmo, que prevê, em seu Princípio 19, a importância de atenção e afincamento voltado à educação em questões ambientais, voltada às gerações jovens e aos adultos e que se dedique às pessoas menos privilegiadas, objetivando assentar as bases de uma opinião pública devidamente esclarecida (ONU, 1972).

O Comitê de Educação Ambiental da ITCEES está desenvolvendo o projeto de extensão “Educação Ambiental aplicada à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com o objetivo principal de promover práticas de educação ambiental escolar, como instrumento de desenvolvimento sustentável e cidadania, “com o intuito de despertar a percepção do educando e da sociedade acerca dos problemas ambientais e contribuir para a conscientização, mobilização e atendimento da PNRs” (ITCEES, 2017), sendo o público-alvo as equipes diretivas, de coordenação e de supervisão educacional, professores e alunos das escolas municipais de Cerro Largo.

O projeto pretende voltar-se para a construção de conhecimentos e práticas educativas integradas, contínuas e permanentes, relativas à educação ambiental (EA), como: levantar as concepções e práticas em EA nas escolas; diagnosticar os conhecimentos em EA construídos ao longo da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental; identificar eventuais dificuldades que possam comprometer o desenvolvimento da EA nos processos pedagógicos; planejar ações e metodologia em EA voltadas aos atores envolvidos; desenvolver e experimentar práticas educativas de EA na comunidade escolar como um todo, possibilitando a compreensão da EA por meio da percepção do meio ambiente no qual estamos inseridos.

Num primeiro momento, o projeto se dispõe a desenvolver sua proposta nas turmas de pré-escola, nível B (educação infantil) e anos iniciais (ensino

fundamental) da rede municipal de ensino, começando com duas escolas predefinidas em conjunto com a SMEC: Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardong e Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Reinaldo Hauptenthal.

Além do projeto de extensão de EA no âmbito das escolas municipais, o Comitê de Educação Ambiental está envolvido em outras atividades de sensibilização da comunidade, como a elaboração e distribuição maciça de um folder informativo sobre a coleta seletiva do lixo, que está sendo retomada no Município<sup>4</sup>, com apoio e incentivo da ITCEES; a reativação do projeto de reciclagem de gordura saturada<sup>5</sup>, principalmente óleo comestível, com a reinstalação de ecopontos em diversos estabelecimentos comerciais e públicos, juntamente com a formalização de convênio com a empresa Reco Óleo, do município de Horizontina<sup>5</sup> - RS, que fará o recolhimento e o processamento do produto; e também o desenvolvimento de atividades de formação junto aos catadores associados à COOPERCAUN.

Mesmo que muitas ações já venham sendo desenvolvidas desde o começo de 2017, o lançamento oficial das atividades do Comitê de Educação Ambiental ocorreu no dia 1º de junho<sup>7</sup>, na abertura da Semana Nacional do Meio Ambiente<sup>8</sup>, em solenidade realizada na Escola Municipal Pe. José Schardong, ocasião em que foram apresentados o programa, os projetos e suas proposições para a gestão ambiental no município de Cerro Largo.

### A coleta seletiva e a articulação dos catadores

É interessante lembrar que “diferentemente do que ocorre na esmagadora maioria das nações desenvolvidas, o Brasil não está diminuindo a quantidade de resíduos gerada por seu sistema econômico, nem em termos absolutos, nem quando o cálculo é feito per capita” (ABRAMOVAY et al., 2013, p. 19). Conforme dados do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2014, da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2014, p. 41), 3.608 municípios apresentam iniciativas de coleta seletiva. A coleta seletiva de RSU é definida pela legislação, como “a coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição” (BRASIL, 2010, art.3º).

A quantidade de RSU coletados em 2014 cresceu em todas as regiões, em comparação ao dado de 2013. Mesmo com uma legislação mais restritiva e apesar dos esforços empreendidos em todas as esferas governamentais, a destinação inadequada de RSU se faz presente em todas as regiões e estados brasileiros e 3.334 municípios, correspondentes a 59,8% do total,

ainda fazem uso de locais impróprios para destinação final dos resíduos coletados. O mercado de limpeza urbana no país novamente apresentou evolução, que foi registrada em todas as regiões, e movimentou recursos que superaram a casa dos R\$ 26,5 bilhões. Por sua vez, os recursos aplicados pelos municípios em 2014 para fazer frente a todos os serviços de limpeza urbana no Brasil foram, em média, de cerca de “R\$ 10,00 por habitante por mês” (ABRELPE, 2014, p. 38-39). Especificamente sobre a coleta seletiva de RSU, os dados da ABRELPE demonstram, por regiões do país, os percentuais de municípios com alguma iniciativa de coleta seletiva: “Norte, 53,1%; Nordeste, 42, 8%; Centro-Oeste, 37,5%; Sudeste, 85%; e Sul, 84,7%” (2014, p. 42).

Em contraposição, reportagem publicada no Blog do Planeta, da revista Época, e assinada pelo jornalista Bruno Calixto, afirma que 85% dos brasileiros não têm acesso à coleta seletiva e que pouco mais de 1.000 municípios contam com o sistema e destinam os RSU para reciclagem. O texto se ampara num estudo “encomendado pelo Cempre, o Compromisso Empresarial para a Reciclagem, e mostra que quase 170 milhões de brasileiros não são atendidos por coleta seletiva em suas cidades” (CALIXTO, 2016, n.p.). “Segundo a pesquisa, 1.055 municípios têm programas de coleta seletiva. Como o Brasil tem mais de 5mil cidades, esse número representa apenas 18% dos municípios”. (CALIXTO, 2016n.p.). O mesmo texto faz menção, inclusive, a algumas cidades em que a quantidade de material que está sendo reciclado caiu entre 2014 e 2016, como é o caso de Brasília. “A capital federal reciclou 3.700 toneladas de lixo por mês em 2014. Em 2016, esse valor caiu para 2.600 toneladas por mês” (CALIXTO, 2016n.p.).

Como se vê, os dados referentes à coleta e reciclagem de RSU no Brasil ainda são precários e inconsistentes. Isso reforça ainda mais a mobilização da sociedade em torno deste tema, não deixando de levar em conta também as peculiaridades do trabalho desempenhado pelos catadores, muito importante em todo o sistema que envolve a reciclagem.

Medeiros e Macedo (2006, p. 69) destacam que, dentre as alternativas de tratamento para o lixo urbano, a reciclagem

Configura-se como importante elemento, pois possibilita o reaproveitamento de materiais descartados novamente ao circuito produtivo e traz benefícios ambientais através da economia de recursos naturais, energia e água. Além do inquestionável aspecto ambiental, a reciclagem possibilita ganhos sociais ao absorver no seu circuito produtivo os catadores de materiais recicláveis. Esses trabalhadores desempenham um papel preponderante para o processo de reciclagem, pois, atualmente, o fruto de seu trabalho é ponto de partida para o abastecimento, com matérias-primas, das indústrias de reciclagem. Apesar disso, atividade é executada em condições extremamente precárias e informais de trabalho e remuneração, o que evidencia o caráter perverso da inclusão que essa atividade possibilita.

Pereira Neto (2011, p. 77) salienta, ainda, que “os principais mecanismos de operacionalidade da PNRS, tanto da coleta seletiva como da logística reversa, priorizam a participação e a atuação estratégica e incisiva dos catadores de resíduos e suas cooperativas”.

Diante deste cenário, o Comitê para Organização de Cooperativa de Catadores vem trabalhando desde 2016 quando, em 13 de dezembro, foi fundada a Cooperativa de Trabalho de Catadores Unidos pela Natureza (COOPERCAUN), com sede administrativa na Rua Bernardo José Psiuk, nº 279, e que atualmente encontra-se em fase de legalização, mas que já vem atuando informalmente desde a criação.

O projeto de “Sensibilização e capacitação dos catadores de resíduos recicláveis e reutilizáveis”, vinculado ao programa Pensar o Amanhã, tem como objetivo geral “auxiliar na capacitação de catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis quanto às ações técnicas de segregação e gestão dos Resíduos Sólidos Urbanos” (ITCEES, 2017, p. 7). Também pretende

Promover a instrução dos catadores quanto à constituição e composição dos diferentes materiais recicláveis, a fim de realizar a correta segregação, bem como assegurar a melhor qualidade destes materiais com o propósito de facilitar a reciclagem e possibilitar um preço de mercado diferenciado junto às indústrias recicladoras (ITCEES, 2017, p. 7).

Em 2017, muitas atividades já foram realizadas junto aos catadores<sup>9</sup>, como reunião do Comitê de Organização da Cooperativa, para decidir a utilização de verba da Cáritas Diocesana para aquisição de coletes, camisetas e adesivos (10 de março); encontro para divisão da rota de coleta e palestra sobre primeiros socorros, ministrada pela farmacêutica Marisane Basso (18 de abril); curso sobre manejo, alimentação e doenças dos cavalos, a cargo de José Emir Ramme, da Associação Amigos do Cavalo (25 de abril); reunião para entrega de coletes reflexivos (31 de abril); encontro para entrega da primeira remessa de luvas protetoras e de mudas, fornecidas para promover o cultivo de hortas domésticas (5 de maio); e a entrega de adesivos reflexivos para serem instalados nas gaiotas<sup>10</sup> (12 de maio).

Essas ações, diretamente relacionadas com os catadores de resíduos sólidos, entendidos nesse contexto como os agentes ambientais do programa, visam à construção de um elo entre as ações políticas, sociais e ambientais. Acredita-se que, por meio de intervenção direta, cria-se uma perspectiva de tecnologia social baseada no empoderamento desses agentes para a construção dos primeiros passos para uma gestão ambiental.

## O desafio da destinação final dos RSU

A educação ambiental, a conscientização da comunidade, a coleta seletiva, a articulação dos catadores e a destinação dos resíduos sólidos urbanos são temas que se comunicam, sendo concomitantes e complementares. E a destinação final dos RSU é um desafio enorme para a sociedade contemporânea. Para Bauman (2008, p. 19), “os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecida, de maneira abreviada, como sociedade de consumidores”. Essa sociedade de consumo, que estimula a produção desenfreada de bens, muitos dos quais supérfluos ou luxos desnecessários, tende a produzir resíduos de maneira crescente e ilimitada, causando sérios problemas na questão da destinação de todo esse lixo.

Todo ano, o mundo produz aproximadamente 1,3 bilhões de toneladas de resíduos sólidos. Conforme o Banco Mundial, em dados do relatório “What a Waste: A Global Review of Solid Waste Management<sup>11</sup>”, a geração de lixo per capita praticamente duplicou nos últimos anos, chegando a impressionantes 1,2 quilos pessoa/dia. E a previsão é de que essa produção anual chegue a 2,2 bilhões de toneladas até 2025, passando a produção diária per capita para 1,42 quilos (WORLD BANK, 2012, p. 8). Os dados da ABRELPE (2014, p. 28) indicam que “a geração total de RSU no Brasil em 2014 foi de aproximadamente 78,6 milhões de toneladas, o que representa um aumento de 2,9% de um ano para outro, índice superior à taxa de crescimento populacional no país no período, que foi de 0,9%”.

O Perfil Socioeconômico do Corede Missões, publicado em 2015 pela Secretaria de Planejamento do RS (SEPLAN), demonstra que os dados relativos a domicílios com coleta de lixo por serviços de limpeza ou caçamba são insatisfatórios, apresentando uma “média regional de 62,05%, inferior às médias estadual (92,08%) e nacional (87,41%), com valores que oscilam entre 22,31% (Ubiretama) e 95,08% (Cerro Largo)” (SEPLAN, 2015, p. 29).

Para o Ministério do Meio Ambiente (MMA), a PNRS contém instrumentos importantes para o país enfrentar os problemas decorrentes do inadequado manejo dos RSU, antecipando a prevenção e a redução na geração de resíduos e uma série de instrumentos para aumentar a reciclagem e a reutilização de “resíduos sólidos (aquilo que tem valor econômico e pode ser reciclado ou reaproveitado) e a destinação ambientalmente adequada dos rejeitos (aquilo que não pode ser reciclado ou reutilizado)” (MMA, 2017, n.p.). A PNRS também criou metas importantes que pretendem contribuir para a eliminação dos lixões. O art. 54 da Lei 12.305/2010 previu que “a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, observado o disposto no § 1º do art. 9º, deverá ser implantada em até 4 (quatro) anos após a data de publicação desta Lei” (BRASIL, 2010, art. 54), prazo que expirou e não



foi atendido pela grande maioria dos municípios brasileiros, pois conforme Batalha (2015, p. 29), “a estimativa do Ministério do Meio Ambiente é que 59% dos municípios brasileiros ainda dispõem seus resíduos em vazadouros a céu aberto ou aterros controlados (lixões com cobertura precária)”.

Em Cerro Largo esse cenário não é diferente. O Compromisso de Ajustamento de Conduta firmado entre o Ministério Público do RS e o Município mostra que o “lixão” localizado no Morro do Convento foi desativado “sem a competente elaboração de Plano de Remediação de Área Degradada” (MP/RS, 2017, p. 2). O documento lembra que, com a desativação do lixão, o Município contratou empresa para o transporte e destinação dos RSU, mas que o transbordo dos resíduos estava sendo realizado na garagem municipal, um local não adequado, “uma vez que não possui licença ambiental, é realizado diretamente no solo, sem qualquer preparação, que o chorume<sup>12</sup> não tem a destinação ambientalmente adequada” (MP/RS, 2017, p. 3). Mais grave ainda é o caso de o local de transbordo estar localizado a poucos metros de um poço de captação de água da CORSAN e próximo a um curso d’água.

Todos estes problemas, somados ao fato de a área adquirida pelo Município para as futuras instalações de uma estação de triagem e transbordo<sup>13</sup> de RSU também estar localizada em área imprópria, que terá enormes dificuldades para obter o licenciamento ambiental, levou o Comitê Técnico Ambiental da ITCEES a enfrentar esta questão, mobilizando a academia, o poder público e a comunidade para, de forma articulada, encontrarem alternativas viáveis a fim de fazer uma adequação mínima à legislação vigente.

Neste sentido, tal Comitê elaborou relatórios técnicos sobre melhorias e soluções para a implantação da logística reversa, avaliação de “lixão” desativado no Município, central de triagem e transbordo, central de disposição de resíduos de construção civil e podas. Esses relatórios foram apresentados aos Secretários Municipais e ao Prefeito de Cerro Largo, com o objetivo de apresentar o panorama da situação local e propor sugestões de melhoramentos e tomadas de decisões para a resolução da questão dos resíduos sólidos no município. Com esses relatórios, o Poder Público municipal poderá ter embasamento técnico para proceder à tomada de decisão.

## Conclusão

A Incubadora Tecnossocial de Cooperativas e Empreendimentos Econômicos Solidários da UFFS-Cerro Largo vem articulando com diferentes instituições e espaços da esfera pública a busca pelo equacionamento de problemas sociais coletivos, tendo como uma de suas frentes de atuação a educação

ambiental e uma de suas atividades de extensão o Fórum de Gestão Social, procurando soluções para a questão que envolve a destinação dos resíduos sólidos urbanos no município de Cerro Largo. Embora bastante recente, o programa de extensão “Educação ambiental nas escolas e na comunidade de Cerro Largo visando um meio ambiente ecologicamente equilibrado – Pensar o Amanhã”, juntamente com seus três projetos vinculados, já apresentam os primeiros resultados concretos.

O Comitê de Educação Ambiental deu início ao projeto de extensão “Educação Ambiental aplicada à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, inicialmente nas escolas municipais Pe. José Schardong e Jacob Reinaldo Hauptenthal, ambas em Cerro Largo. Além disso, elaborou um folder informativo que servirá de apoio na retomada da coleta seletiva; atua na reativação do projeto de reciclagem de gordura saturada e tem desenvolvido atividades de formação junto aos agentes de reciclagem ambiental do município e ministrado palestras sobre coleta seletiva em todas as escolas do município.

O Comitê para Organização de Cooperativa de Catadores já atingiu um de seus objetivos, com a fundação da Cooperativa de Trabalho de Catadores Unidos pela Natureza (COOPERCAUN) em dezembro de 2016. Agora atua no projeto “Sensibilização e capacitação dos catadores de resíduos recicláveis e reutilizáveis”, para consolidar a cooperativa, instruir os catadores e, desta forma, facilitar a reciclagem e aumentar a renda. Já foram adquiridos camisetas, luvas, coletes e adesivos de segurança; definida a rota de coleta na cidade; ministrada palestra sobre primeiros socorros; realizado curso sobre manejo, alimentação e doenças dos cavalos; e fornecidas mudas para o cultivo de hortas domésticas.

O maior desafio, porém, encontra-se na destinação final dos RSU, visando adequar o Município à Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei. 12.305/2010). O Comitê Técnico da ITCEES tem mobilizado todos os segmentos da comunidade e, por enquanto, elaborou relatórios técnicos sobre melhorias e soluções para a implantação da logística reversa, avaliação do lixão desativado, central de triagem e transbordo e central para disposição dos RSU, que servirão de embasamento técnico para o Poder Público decidir os próximos encaminhamentos.

Como se percebe a partir da situação ora apresentada, são muitos os desafios envolvendo a educação ambiental, a coleta seletiva, o apoio aos catadores e a destinação final dos resíduos sólidos urbanos no município de Cerro Largo. Ao final do prazo inicial estipulado em dois anos, será possível uma melhor avaliação dos resultados do programa de extensão “Pensar o Amanhã”. Mas o que já foi realizado até o momento permite acreditar que será possível, por meio das ações de extensão universitária, atingir um dos objetivos propostos no regimento da ITCEES, que é contribuir na promoção do desenvolvimento sustentável local e regional.

## Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pelo apoio à presente pesquisa.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo; SPERANZA, Juliana Simões; PETITGAND, Cécile. **Lixo zero, gestão de resíduos sólidos para uma sociedade mais próspera**. São Paulo: Instituto Ethos, 2013.

ABRELPE. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2014**. Disponível em: <<http://www.abrelpe.org.br/Panorama/panorama2014.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BATALHA, Elisa. Lixões Tempo Esgotado. **Radis: Comunicação e Saúde**, n. 149, fev 2015. Disponível em: <[http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/radis149\\_site.pdf](http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/radis149_site.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Lei nº 6.938/1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Porto Alegre: CORAG, 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795/1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Lei nº 12.305/2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/lei/l-12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/l-12305.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.357/2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7357.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7357.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CALIXTO, Bruno. **85% dos brasileiros não têm acesso à coleta seletiva, mostra estudo**. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2016/06/85-dos-brasileiros-nao-tem-acesso-coleta-seletiva-mostra-estudo.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; CARVALHO, Andrea Macedônio de. **Desafios Emergentes na Ação Educativo-Ambiental: Uma Experiência em Centros de Educação Infantil de Curitiba**. **HOLOS**, Curitiba, v. 5, p. 119-129, 2015.

CULTI, Maria. **Economia Solidária: Incubadoras Universitárias e Processo Educativo**. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 111, p.16-22, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.unitrabalho.uem.br/administracao/bdartigos/arquivos/010614153016.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FINEP. **Apoio e financiamento**: PRONINC. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/historico-de-programa/proninc>>. Acesso em: 12 mai.

2017.

FORPROEX. **FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2000-2001

FRANQUI, Luís Henrique Teixeira. Projeto de coleta e reciclagem de gordura saturada lançado oficialmente terça-feira. **Folha da Produção**, Cerro Largo, 5 mai. 2011, p. 5.

FREITAS, Alan Ferreira de; FREITAS, Alair Ferreira de; DIAS, Marcelo Miná. Desafios Metodológicos na Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Erechim, v. 5, n. 8, p.53-61, out. 2009.

GUERRA, Ana Carolina. **Gestão das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares: uma análise comparativa**. Lavras: UFLA – Programa de Pós Graduação em Administração (Dissertação de Mestrado), 2008.

ITCEES. **INCUBADORA TECNOSOCIAL DE COOPERATIVAS E EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS**. Resolução 01/2015 do Conselho do Campus. **Regimento Interno**. Cerro Largo: UFFS, 2015.

MATARAZZO, Gustavo; BOEIRA, Sérgio Luís. Incubação de cooperativas populares: representações sociais e tensões entre racionalidades. **Caderno EBAP.EBR**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, artigo 10, p. 207-227, jan./mar. 2016.

MEDEIROS, Luiza Ferreira; MACEDO, Kátia Barbosa. Catador de material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência? **Psicologia & Sociedade**. 18 (2), p 62-71, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/08.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Disponível. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

ONU. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo: 1972. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

PEREIRA, José (coord). **Gestão social da rede universitária de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares na geração de trabalho e renda**. Lavras. UFLA, 2007, Projeto de Pesquisa.

PEREIRA NETO, Tiago José. A Política Nacional de Resíduos sólidos: Os reflexos nas cooperativas de catadores e a logística reversa. **Diálogo**. Canoas, n. 18, p. 77-96, jan./jun. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Compromisso de Ajustamento de Conduta**. Ministério Público do RS e Município de Cerro Largo. Cerro Largo. 28 mar. 2017.

SANTOS, Edson. Alunos ajudam a reciclar o lixo. **Folha da Produção**, Cerro Largo, 28 out. 1993, p. 1.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO, MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO RS. **Perfil Socioeconômico COREDE Missões**. Disponível em: <<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201603/28140705-perfis-regionais-2015-missoes.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

WORLD BANK. **What a Waste: A Global Review of Solid Waste Management**. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17388>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

## Notas

<sup>1</sup> Entidade que congrega 26 Municípios da região das Missões, no Noroeste do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> A incubação de empreendimentos econômicos solidários é entendida como o conjunto de atividades sistemáticas de formação e assessoria que abrange desde o surgimento até a conquista de autonomia organizativa e viabilidade econômica destes empreendimentos. As incubadoras de cooperativas populares são organizações que desenvolvem as ações de incubação de empreendimentos econômicos solidários e que atuam como espaços de estudos, pesquisas e desenvolvimento de tecnologias voltadas para a organização do trabalho, com foco na autogestão (FINEP, 2017).

<sup>3</sup> População de 14.080 habitantes (2015), área de 177,675 km<sup>2</sup> (2015) e densidade demográfica de 75,6 hab./km<sup>2</sup> (2013). A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 4,44% (2010), a expectativa de vida ao nascer é de 75,91 anos (2010) e o coeficiente de mortalidade infantil é de 7,69 por mil nascidos vivos (2013). O PIB, em 2014, foi de R\$ 576.551, com renda per capita de R\$ 41.401,06 (2014). Fonte: FEE/RS. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Cerro+Largo>

<sup>4</sup> Várias iniciativas visando à coleta seletiva de lixo foram feitas em Cerro Largo. O jornal Folha da Produção (1993, p. 1), em sua edição nº 1.099, noticia que alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio La Salle Medianeira foram recebidos pelo prefeito Adair José Trott, quando apresentaram um projeto de coleta seletiva. Depois, a gestão do prefeito René José Nedel (2009/2012) lançou nova campanha para a coleta seletiva, com intensa divulgação, mas que acabou não tendo continuidade.

<sup>5</sup> O jornal Folha da Produção (2011, p. 5), em sua edição nº 2.014, traz a informação do lançamento de um projeto de coleta e reciclagem de gordura saturada, numa iniciativa do Rotary Club Cerro Largo.

<sup>6</sup> Município gaúcho, distante 131 km de Cerro Largo.

<sup>7</sup> Folha da Produção, edição nº 2.331, de 8 de junho de 2017, p.3.

<sup>8</sup> Instituída em todo o território nacional pelo Decreto nº 86.028, de 27 de maio de 1981, com a finalidade promover a participação da comunidade nacional na preservação do patrimônio natural do País. É realizada na primeira semana do mês de junho, quando se comemora o “Dia Mundial do Meio Ambiente”, lembrado anualmente em 5 de junho a partir de resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia), em 1972.

<sup>9</sup> Atividades divulgadas regularmente na página da ITCEES na rede social Facebook. Disponível em: [https://www.facebook.com/incubadora.uffs?hc\\_ref=SEARCHS](https://www.facebook.com/incubadora.uffs?hc_ref=SEARCHS)

<sup>10</sup> Pequena carroça de madeira, com duas rodas, puxada por um cavalo ou boi, bastante utilizada por agricultores no interior do Rio Grande do Sul e pelos catadores nas cidades gaúchas.

<sup>11</sup> Que desperdício: uma revisão global da gestão de resíduos sólidos. Tradução livre por nossa conta.

<sup>12</sup> Substância líquida resultante do processo de putrefação (apodrecimento) de matérias orgânicas. Este líquido é muito encontrado em lixões e aterros sanitários. É viscoso e possui um cheiro muito forte e desagradável. Caso não seja tratado, pode atingir lençóis freáticos, rios e córregos, levando a contaminação de recursos hídricos.

<sup>13</sup> É um ponto de transferência intermediário de RSU coletados na cidade, criado em função da distância entre a área de coleta (Cerro Largo) e o local de destinação final (aterro sanitário da Companhia Riograndense de Valorização de Resíduos, localizado na rodovia VRS-867, km 02, em Giruá).

## TALENTOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: APRENDER A FAZER E A SER EM ESPANHOL E INGLÊS

### TALENTS OF FEDERAL INSTITUTE OF PARANA: LEARNING HOW TO DO AND BE IN SPANISH AND ENGLISH LANGUAGE

Jefferson Adriano de Souza\*  
Kelly Cristinna Frigo\*\*

**Resumo:** O projeto de extensão Talentos do Instituto Federal do Paraná (IFPR), conectado ao projeto Vamos Cantar uma canção?, do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social, estimula a interação com as línguas Espanhola e Inglesa através de músicas. O objetivo é ampliar o contato, participação, aprendizagem e possibilidades de identidade. Na execução, os estudantes são selecionados em apresentações de música em sala e preparados para cantar na Mostra de Cursos, quando o Instituto abre suas portas para a comunidade externa. Neste relato, além das impressões dos coordenadores, são apresentados depoimentos dos participantes, coletados por meio de questionário. Para os estudantes, essa experiência foi uma superação que os projetou como sujeitos capazes de fazer e de ser em Espanhol e Inglês. Cantar movimentou suas identidades da descrença à crença, ampliou possibilidades de inclusão para que eles se posicionassem como parte e não à parte dessas línguas.

**Palavras chave:** Línguas adicionais; música; inclusão social.

**Abstract:** The outreach project Talents of Federal Institute of Parana (IFPR), connected to the project Let's sing a song? from the Academic Fellowship Program for Social Inclusion, motivates the interaction with Spanish and English Language through music. It aims to expand the contact, participation, learning and possibilities of identities. In its execution, students are selected during music presentations in classroom and they are prepared to sing in the Course Showcase, when the Federal Institute opens its doors for the community. In this study, besides the coordinators' impressions, the participants' voices are presented, collected by questionnaire. For students, it was an overcoming experience and it projected them as subjects able to do and to be in Spanish and English. Singing a song moved their identities from disbelief to belief, expanding possibilities of inclusion so that they could position themselves as part of and not apart from those languages.

**Keywords:** Additional languages; music; social inclusion.

---

\* Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: jefferson.souza@ifpr.edu.br  
\*\* Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: kelly.frigo@ifpr.edu.br

## Introdução

Segundo Lima (2011), o ensino de outros idiomas representa para alguns alunos impossibilidade. Pavlenko (2004) acrescenta que, no espaço escolar, os silenciados usualmente pertencem a grupos menos favorecidos. Não são poucos os que querem se comunicar, conectar-se com outros lugares e pessoas em Espanhol e Inglês. Contudo, em contextos marcados por relações desiguais de poder, esse desejo muitas vezes é sufocado pelo medo de exposição (NORTON, 2010).

Para além da ciência, tecnologia, economia e política, as línguas estrangeiras devem grande parte de seu poder ao entretenimento, sobretudo, à música. A vontade de compreender, pronunciar e cantar as letras que circulam globalmente revela o irresistível desejo de ser e fazer parte de comunidades imaginadas de artistas internacionais, de pessoas que falam e cantam nessas línguas. Norton (2001) defende que esses mundos imaginários, não tangíveis, têm forte impacto na vida desses aprendizes.

Pautados nessas reflexões, acreditamos que o contato com músicas permite aos sujeitos vivenciarem essas línguas, sentirem-se parte, ocuparem espaços, fazerem coisas em Espanhol e Inglês com significado para eles. A música é um convite lúdico para que alunos com histórico de resistência, por vezes silenciados, mergulhem nessas línguas e se descubram capazes de aprendê-las e de usá-las para fins específicos, como cantar. Desse modo, a descrença cede lugar à crença, o impossível se torna possível e a aprendizagem acontece.

No Instituto Federal do Paraná (IFPR), as disciplinas de línguas estrangeiras têm motivado estudantes a cantarem na e para além da escola. O projeto de extensão Talentos do IFPR, conectado ao projeto Vamos cantar uma canção?, do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS), estimula esses sujeitos a interagirem e praticarem essas línguas através do contato com músicas. Para sua concretização, os interessados em aprender a cantar são identificados em sala, convidados a participar e preparados pelos coordenadores.

Assim, é possível promover o ensino desses idiomas de forma lúdica e memorável, motivando contatos, uso, participação, desenvolvimento intelectual, emocional e cultural. Outra contribuição está na propaganda, no apelo e no desejo de pertencimento que esse canto desperta na comunidade externa que visita a Mostra de Cursos. Para além disso, a música permite incluir os excluídos, amenizar desigualdades, despertar vozes e talentos.

Neste artigo, compartilhamos as vivências do projeto Talentos do IFPR, na V Mostra de Curso, realizada em um campus do IFPR, em 2016, destacando a atuação de bolsistas do PBIS e de outros estudantes que participaram do evento.

## Métodos

As atividades desenvolvidas no projeto foram divididas em quatro momentos: 1) trabalho com músicas em sala; 2) identificação dos estudantes com potencial para cantar; 3) convite e preparação desses sujeitos; e 4) apresentações na V Mostra de cursos do IFPR em 6 de outubro de 2016.

Nesse campus do IFPR, a língua espanhola é ministrada nos 1º e 2º anos dos cursos técnicos integrados e a língua inglesa, nos 3º e 4º. Nas disciplinas, são realizadas atividades frequentes com música, a fim de conectar os estudantes com esses idiomas. Para isso, são selecionadas canções atuais, com grande visibilidade e com grau de dificuldade moderado. Além de ouvirem, eles copiam as letras, leem os textos em voz alta, aprendem a observar recorrências, trabalham com sons específicos das línguas, melhoram a pronúncia, vocabulário, estruturas e cantam repetidas vezes, primeiro à capela e depois com o karaokê.

Durantes as atividades, muitos participam coletivamente e se conectam à língua alvo. Em sala, quando cantamos juntos, é possível perceber vozes que se projetam com entusiasmo ou timidez, sinalizando possíveis candidatos para este projeto. Além disso, eles têm a oportunidade de preparar uma canção e apresentá-la no final dos bimestres. Nessas ações, eles escolhem cantar em grupo ou individualmente. Apesar do desejo, alguns temem o julgamento e optam por não se expor. Isso não afeta negativamente a avaliação porque trata-se de uma atividade opcional.

No segundo bimestre de 2016, após as apresentações em sala, convidamos alguns estudantes para participar deste projeto. No curso técnico em Automação, cinco aceitaram o convite, sendo duas meninas e três meninos; em Informática, foram quatro meninas e dois meninos; em Mecânica, duas meninas e três meninos, todos dos 3º anos do ensino médio integrado. Além desses, participaram outros três bolsistas do PBIS e uma voluntária, somando vinte atuações em inglês. Na língua espanhola, foram cinco aceites, sendo um menino e quatro meninas. No total, participaram vinte e cinco estudantes, sendo quinze meninas e dez meninos.

Nessa seleção, não foram priorizados sujeitos que já sabiam cantar, mas aqueles que manifestaram um desejo de participar do evento capaz de superar o medo de exposição. Convidamos um número semelhante de meninos e meninas, a fim de contemplar igualmente os gêneros. Entre os requisitos, destacamos: 1) ter cantado em sala; 2) ter demonstrado envolvimento nessa atividade; e 3) ter interesse e disponibilidade em participar do projeto.

Todos foram orientados com base na mesma metodologia. Os estudantes decidiram se cantariam individualmente, em dupla ou em grupo e selecionaram a(s) música(s) para apresentar na Mostra. Após a seleção, eles copiaram a letra da canção para

estudá-la. Nas orientações, fazíamos a leitura em voz alta das letras para identificarmos as dificuldades de pronúncia, ouvíamos a música e praticávamos verso a verso, à capela.

Os ensaios visavam a prepará-los, trabalhando potencialidades e dificuldades. Nessas práticas, eles precisavam: desenvolver confiança na pronúncia, saber o que estavam cantando para interpretar a letra, aprender a controlar a respiração, projetar a voz e adequar a sua expressão corporal. No terceiro encontro, iniciávamos os ensaios com acompanhamento musical ou com karaokês extraídos da internet. Ao longo do processo, ajudávamos a decidir sobre as partes da letra mais adequadas a cada voz. Definidos esses detalhes, eles eram orientados a praticar.

Esse trabalho exigiu muito investimento de tempo e de estudo. As apresentações para a comunidade externa envolviam riscos para as identidades dos estudantes, visto que não tínhamos controle sobre as reações do público. As ações foram conduzidas para fortalecer a confiança e gerar impactos positivos na autoestima dos participantes. Por isso, eles foram preparados durante três meses e praticaram bastante. No dia do evento, diante do público, o fator emocional influenciou um pouco, mas as canções foram executadas e os objetivos alcançados.

As apresentações foram realizadas na sala 20-02, em um campus do IFPR, em 6 de outubro de 2016, na parte da manhã e da tarde. As escolas visitantes eram conduzidas até esse espaço, onde os coordenadores do projeto faziam breve exposição, destacando o objetivo da proposta: aproximar os estudantes das línguas alvos, por meio da música. Como havia muitos cantores, a cada escola, três apresentações eram executadas, sendo uma em Espanhol e duas em Inglês. As performances tinham, no máximo, 10 minutos, para que os visitantes pudessem conhecer outros projetos desenvolvidos na instituição.

Optamos por não usar microfone, apenas uma caixa de som para os karaokês. Anteriormente, o uso daquele recurso causava distorções e transtornos. Os estudantes cantaram próximos ao público, possibilitando maior interação. Os visitantes escutavam essas vozes, sem interferência, o que melhorou a qualidade das atuações e facilitou o processo.

Uma semana depois do evento, reunimos os participantes em uma sala, projetamos fotos das apresentações e aplicamos um questionário com seis questões sobre: 1) o significado dessa experiência; 2) sentimentos ao cantar; 3) comentários que eles ouviram sobre as apresentações; 4) lição desse momento; 5) a apresentação que mais os impactou; e 6) se tal apresentação os motivou ou desmotivou a cantar.

Durante a aplicação do questionário, os estudantes do projeto Talentos do IFPR assinaram o

termo de livre consentimento esclarecido, autorizando o uso dos dados coletados. Os bolsistas do PBIS preencheram o documento no início do programa. Os dados apresentados neste relato foram compartilhados com os participantes, a fim de fomentar novas reflexões e ampliar horizontes.

Na sequência, descrevemos as impressões sobre o evento e recortes das vozes dos estudantes.

## Resultados

Em 6 de outubro de 2016, na V Mostra de Cursos do IFPR, sala 20-02, os coordenadores do projeto “Talentos do IFPR”, juntamente com os estudantes, se reuniram para compartilhar com a comunidade externa os resultados desse trabalho. O evento envolveu 25 estudantes, dos 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados, e 18 músicas foram executadas em Espanhol e Inglês, na parte da manhã e da tarde, conforme Tabela 1.

Aproximadamente 15 escolas visitaram o evento, totalizando mais de 40 performances. Os integrantes do PBIS realizaram 10 apresentações nesse período. As escolas visitantes, divididas em grupos de 20 alunos, entravam na sala ouviam a explicação dos coordenadores e assistiam a três músicas, sendo a primeira em Espanhol, a segunda em Inglês e a terceira executada pelos bolsistas do PBIS, em Inglês. Todo o processo durava cerca de 10 minutos.

Esse formato valorizou o trabalho de todos os envolvidos, principalmente dos bolsistas que cantaram várias vezes. Entendemos que inclusão social se faz com participação, uma vez que o uso da língua alvo é condição necessária ao desenvolvimento da aprendizagem. Ao cantar, os estudantes puderam participar, usar e aprender essas línguas.

Tabela 1. Detalhes das apresentações<sup>1</sup>

| Estudantes                 | Cursos        | Canção                                   | Autoria                  |
|----------------------------|---------------|--|--------------------------|
| 1 Carol, Hellen e Giovanni | PBIS/ 1º Inf. | Hymn for the weekend                     | Coldplay                 |
| 2 Andreisy                 | PBIS/ 2º Mec. | Home                                     | Gabrielle Apin           |
| 3 Natália e Nicolas        | 2º Inf.       | Rápido<br>(Con quién se queda el perro?) | Vance Joy<br>Jesse & Joy |
| 4 Vitória N.               | 2º Mec.       | Alojaya (em Espanhol)                    | Il Divo                  |
| 5 Enca                     | 3º Aut.       | Set fire to the rain                     | Adelle                   |
| 6 Guilherme e Loryane      | 3º Aut.       | Price tag                                | Jessie J                 |
| 7 João Pedro               | 3º Aut.       | Hallelujah                               | Leonard Cohen            |
| 8 Loryane                  | 3º Aut.       | Pretty hurts                             | Beyonce                  |
| 9 Yuri                     | 3º Aut.       | Sweet child of mine                      | Guns n' Roses            |
| 10 Cristian e Willian      | 3º Inf.       | Treat you better                         | Shawn Mendes             |
| 11 Giulia, Hadeily, Maely  | 3º Inf.       | Stay                                     | Rihanna                  |
| 12 Camila e Emili          | 3º Mec.       | Chesep Thrills                           | Sia                      |
| 13 Daniel e Kleber         | 3º Mec.       | House of gold                            | 21 Pilots                |
| 14 Emili                   | 3º Mec.       | Fastic heart                             | Sia                      |
| 15 Rodrigo                 | 3º Mec.       | Luziferiana                              | Phoenix                  |
| 16 Larissa e Rodrigo       | 3º Mec.       | Give me love                             | Ed Sheeran               |
| 17 Flávia e Vitória S.     | 3º Mec.       | Para tu amor                             | Juanes                   |

Fonte: Os próprios autores.

O grupo do PBIS era formado por Giovani, Caroline, Andreisy e Hellen (voluntária). Eles cantaram a canção Hymn for the weekend (Figura 1). Dividimos a música em três partes. Giovani começou cantando a primeira estrofe, a segunda era das vozes femininas e todas as vozes se encontravam no refrão. A apresentação tinha 2 minutos, mas, para eles,

representou um grande desafio. Pela primeira vez, estavam cantando em inglês diante de muitas pessoas, ocupando papel de destaque. Naquele momento, eles eram os cantores do IFPR. O fato de ser um grupo fortaleceu a confiança dos envolvidos.

Figura 1. Apresentação do grupo do PBIS<sup>2</sup>



Por ser a primeira experiência, eles estavam ansiosos, mas cantaram, e a cada performance, demonstravam mais confiança. Nas palavras de Carolaine, “esse momento significou muito para mim. Eu amei cantar, apesar da vergonha”. Hellen declarou: “foi gratificante porque eu gosto de cantar e foi bem incrível porque eu não tenho tanta confiança”. Giovani descreveu o evento como “um desafio gigante, eu estava com muita vergonha, mas superei”.

De forma geral, no questionário, eles representaram as atuações como algo positivo para o seu desenvolvimento intelectual e emocional. No início do projeto, eles não acreditavam que cantariam em inglês para uma plateia, mas foram muito além disso e aprenderam a confiar mais em si mesmos e a superar os desafios propostos. Acreditamos que esse momento contribuiu para empoderá-los e fazê-los se perceberem como sujeitos capazes de aprender e de usar essas línguas para concretizar projetos, como cantar uma canção.

A bolsista Andreisy interpretou duas músicas, uma individualmente e outra com o grupo do PBIS. Na primeira apresentação solo, ela cantou Home, gaguejou e deixou transparecer seu nervosismo. Quando terminou, ela se dirigiu aos coordenadores e disse: “quero cantar novamente”. Na segunda vez, foi melhor. Tal postura revelou o seu envolvimento com a atividade e empoderamento. Em suas palavras: “Apesar do medo, eu tentei fazer o que eu aprendi e consegui fazer as apresentações”. A superação é algo recorrente nos depoimentos, o que sugere a movimentação desses sujeitos da descrença à crença.

É importante registrar que, no início de cada apresentação do PBIS, explicávamos que essa era a primeira interação do grupo em público e que eles estavam estudando inglês havia apenas dois meses. Tal esclarecimento ajudou os ouvintes a visualizarem estudantes no início do processo, aprendendo a cantar

em inglês. Eles puderam reconhecer o esforço e avaliá-los como alunos que cantam e não como cantores profissionais. Tal declaração objetivou amenizar tensões e criar um ambiente acolhedor. Conforme Norton (2010), ao usar a língua, o aprendiz pode ser e/ou sentir-se posicionado por falantes mais proficientes de forma desigual, situação que pode gerar resistência, fuga e silêncio.

É papel do educador investir em contextos menos excludentes e mais favoráveis à participação e à aprendizagem. Afinal, como nos ensinou Freire (1997), educar é um ato de amor e transformação que envolve responsabilidade, ética e comprometimento com os sujeitos e suas realidades. O conhecimento compartilhado na escola afeta a vida dessas pessoas, constituindo suas identidades. Neste projeto, procuramos fazer dos momentos compartilhados uma experiência positiva e transformadora. As interações mediadas por músicas nos possibilitou criar espaços para que eles se percebessem como parte e não à parte dessas línguas.

Até 2015, este projeto se chamava IFPR Got Talents. Em 2016, mudamos para Talentos do IFPR e incorporamos apresentações em Espanhol para divulgar o trabalho com este idioma no IFPR e envolver os estudantes dos segundos anos. Além das atividades em sala, identificamos os interessados, pautados nas performances realizadas no projeto Festa Hispânica. Por ser o primeiro ano, houve pouca participação, mas esperamos aumentar a presença desses cantantes nas próximas edições. Aceitaram o convite do projeto Natália e Nicolas (2º ano de Informática), Vitória N. (2º ano de Mecânica), Flávia (3º ano de Mecânica) e Vitória S. (3º ano de Automação).

As performances em Espanhol despertaram a atenção dos visitantes. O dueto de Natália e Nicolas encantou pelo romantismo, simplicidade e pelos sorrisos trocados. Os dois estavam conectados e felizes na melodia. Cantaram com naturalidade e transmitiram a imagem de alunos que cantam como alunos e, ao mesmo tempo, fluem seguros como cantores. Nas palavras de Natália, “foi muito gratificante cantar [...] mostrar parte do que o instituto oferece [...] tentei dar o meu melhor e me senti muito bem [...] e feliz porque gostei da nossa apresentação”.

Figura 2. Apresentação de Natália e Nicolas



As apresentações que mais impactaram os visitantes da Mostra, considerando-se o entusiasmo das palmas, reações e comentários, foram: Camila e Emilli (Cheap thrills); Guilherme e Loryane (Price tag); e Larissa e Rodrigo (Give me love). Os fatores que, provavelmente, contribuíram para isso foram: a voz, a confiança e a dificuldade das canções. No questionário aplicado, os participantes destacaram essas performances e acrescentaram: Natália e Nicolas (¿Con quién se queda el perro?); Loryane (Pretty hurts); e Rodrigo (Lisztomania), usando os critérios voz e segurança. A maioria representou as atuações como motivadoras, possivelmente porque se projetaram como parte de todo esse processo.

Figura 3. Apresentação de Larissa e Rodrigo



No entanto, o domínio dessas atuações abalou a confiança dos bolsistas do PBIS. Andreisy e Giovani se sentiram intimidados pelo show dos colegas e pelos elogios que ouviram dos visitantes sobre essas performances. Paiva (2012) defende que o Outro, na língua estrangeira, sujeito mais proficiente, nem sempre motiva interações, por vezes, provoca medo, insegurança, sentimento de inferioridade. Mas, apesar de temerem comparações, eles participaram e apresentaram suas canções. Fazia parte do processo se reconhecerem e serem reconhecidos como iniciantes em inglês e como alunos que cantam.

As performances dos meninos superaram expectativas e transpuseram barreiras. João Pedro, Yuri, Cristian, Daniel e Kleber venceram a timidez e surpreenderam professores e colegas, pois não costumam se expor. Rodrigo se apresentou como um profissional e arrebato a todos com seu show, inspirando outros meninos. Nas palavras de Kleber, “gostei muito da música e da forma como o Rodrigo cantou. Vê-lo me motivou mais, porque normalmente as garotas têm mais facilidade para cantar”.

Observamos que a questão de gênero tem relevância nessas exposições. Normalmente, as meninas são as que mais participam e se sentem à vontade em interações que exploram aspectos artísticos e emocionais. Para Pavlenko (2004), etnia, gênero e classe são construções sociais importantes que influenciam as identidades, porque podem favorecer ou constringer oportunidades de uso e participação nas

línguas. Isso ressalta a importância de oferecermos oportunidades para todos, sobretudo para os que estão excluídos, a fim de promover mais inclusão e empoderar sujeitos silenciados, como os bolsistas do PBIS.

Conforme Norton e McKinney (2011), identidade e aprendizagem estão conectadas porque as línguas fornecem um complexo de práticas em que relações são definidas e negociadas. A aprendizagem amplia as possibilidades do sujeito em comunidades, tornando-se inseparável da construção de identidade. Os que não aprendem também constroem identidades, por vezes, associadas ao fracasso, exclusão, inferioridade e resistência. Logo, aprender ou não produz identidades. A diferença é que aprender amplia possibilidades, não aprender limita.

As performances de Camila, Emilli e Loryane impressionaram os visitantes, o que ficou registrado na vibração das palmas, no brilho dos olhos e nos comentários. Naquele momento, os estudantes representavam comunidades imaginadas de artistas e pessoas que falam essas línguas tão desejadas e, por vezes, temidas. Se por um lado, isso favorece a autoestima de alguns, também pode ameaçar a confiança de outros.

Figura 4. Apresentação de Camila e Emilli



Tal fato ocorre porque alguns se sentem impossibilitados de ocuparem esses lugares, identidades. Na comparação, eles não conseguem se projetar nessa posição, sendo aplaudidos, reconhecidos, legitimados como parte dessas línguas. Portanto, é importante equilibrar as relações desiguais de poder, valorizando a diversidade. Ou seja, além de ouvir estudantes que cantam como cantores, é necessário ouvir alunos que cantam como alunos, possibilitando diferentes identificações. Isso transpareceu no depoimento de Emilli:

A lição que levo dessa experiência é que consigo vencer minha timidez, medo de errar e isso foi muito importante. A apresentação do PBIS foi a que mais me chamou a atenção, por ser um grupo iniciante no inglês e bastante diverso. Eles estavam nervosos, mas cumpriram o que foi trabalhado e a do Cristian porque me surpreendeu, eu nem sabia que ele cantava. Isso me motivou porque eu percebi que todos ficam nervosos



também, mas superam (EMILLI, estudante do 3º ano do Curso Técnico em Mecânica, 2016).

Em seu depoimento, ela falou sobre sua superação para cantar em público e demonstrou identificar-se com o nervosismo dos colegas. Durante o questionário, ela explicou que não escolheu os melhores, mas os que mais a surpreenderam. Na visão de Hellen, voluntária do PBIS, Emilli foi uma inspiração, porque transmitiu confiança ao cantar, enquanto ela ainda se sente muito nervosa e insegura. Nessa comparação, observamos a construção das identidades no jogo das diferenças. De acordo com Silva (2012), identidade e diferença são produtos de relações sociais e de poder, não apenas definidas, mas impostas e disputadas.

Para alguns, ver um colega que canta muito bem não é motivador, mas para outros, sim. Hellen viu em Emilli, Camila e Larissa um ideal para construir sua identidade como aluna cantora. Normalmente, a idealização das línguas, seus usos e usuários não é positiva, porque pode prejudicar a aprendizagem, ao projetá-la em identidades difíceis de serem alcançadas. No caso de Hellen, não foi assim. Em maio de 2017, sete meses após a Mostra de Cursos, ela cantou no I Festival de Arte e Cultura do IFPR para mais de 500 pessoas. Não foi em uma sala, mas em um palco; não foi uma, mas duas músicas em inglês, incluindo Give me love, a música que ela ouviu a estudante Larissa cantar em outubro de 2016.

Neste projeto, defendemos que é preciso reafirmar práticas de inclusão e valorização do que o sujeito é capaz de fazer nas línguas estrangeiras, ampliando acesso às interações, respeito às diversidades e usos criativos das línguas que promovam comunicação e transformação social. As identidades são muito complexas; ações que motivam um grupo podem desmotivar outros. A alternativa é oferecer oportunidades, flexibilizar e respeitar as escolhas.

Após a Mostra, questionamos os estudantes sobre o significado das apresentações e a palavra mais mencionada foi: superação. À primeira vista, parece que cantar uma canção em Espanhol ou Inglês é algo banal, sem impacto nas identidades. No entanto, muitos representaram essa experiência como algo marcante que os transformou. Eles fizeram algo que não imaginavam e se sentiram mais fortes; transpuseram barreiras, medos, vergonha, ansiedade, nervosismo e venceram. Hoje, eles estão mais motivados a enfrentarem novos desafios e a superarem limites. Sobre a lição que esse momento deixou, disseram:

**Caroline:** não preciso ter vergonha e posso alcançar meus objetivos. **Cristian:** aprendi a ligar menos para a pressão. **Daniel:** eu sou capaz de superar minhas expectativas. **Flávia:** devemos enfrentar nossos medos, quebrando barreiras que nos impedem de fazer algo novo. **Érica:** somos capazes de tudo se nos dedicarmos

ao que queremos. **Hadelly:** o medo que eu sinto ao falar pode ser destruído e eu posso cantar para muitas pessoas. **Hellen:** se você quer, você tem que buscar, cantar, tentar e melhorar. **Kleber:** ter conseguido me apresentar, romper essa barreira. **Maelly:** aprendi a me soltar mais a não ter vergonha de cantar. **Nicolas:** eu posso fazer qualquer coisa se eu batalhar para isso (DEPOIMENTOS escritos, em 13-10-2016).

Todas essas vozes resumem a maior conquista do projeto: “somos capazes”. O objetivo foi aproximá-los das línguas espanhola e inglesa, por meio da música, de forma que eles pudessem investir, conectar-se, participar, usar, aprender a fazer e a ser nessas línguas, posicionando-se como sujeitos capazes. Ler os depoimentos nos faz acreditar que alcançamos nosso propósito.

A canção desatou o nó, tornando próximo o distante, crente o descrente. A canção incluiu os excluídos, deu voz aos silenciados, restaurou a confiança e a autoestima; fortaleceu os que se consideravam fracos e trouxe o “estrangeiro” para dentro de nós, transformando a percepção de nós mesmos. As canções nos fizeram compreender que o ensino-aprendizagem dessas línguas é, como assinalou Rajagopalan (2003), um amplo processo de renegociação e redefinição das identidades em construção.

Aprender a se comunicar com o mundo em Espanhol e/ou Inglês é um direito que não pode ser silenciado por relações desiguais de poder, sentimentos de inferioridade, medos, resistência, exclusão, preconceitos e intolerância. Precisamos educar para o respeito à diversidade, para o conhecimento que amplia os horizontes e ilumina a humanidade. Concordamos com Norton e Toohey (2011), quando afirmam que, pela linguagem, pessoas negociam sentidos de si, acessam comunidades poderosas que permitem oportunidades de fala ou são marginalizadas no/pelo silêncio; identificam a si e aos outros, atuando na (trans)formação da linguagem e identidade.

## Conclusão

O principal evento do projeto Talentos do IFPR, a V Mostra de Cursos do IFPR 2016, atingiu os objetivos propostos. Conseguimos: projetar o trabalho realizado nas disciplinas de Espanhol e Inglês; valorizar a autoestima dos estudantes; oferecer oportunidades reais de uso dessas línguas; promover positivamente as ações culturais realizadas no campus e despertar o interesse das escolas visitantes. Os professores que acompanhavam os grupos elogiaram o trabalho. De acordo com o depoimento dos participantes, foi uma experiência impactante, que ficará registrada na mente como uma superação e repercutirá positivamente nas possibilidades de identidade e no futuro desses jovens.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Diógenes C. de Lima (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NORTON, Bonny. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, Michael P. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

\_\_\_\_\_. Language and identity. In: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. (Ed.). **Sociolinguistics and language education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

NORTON, Bonny; MCKINNEY, Carolyn. Identity and second language acquisition. In: ATKINSON, Dwight. (Ed.). **Alternative approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O outro na aprendizagem de línguas**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

PAVLENKO, Aneta. Gender and sexuality in foreign and second language education: critical and feminist approaches. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 53-71.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

## Notas

<sup>1</sup> Por questões éticas, esclarecemos que, no ato da matrícula, os estudantes e responsáveis legais assinam uma Autorização de Cessão de Imagem, arquivada na Secretaria do Campus, para subsidiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas.

<sup>2</sup> As imagens e os nomes dos estudantes foram divulgados com base na assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido e na Autorização de Cessão de Imagem. O crédito das fotografias é do estudante Willian Rangel.

## A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE VISITAÇÕES A MUSEUS: INTERAÇÕES EM TORNO DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL

### RESEARCHING HISTORY EDUCATION TAKING INTO ACCOUNT VISITS TO MUSEUMS: INTERACTIONS BETWEEN MEMORY AND CULTURAL PATRIMONY

Maria Julieta Weber Cordova\*

**Resumo:** A atividade extensionista “Patrimônio Cultural e Memória: fontes para a pesquisa em História da Educação” foi realizada em forma de curso, durante o segundo semestre de 2016, e teve como objetivo aprofundar o conhecimento no campo específico da história da educação, estabelecendo relações com os estudos sobre memória e patrimônio cultural no Brasil. A partir das visitas ao Museu Paranaense (Curitiba - PR) e ao Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC), promoveu-se a interação entre estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais responsáveis pelas visitas aos museus analisados. Compreendeu-se que proporcionar viagens de estudos no âmbito da formação acadêmica, no caso em específico para a área da Educação, possibilita um redimensionamento curricular e incentiva a formação de professores/as pesquisadores/as. Foram evidenciadas diferenciadas possibilidades de compreensão de diversas fontes para pesquisas correlacionadas à Memória, História e História da Educação.

**Palavras chave:** História da educação; memória; patrimônio cultural.

**Abstract:** The outreach activity Cultural Patrimony and Memory: sources for research in History Education was carried out through a course during the second semester of 2016. It aimed at improving the knowledge in history education, establishing a correlation to the studies on memory and cultural patrimony in Brazil. The visits to the Paranaense Museum (Curitiba-PR) and to the National Museum of Immigration and Colonization (Joinville-SC) promoted interaction among undergraduate and graduate students and professionals responsible for the visits in the museums. It was understood that providing visits to historic places within the scope of academic training, in this specific case the area of education, it is possible to adjust the curricular program and to motivate students for the educational research field. It demonstrates different possibilities to understand the sources for research that are correlated to memory, history and history of education.

**Keywords:** History education; memory; cultural patrimony.

## Introdução

A atividade extensionista “Patrimônio Cultural e Memória: fontes para a pesquisa em História da Educação” foi realizada em forma de curso, durante o segundo semestre de 2016, tendo como público alvo estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O projeto teve como objetivo trabalhar diferenciadas fontes para a pesquisa em história da educação, proporcionando experiências educativas em espaços museais, a partir das visitas ao Museu Paranaense (Curitiba - PR) e ao Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC).

Buscou-se, assim, aprofundar o conhecimento no campo específico da história da educação, estabelecendo relações com os estudos sobre memória e patrimônio cultural no Brasil. Ao se promover a interação entre estudantes de graduação e pós-graduação, compreendeu-se que proporcionar viagens de estudos no âmbito da formação acadêmica, no caso em específico para a área da Educação, possibilita um redimensionamento curricular e incentiva a formação de professores pesquisadores.

Totalizando 29 (vinte e nove) integrantes entre estudantes e docentes, foram indicadas leituras de aprofundamento da temática, visando o estudo e a discussão de pesquisas relacionadas com o objetivo da proposta. Ao final do curso, solicitou-se a escrita de relatório final, devendo este contemplar, de forma temática, aspectos que tratassem da relação entre memória, história e história da educação, decorrentes das leituras indicadas e das visitas ao Museu Paranaense (Curitiba - PR) e ao Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC).

Dentre as indicações de leitura, ressaltam-se os estudos de Maurice Halbwachs sobre memória coletiva; Pierre Nora, sobre memória, história e a problemática dos “lugares de memória”; Michael Pollak e a sua discussão sobre memória, esquecimento e silêncio; Myrian Sepúlveda dos Santos e o debate as políticas culturais nos museus brasileiros; e de Maria Stephanou, sobre as problematizações em torno do tema da memória e história da educação.

O referido relatório deveria, também, apresentar questões referentes às experiências decorrentes das visitas e das exposições museais observadas, adotando-se critérios de normalização de trabalhos científicos, com um mínimo de 40 (quarenta) linhas, e contemplando fontes documentais e bibliográficas utilizadas. Quanto aos instrumentos para avaliação, tiveram como critérios de pontuação a participação nas atividades propostas e o relatório escrito, a ser entregue após o período de uma semana do término da última viagem de estudos.

As visitas ao Museu Paranaense (Curitiba - PR) e ao Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC) foram agendadas com antecedência,

para que os cursistas pudessem usufruir das visitas com acompanhamento /monitoramento dos profissionais responsáveis pelos respectivos museus.

## Visitações aos museus: o debate em torno da memória, da história e da história da educação

Pierre Bourdieu, em *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público* (2007), ao pesquisar sobre as condições sociais da prática cultural, discutindo, dentre outras questões, sobre a “verdade oculta do gosto culto”, argumenta que os museus, ainda que abriguem tesouros artísticos, encontram-se, paradoxalmente e ao mesmo tempo, abertos a todos, mas interditados à maioria das pessoas (BOURDIEU, 2007, p. 165). Os museus que abrigam acervos históricos, tradicionalmente, constituem-se em espaços onde se guardam objetos representativos de uma história oficial e, portanto, distantes do cotidiano vivenciado por sujeitos que não estejam diretamente ligados aos feitos de uma memória nacional, regional e/ou local: “No Brasil, há uma forte tendência a se privilegiar nos estudos das questões nacionais as suas especificidades constituintes, sejam elas nacionais, regionais, sejam locais” (SANTOS, 2017, p. 54).

Entretanto, diferenciados pensamentos e algumas práticas educativas de interação e diálogo com o público visitante têm problematizado o lugar de representação do museu nas sociedades onde se inserem, seja no tocante às questões curriculares que envolvem a Educação Básica e o Ensino Superior, seja na formulação de políticas culturais. Myrian Sepúlveda dos Santos (2017, p. 53) atenta que:

Ao analisar as transformações das últimas décadas, Huyssen ressalta que, talvez, pela primeira vez na história, o museu, em seu sentido mais amplo, tenha assumido o lugar do filho favorito entre as instituições culturais. O museu, como espaço da preservação da cultura das elites e do discurso oficial, teria sido substituído por uma instituição que se abre aos meios de comunicação de massa e ao grande público [...]. Mas o que sabemos nós sobre os museus brasileiros?

Para responder a esta pergunta é necessária a leitura de pesquisas já realizadas sobre a própria representatividade dos museus brasileiros e sua relação com a história e a memória, assim como levar em conta alguns elementos imprescindíveis ao campo específico da museologia. Porém, para além das leituras, conhecer museus implica, necessariamente, visitá-los e, para isso, compreende-se que é fundamental inteirar-se do debate entre História e Memória, especialmente na história recente, momento em que, segundo Pierre Nora, evidencia-se a

“curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia”, pois “se há locais de memória é porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7).

Nessa direção, pensar em memória é suscitar o debate do esquecimento e do silêncio, apontando para a necessária e vital necessidade da discussão sobre as minorias e as diferenciadas experiências de vida que não se encontram, muitas vezes, guardadas em forma de acervos museais, mas que, por isso mesmo, remontam a aspectos de violência simbólica, camufladas justamente pelo silêncio ou esquecimento. Se há silêncio, certamente há processos de cristalização da memória que reverberam em formas de percepção da memória coletiva e de “gestão de memória”.

Entretanto, ao se problematizar a memória oficial, estará também se problematizando possibilidades de interpretação da memória coletiva – uma dessas possibilidades está na história oral:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 4).

Dentre as contribuições teórico-metodológicas neste campo de estudo, certamente se pode citar a renovação historiográfica francesa que, ao trazer para o debate novos temas, objetos e questões sobre o método na história, contribuiu significativamente para diferenciadas apreensões da memória e do campo da museologia, evidenciando alternativas pedagógicas possíveis. Por outro lado, os processos de constituição da memória oficial encontram-se diretamente ligados às formas e às abordagens históricas com que se concebem, tradicionalmente, museus distanciados do grande público, representativos de uma história seletiva, reiterando práticas de visitas a partir também de abordagens educacionais de cunho tradicional.

Para o campo da história da educação, as inquietações talvez sejam ainda mais iminentes, apresentando mais numa constante busca de perspectivas, do que propriamente a formulação de uma resposta pronta e acabada. De todo modo, isso se constitui em um fator instigante de pesquisa, apontando, por isso mesmo, que o objetivo deva ser justamente discorrer sobre as diferentes possibilidades que o estudo da memória e da história possam oferecer. Um questionamento que pode ser um ponto de partida essencial é que

[...] reflexões teórico-metodológicas sobre Memória devem ser histórica e culturalmente situadas: é num determinado "espaço de verdade" que elas se

inscrevem e a delimitação das questões também encontra-se circunscrita a um campo de possibilidades. Assim, mais do que professar qual o posicionamento "mais acertado" creio que seja fundamental podermos nos colocar diante do leque de problematizações postas até o momento, detendo-nos na sua compreensão e implicações para nosso metiér de pesquisadores. (STEPHANOU, 2017, p. 133).

As implicações de como são tratadas as questões que envolvem a memória no estudo histórico serão, portanto, centrais para as percepções do próprio campo da história da educação. Promover alternativas pedagógicas que viabilizem questionamentos como estes são fundamentais. Nesse sentido, percebeu-se que visitas aos museus são alternativas necessárias para diferenciadas maneiras de compreender esses espaços enquanto fontes extremamente ricas para pesquisas em história da educação.

### **Uma experiência extensionista em espaços museais**

O trabalho pedagógico realizado pela ação dos sujeitos, que pensam e vivenciam o cotidiano dos museus, corresponde às demandas sociais que sustentam a relação desses espaços com a sociedade onde se inserem. É a partir do trabalho de monitoramento das visitas que se pode experimentar a interação do público visitante em correspondência com os objetivos de gestão intencionados pelos profissionais ligados ao campo da museologia.

A primeira viagem foi ao Museu Paranaense (Curitiba - PR). Por meio das atividades de monitoramento, os cursistas tiveram contato com a história do patrimônio edificado que abriga o Museu desde 2002, monumento este tombado em 1987. Embora inaugurado em 1876, somente em 1882 tornou-se oficialmente pertencente ao governo paranaense.

Após ocupar seis sedes na região central de Curitiba, atualmente encontra-se instalado no “Palácio São Francisco”, prédio construído com finalidade residencial por um comerciante de carnes da cidade, cuja fachada principal pode ser parcialmente visualizada na Fotografia 1, registrada pelos cursistas. Posteriormente, o prédio foi sede do governo regional, desde 1938, no período do governo de Manoel Ribas, até o mandato de Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1954); foi um espaço também utilizado pelo Tribunal Regional Eleitoral e pelo Museu de Arte do Paraná (MUSEU Paranaense, 2017).

Fotografia 1 – Frente do Palácio São Francisco - Museu Paranaense



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

O Museu Paranaense conta com um setor educativo responsável por viabilizar, ao público em geral, orientações nas visitas, mas se voltando, especialmente, para o atendimento às instituições de educação básica e superior. Assim, durante a visita, demonstrada na Fotografia 2, os cursistas puderam usufruir de informações diversas sobre as exposições permanentes, que se constituem a partir das áreas de antropologia, arqueologia e história, com ênfase para o “Pavilhão da História do Paraná”, que conta como metodologia de exposição uma “linha do tempo” desde 8000 anos antes da Era Comum até o século XX.

Fotografia 2 – Sala de exposições - Museu Paranaense



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

Em alguns momentos, as exposições evidenciaram a interlocução com a história da educação, por meio de objetos e fotografias que remeteram ao cotidiano de escolas locais e de alguns fragmentos biográficos de professores e professoras, com especial destaque para fins do século XIX e primeira metade do século XX, conforme se pode evidenciar na Fotografia 3, na representação expositiva de uma imagem sobre a confecção de bandeiras na Escola Profissional Feminina, no período da primeira metade do século XX, em Curitiba. Dentre as exposições temporárias, ressalta-se uma exposição sobre a história da primeira Escola de Artes do Paraná,

intitulada “Memória: 130 anos do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro”.

Fotografia 3 – Confeção de bandeiras por uma escola feminina - Museu Paranaense



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

O segundo museu visitado foi o Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC) que, criado em 1957, por meio de decreto federal, está localizado na chamada “Maison de Joinville” ou “Palácio dos Príncipes”, prédio tombado pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, desde 1939; apresenta em seu entorno, também, outros espaços museais. O casarão principal, construído aproximadamente em 1870, foi residência e sede da Colônia Dona Francisca, região anteriormente ocupada, desde 1851, por imigrantes e que daria origem ao município de Joinville, no estado de Santa Catarina (Museu Nacional, 2017).

A visita contou com monitoramento integral, iniciando pelo casarão principal e percorrendo todo o entorno da área. Os cursistas tiveram contato não somente com os cômodos que compõem o edifício principal, mas também com o mobiliário, vestimentas, fotografias, objetos de uso pessoal, vitrines de porcelanas e pratarias que foram utilizadas pelos moradores, representantes políticos do Império Brasileiro. Em seu entorno, destacam-se o “Auditório Dona Francisca” (local que servia de administração da então sede da Colônia Dona Francisca e onde foram recebidas as primeiras orientações da visita, conforme Fotografia 4), o “Galpão de Tecnologia Patrimonial” (máquinas e ferramentas de trabalho de imigrantes e luso-brasileiros), o “Galpão de Transportes” (meios de transporte utilizados desde a segunda metade do século XIX) e a “Casa Enxaimel” (construída basicamente pela técnica de madeiras encaixadas sem a utilização de pregos, representativa de uma moradia familiar de imigrantes desde meados do século XIX), conforme Fotografia 5, fruto de outro momento de registro coletivo com os cursistas.

Fotografia 4 – Orientações de monitoria - Museu Nacional de Imigração e Colonização



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

Fotografia 5 – Casa Enxaimel - Museu Nacional de Imigração e Colonização



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

A partir do universo de elementos que sinalizam, de forma especial, para o cotidiano vivido, representado na Fotografia 6, bem como para questões de cunho político e econômico, foi possível dialogar sobre a amplitude do próprio conceito de educação, para além de fatores que remetam à escolarização, mas especialmente no âmbito familiar e social, tendo em conta vestígios de um tempo em que a educação escolar não se constituía como prioridade nas intenções do Estado no Brasil, seja no período imperial, seja no republicano.

Fotografia 6 – Vestígios do cotidiano de imigrantes - Museu Nacional de Imigração e Colonização



Fonte: Acervo Vera Marina Viglus

## Algumas considerações

A partir da experiência vivenciada, possibilitou-se pensar a articulação entre a atividade extensionista, o ensino e a pesquisa, já que a proposta em questão encontrou relevância acadêmica na formação de professores/as, bem como incentivo na formação de pesquisadores/as por meio de experiências educativas em espaços museais diversificados. Essas experiências foram sustentadas, especialmente, pela interação entre estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais responsáveis pelas visitas aos museus. Dessa forma, apontou-se para diferenciadas possibilidades de compreensão das diversas fontes possíveis para pesquisas correlacionadas à Memória, História e História da Educação, especialmente no âmbito do estudo do patrimônio cultural no Brasil.

Foi possível evidenciar, também, entre os integrantes, a necessidade de que se promovam ações que sirvam de incentivo às iniciativas de cunho cultural, já que foram bastante recorrentes, durante as visitas aos museus, questões que condizem ao cotidiano daqueles que se dedicam a esses espaços, seja pelo enfrentamento de questões diversas com vistas à uma estrutura física adequada ou pelas precárias condições de manutenção de acervos, por conta da falta ou dos poucos recursos destinados à área cultural no país, seja na promoção de ações que visem abrir, efetivamente, as portas ao público visitante, apontando tanto para silenciamentos e cristalizações como para diferenciadas formas e sentidos da memória.

Os instrumentos para a avaliação tiveram como critérios de pontuação a participação nas viagens de estudos e o relatório escrito entregue ao final das atividades propostas. Todavia, para além da avaliação proposta, a interação proporcionada foi bastante satisfatória, abrindo possibilidades para se pensar em novas propostas extensionistas, visando a problematização de questões de cunho acadêmico em correlação com ações culturais, que priorizem o viés da inserção social. Foi gratificante e significativo vivenciar a empolgação, o convívio e os momentos de aprendizado compartilhados entre os integrantes do curso de extensão, durante as visitas ao Museu Paranaense (Curitiba - PR) e ao Museu Nacional de Imigração e Colonização (Joinville - SC).

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: USP; Porto Alegre: Zook, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MUSEU Nacional de Imigração e Colonização. Disponível em <[http://museudeimigracao.blogspot.com.br/p/blog-page\\_14.html](http://museudeimigracao.blogspot.com.br/p/blog-page_14.html)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

MUSEU PARANAENSE. Disponível em <<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=48>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-39, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. **Vértice**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus brasileiros e política cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 53-72. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000200004>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema memória e história da educação. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 4, p. 131-141. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30717>>. Acesso em: 30 ago. 2017.



## DISCUTINDO A CULTURA DE PAZ COMO CAMINHO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS

### DISCUSSING THE PEACE CULTURE AS A WAY TO PROMOTE RACIAL EQUALITY IN SCHOOLS

Caroline Fernanda Santos da Silva\*

**Resumo:** Este trabalho apresenta um relato da experiência desenvolvida pelo projeto de extensão universitária “Na Paz: Estratégias para a Promoção da Igualdade Racial e de Gênero nas Escolas”, do Curso de Serviço Social da ULBRA. Realizamos uma contextualização do racismo no Brasil, trazendo apontamentos sobre os impactos da escravidão para o desenvolvimento sócio-histórico do país e para a consolidação da cidadania plena deste segmento. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre a cultura de paz e o papel da escola na promoção da igualdade racial. O trabalho com alunos do Ensino Médio aposta na desconstrução de alguns mitos sobre racismo, democracia racial e discriminação racial. Esta atividade tem apresentado resultados positivos, especialmente no que se refere ao envolvimento dos jovens na discussão dos temas propostos. Esses resultados apontam para o potencial que a escola possui na transformação das relações raciais no Brasil.

**Palavras chave:** Cultura de paz; igualdade racial; escolas.

**Abstract:** This paper presents an account of the experience developed by the university extension project "In Peace: Strategies for the Promotion of Racial and Gender Equality in Schools" of the ULBRA Social Service Course. We carried out a contextualization of racism in Brazil, presenting notes on the impacts of enslavement to the socio-historical development of the country and for the consolidation of the full citizenship of this segment. Next, we proposed some reflection on the culture of peace and the school role in the promotion of racial equality. The work with high school students focused on the deconstruction of some myths about racism, racial democracy and racial discrimination. This activity has shown positive results, especially regarding the involvement of young people in the discussion of the themes proposed. These results point to the potential of the school to transform racial relations in Brazil.

**Keywords:** Peace culture; racial equality; schools.

---

\* Professora da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas - RS, Brasil. E-mail: caroline.santos@ulbra.br

## Introdução

Abordar a cultura de paz nos dias atuais parece ir na contramão do movimento experimentado pela sociedade em geral, que presencia cada vez mais a naturalização e banalização da violência no seu dia a dia. Considerando a complexidade dos temas postos em pauta, temos a convicção de que trazê-los para o debate é fundamental, já que são vistos como eixos centrais no processo de desnaturalização de diversas formas de violência presentes em nossa sociedade. Ainda, considerando que estudos recentes demonstram que a violência tem sido vista como resultado de processos de exclusão e intolerância<sup>1</sup>. Assim, questionar tais processos se faz fundamental para a construção de uma sociedade onde o convívio com a diversidade seja possível.

O âmbito escolar é, por excelência, um local de construção de relações e, muitas vezes, de reprodução das relações de poder estabelecidas nos diferentes espaços sociais. Procurar romper com essa lógica não é uma tarefa fácil, sendo necessários esforços de diversas ordens para a concretização de uma proposta de transformação nas relações sociais, a partir da vivência escolar. É o que estamos propondo com a realização do projeto de extensão universitária “Na Paz: Estratégias para a Promoção da Igualdade Racial e de Gênero nas Escolas”, que procura dialogar com a juventude a respeito de estratégias para a promoção da igualdade racial nas escolas, por meio de ações socioeducativas.

O objetivo da ação extensionista proposta é realizar ações que estimulem a discussão sobre a promoção da igualdade racial e de gênero, questionando e problematizando situações de seu cotidiano. Através disso, busca-se também estimular a reflexão sobre a superação do preconceito e da discriminação racial e a atuação dos jovens como multiplicadores destas informações em suas famílias e comunidades.

Para isso, desenvolvemos uma metodologia de trabalho que envolve a aplicação de um jogo de tabuleiro e a discussão dos jovens a partir de cartas disparadoras, que remetem a situações de seu cotidiano, dentro e fora da escola. As cartas disparadoras foram pensadas para provocar a discussão dos jovens, problematizando antigos ditados populares e levantando questões polêmicas, inspiradas na dialética<sup>2</sup>, conforme abordaremos mais tarde.

Para contemplar a discussão proposta, este artigo está organizado em três partes: na primeira apresentamos as marcas do passado recente do Brasil, contextualizando o racismo; na segunda refletimos sobre a escola, a cultura de paz e a promoção da igualdade racial; e para finalizar, apresentamos dados quanti- qualitativos dos resultados alcançados.

## Contextualizando o racismo no Brasil: marcas de um passado recente

A questão do racismo no Brasil tem se apresentado como um intrigante desafio, especialmente para aqueles que buscam encontrar em seu enfrentamento alternativas para a reconstrução das relações estabelecidas entre negros e brancos, partindo do reconhecimento de que vivemos em uma sociedade multirracial. É neste terreno que nos situamos.

Considerando que a discussão sobre o racismo tem como pano de fundo a imprecisão que envolve a terminologia raça, apontamos alguns aspectos que nos aproximam da compreensão que entendemos como a mais apropriada para essa discussão. Ainda que não restem dúvidas de que as raças, em sua acepção biológica, já não existem, é importante sinalizar que há diversas justificativas em torno do que motivou sua aplicação entre seres humanos, a partir de meados dos séculos XVIII e XIX<sup>3</sup>.

Borges (2002) sinaliza que as teorias sobre a classificação do gênero humano baseada em raças preconizavam juízos de valor vantajosos para os europeus, levando à hierarquização dos grupos humanos. Essas teorias teriam como fundamento a necessidade de justificar o poder de uns sobre outros, como resultado de um processo que se poderia explicar por meio da ciência – tais fatores fizeram com que o racismo se inscrevesse enquanto doutrina amplamente difundida pelos meios científicos (BORGES, 2002).

Nesse sentido, Guimarães (2006) aponta que o racismo contemporâneo pauta-se em “raças fictícias” (MUNANGA, 2004 apud GUIMARÃES, 2006) construídas a partir de diferenças no fenótipo. Referência importante nesse debate, Munanga (1998) aponta que o racismo é um fenômeno estritamente ligado à história da ciência e da cultura ocidental, aparecendo sempre inter-relacionado com a discriminação e o preconceito racial, numa relação em que o primeiro origina os demais:

[...] por um lado nós temos uma ideologia racista, que é uma doutrina, uma concepção de mundo [...] O mesmo fenômeno se decompõe também em preconceito racial, que é simplesmente uma disposição afetiva imaginária [...] uma atitude, uma opinião, que pode ser verbalizada ou não [...] Finalmente, há a discriminação racial, que é um fenômeno coletivo observável. (MUNANGA, 1998, p. 49).

Assim, evidencia-se que utilizamos a expressão “raça” como uma categoria socialmente construída e não biológica.

Por mais que seja desagradável, é inevitável mencionar os inúmeros aspectos negativos deixados na sociedade brasileira pelo processo de escravização da população africana. O Brasil foi o último país de tradição cristã e Ocidental a abolir legalmente a

escravidão e esse acontecimento se deu, em grande parte, para atender às pressões externas pelo fim do tráfico de pessoas da África para o Brasil<sup>4</sup>.

De acordo com Carvalho (2007), o escravismo, em conjunto com o patriarcalismo e o colonialismo, são os três grandes pilares de construção da sociedade brasileira. A partir disso, é preciso entender que “processo de abolição da escravatura” brasileiro se deu muito mais como um ato simbólico do que por meio de ações práticas efetivas.

No Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, por exemplo, a escravidão era muito mais difundida, sendo seus valores aceitos por várias camadas sociais. Isso dificultou o surgimento de um movimento abolicionista no país, pois de acordo com Carvalho (2007, p.49), “até a interpretação tradicional dos católicos, vigente em Portugal e no Brasil, era que a Bíblia admitia a escravidão, que o cristianismo não a condenava”.

Esses e outros aspectos influenciaram na forma como foram tratados os negros após sua libertação:

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex escravos regressaram a suas fazendas [...] para retomar o trabalho por baixo salário [...] Onde havia dinamismo econômico provocado pela expansão do café, como em São Paulo, os novos empregos, tanto na agricultura como na indústria, foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. La os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos. (CARVALHO, 2007, p. 52).

Assim, podemos sinalizar que uma das maiores marcas deixadas pela escravização negro-africana foi o aspecto negativo conferido à pessoa negra. Esse aspecto negativo, em conjunto com alguns mecanismos desenvolvidos pelas elites intelectuais e políticas do país, ainda se faz presente no imaginário social da população como um todo, influenciando a percepção do indivíduo negro sobre si mesmo.

Primordial para o entendimento dessa questão é a compreensão da ideologia do branqueamento, enquanto importante aparato ideológico que mina a construção da identidade da população negra brasileira. Carone e Bento (2002) e Munanga (2004) sinalizam que ela foi forjada pelas elites intelectuais brancas em meados do século XIX e início do século XX, sendo evidenciada nas ciências, nas artes, nas pesquisas e na imprensa, demonstrando a expectativa dessas elites de que o Brasil se tornasse um país branco.

Com o passar do tempo, essa ideologia sofreu alterações no imaginário social, especialmente quanto a suas funções e sentidos. Ainda assim, esquece-se, nas análises correntes, que apesar de o branqueamento físico da sociedade ter fracassado, visto que não se

eliminou a presença negra no país, “[...] seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro” (MUNANGA, 2004, p. 16).

Posto isso, procuraremos agora destacar alguns aspectos apresentados pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugurou uma nova fase da relação dos atores sociais negros com os órgãos oficiais do governo, visto que, ao mesmo tempo em que procurou romper com as marcas deixadas pelo regime militar de 1964, a Carta Magna elevou à categoria de sujeitos de direitos grupos secularmente marginalizados na sociedade brasileira, como é o caso da população negra e das mulheres, por exemplo.

A partir desse marco – a promulgação da Constituição da República de 1988 – se modificam as relações estabelecidas entre Estado e sociedade, já que acontecem importantes deslocamentos nos meios e recursos destinados à gestão social (SILVA, 2004). Nesse momento, muitas organizações negras surgem e outras tantas se modificam, tomando formas de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e ocupando grande espaço político (NASCIMENTO, 2006).

Da mesma forma, ampliam-se os mecanismos de diálogo entre o Estado e alguns setores dos movimentos negros<sup>5</sup>, especialmente com a criação de organismos oficiais de promoção e proteção da comunidade negra em nível nacional<sup>6</sup>. Tanto que presenciamos, nas duas últimas décadas, uma gradual modificação em relação à forma como a sociedade brasileira vê as questões que envolvem a população negra, em diversas esferas.

No contexto social brasileiro (onde houve um tardio reconhecimento oficial acerca da existência de discriminação racial e de que a escravidão à qual foi submetida a população negra configura crime à humanidade<sup>7</sup>), tais ações têm especial relevância, sendo resultado de ações sistemáticas dos movimentos negros organizados. A realização da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR, que ocorreu no ano de 2005, é um exemplo disso.

Para Pereira (2008), esse processo demarca uma nova perspectiva conceitual com relação à luta contra o racismo na sociedade brasileira, tendo em vista que:

[...] a luta contra o racismo forjou uma história, muitas e novas consciências e práticas sociais, agregou espaços, auferiu conquistas materiais e simbólicas [...] mas carrega a limitação de só ir “até o meio do caminho”. A promoção da igualdade racial coloca-se a partir desse limiar e pretende superá-lo (PEREIRA, 2008, p. 121).

Apesar dos inúmeros avanços sinalizados com a adoção de políticas de promoção da igualdade racial,

atualmente ainda presenciamos um panorama assustador nos índices de desenvolvimento<sup>8</sup> da população negra no Brasil. Dados da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2015 fazem um comparativo da evolução da situação da população negra no Brasil em um período de 10 anos e apontam que: do total de estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade, 45,5% cursavam o ensino superior em 2014, contra 16,7% em 2004 – um aumento considerável para o período. Entretanto, para a população branca, essa proporção passou de 47,2% em 2004 para 71,4% em 2014. Veja-se: o percentual de pretos e pardos no ensino superior em 2014 ainda era menor do que o percentual de brancos no ensino superior dez anos antes.

Para Freitas e Hengler (2015):

A desigualdade racial no Brasil pode ser visualizada na contemporaneidade a partir de diversas dimensões, entre elas, o acesso à educação. A situação de vulnerabilidade vivenciada pela população negra tem no âmbito do acesso e permanência no sistema educacional uma de suas expressões mais significativas. (FREITAS; HENGLER, 2015, p. 34).

Os dados são igualmente alarmantes quando analisamos a desigualdade de rendimentos segundo a cor ou raça da população. As pessoas de cor ou raça preta ou parda representavam 76,0% das pessoas entre os 10% com os menores rendimentos e 17,4% no 1% com os maiores rendimentos, em 2014. De acordo com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR<sup>9</sup>: “A baixa participação da população de cor preta ou parda no estrato de maiores rendimentos contrasta com sua elevada participação na composição da população geral, que chegou a 53,6% em 2014”.

Tais dados evidenciam que temos ainda diversos desafios colocados quando se trata de pensar em estratégias para promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. A educação e a escola, como sinalizado acima, exercem um papel fundamental nesse processo. Refletiremos um pouco mais sobre isso no próximo item.

### **Construindo caminhos e olhando para o presente: a escola, a cultura de paz e a promoção da igualdade racial**

Considerando as características da formação sócio-histórica do Brasil, demonstradas no item anterior, é imperativo que possamos nos envolver, enquanto atores sociais, na busca por alternativas para promoção da igualdade racial. Definitivamente, este

precisa ser um assunto colocado em pauta todos os dias, em todos os espaços sociais e para todas as pessoas – deve ser um compromisso da sociedade para com a própria sociedade.

Os processos discriminatórios presentes na escola precisam ser analisados à luz dos direitos humanos. Nesse sentido, cabe destacar que a discussão sobre os impactos sociais da questão de cor/raça enquanto integrante dos direitos humanos começa a avançar no Brasil especialmente a partir de 2001, quando da realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e Intolerâncias Correlatas, em Durban. Nessa ocasião, como exposto anteriormente, foi reconhecido que a escravização negro africana no Brasil se constituiu como um crime à humanidade, desencadeando uma série de ações por parte dos governos voltadas à promoção da igualdade racial.

Percebemos o quão recente é esse processo, necessitando, portanto, de ampla discussão por diferentes setores da sociedade brasileira. Consequência disso, presenciamos ainda hoje que o acesso igualitário a direitos não se cumpre na totalidade, especialmente porque nos deparamos com a desarticulação, a falta de transversalidade entre as diferentes políticas setoriais, ou mesmo com a diferença entre o que está posto nas leis e a sua materialidade.

Isso, por sua vez, se correlaciona com a precariedade das condições de trabalho e com as condições éticas para um atendimento humanizado à população em geral e às pessoas negras em particular, em diversos âmbitos, seja na saúde, segurança pública, assistência social, habitação, justiça, dentre outros. Ainda assim, não podemos perder de vista que a efetivação de tais direitos compete ao Estado e a toda a sociedade.

Segundo Freitas e Hengler (2015):

O processo histórico cultural de formação da sociedade brasileira, as configurações do modo de produção capitalista, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, entre outras dimensões, contribuem para a construção do que denomina-se desigualdade racial, que no país desprivilegia a população negra, mesmo que a vigente Constituição da República Federativa do Brasil estabeleça que todos são iguais (FREITAS; HENGLER, 2015, p. 40).

Ao pensarmos nestas questões, salta aos olhos o potencial que a educação e, em última instância, a escola têm nesse processo. Nesse sentido, muito se discute sobre o papel contraditório que a escola possui, de “educar para a cidadania que inclui e para a competitividade cada vez mais excludente” (JESUS, 2003, p. 181). Esse paradoxo evidencia os inúmeros significados que a educação pode possuir, considerando que os espaços e relações estabelecidas dentro da escola possuem significados diferentes tanto

para alunos, quanto para professores, a depender da cultura e dos projetos dos diferentes grupos sociais que nela coexistem (JESUS, 2003).

Nesse cenário, entendemos que a escola deve preconizar:

[...] sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política. Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença. (CARRARA, 2009, p. 16).

Para desenvolver essa atitude que vai além da tolerância para com a diferença, indo ao encontro do respeito e da valorização dessa diferença, a cultura de paz se coloca como uma interessante alternativa. Isso considerando que: “uma posição de simples respeito e tolerância a essas diferenças não está a serviço daquela emancipação social preconizada, menos ainda, nos meios educacionais que já demonstraram a sua eficiente resistência.” (JESUS, 2003, p. 188).

Pensar em uma cultura de paz requer a mobilização de esforços para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz, em um processo em que a violência e suas consequências deixam de ser a temática principal. O movimento pela cultura de paz foi oficialmente divulgado pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1999, por meio da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.

Esse ato foi seguido pelo “Ano Internacional da Cultura de Paz”, em 2000, e pela “Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as crianças do mundo”, no período de 2001 a 2010. No artigo primeiro da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz<sup>10</sup>, ela é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em alguns princípios, sendo alguns deles:

a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; [...] g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações (ONU, 1999, p. 02/03).

A partir do exposto, percebemos que a preservação e a valorização da diversidade cultural<sup>11</sup>,

assim como a redução das desigualdades sociais e o respeito aos direitos humanos, devem ser estimulados para a construção de uma cultura de paz. Esse é um processo que envolve também a preservação do ambiente em que se vive, respeitando-se a pluralidade presente na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o processo educativo assume relevância especial, tendo em vista a multiplicidade de pessoas convivendo no espaço da escola. Trata-se, portanto, de encararmos o desafio da construção de uma sociedade em que as diferenças sejam não só reconhecidas, mas também valorizadas. De acordo com Jesus (2003):

Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente (...). As diferenças não devem ser entendidas como meras oposições binárias que trazem em si um desequilíbrio inerente de poder, uma impostura da exclusão, e sim, devem ser vistas como o elemento fundante da diversidade, da própria heterogeneidade. Assim como a ligação fluida entre as identidades e as subjetividades, elas merecem ser entendidas sem se naturalizá-las, cristalizá-las ou essencializá-las. (JESUS, 2003, p. 186).

Esse processo de reconhecimento das diferenças passa, obrigatoriamente, pelo reconhecimento e pela valorização da contribuição dos variados grupos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Para a comunidade negra no Brasil, esse processo envolve a passagem de todos os símbolos negro-africanos do aspecto negativo para o positivo, num processo que valorize as heranças culturais de origem africana, as ressignificando de acordo a vivência negra no Brasil.

Nesse processo, a pertença e a identificação racial produzem significado fundamental para a afirmação da pessoa negra enquanto cidadã nas sociedades contemporâneas, já que incentivam o auto-orgulho, valorização e promoção. Nesse sentido, destaca-se a promulgação, em 2003, da Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro brasileira e indígena nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino.

Muita coisa ainda há para fazer nesse frágil caminho que estamos construindo. Vamos olhar para o futuro?

### **Olhando para o futuro: a experiência do Projeto de Extensão “Na Paz”**

Reconhecer o processo histórico a partir do qual nos constituímos enquanto sociedade é um primeiro passo, fundamental para se projetar ações presentes e futuras com vistas à construção de novos cenários. Considerando as características da formação sócio-

histórica do Brasil, demonstradas nos itens anteriores, é fundamental que possamos nos envolver, enquanto atores sociais, na busca por alternativas para a promoção da igualdade racial.

Definitivamente, este precisa ser um assunto colocado em pauta todos os dias, em todos os espaços sociais e para todas as pessoas – deve ser um compromisso da sociedade para com a própria sociedade. Neste contexto, a Extensão Universitária, que é um dos pilares que constituem a Universidade brasileira, em conjunto com a Pesquisa e o Ensino, tem um papel fundamental.

Isso porque ela fortalece o diálogo entre Universidade e sociedade, procurando realizar ações que possam intervir na solução de problemas de relevância social e técnica do conjunto da sociedade. De acordo com Cavalcanti (2005):

[...] a relação ensino, pesquisa e extensão possibilita a democratização do conhecimento, a participação qualificada da comunidade, a produção acadêmica resultante do confronto com a realidade, o processo dialético entre teoria e prática e a noção de extensão como trabalho interdisciplinar, favorecendo a visão integrada do social. (CAVALCANTI, 2005, p. 24).

Além disso, as iniciativas de extensão universitária possibilitam o diálogo entre diferentes realidades sociais, buscando inspiração para elaborar e reelaborar ideias, conceitos e saberes. Ela é capaz de imprimir um novo rumo à universidade e de contribuir significativamente para sua mudança social, em um movimento dialético (CAVALCANTI, 2005).

O público-alvo do projeto “Na Paz” são os alunos do Ensino Médio da rede pública de Canoas/RS e o principal objetivo é realizar ações que estimulem a discussão sobre a promoção da igualdade racial e de gênero, questionando e problematizando situações de seu cotidiano. Partindo do reconhecimento das diferenças presentes em sala de aula, procuramos estimular a consciência crítica dos jovens, visando a transformação das relações estabelecidas não só em sala de aula, mas também em suas famílias e comunidades.

As ações do projeto “Na Paz” em cada escola se iniciam a partir do contato com a direção da escola, supervisão escolar e, eventualmente, com o grupo de professores<sup>12</sup>. Depois de feitos os acertos iniciais a respeito da atividade (tempo de duração, dia de semana e horário indicados, apresentação da equipe), iniciamos o contato direto com os alunos em sala de aula, de acordo com os dias e horários previamente agendados.

Ao entrar na sala de aula, a equipe se apresenta e explica a proposta da atividade, convidando o grupo de alunos a participar. Após esse contato, conduzimos a divisão da turma em 3 ou 4 pequenos grupos (divisão feita por eles, de acordo com afinidade) e iniciamos o

“jogo do tabuleiro”. Nesse momento inicial, cada grupo escolhe um pino de acordo com a cor e um representante de cada grupo vai até ao centro da sala (um de cada vez) para jogar o dado, percorrendo em seguida, no tabuleiro, o número indicado pelo dado. Depois disso, retira uma das cartas tema<sup>13</sup>, levando-a para discussão com seu pequeno grupo, por um tempo aproximado de cinco minutos.

Passado esse tempo, retomamos o diálogo no grande grupo, momento em que um aluno de cada grupo lê a carta que o grupo tirou, expondo ao grande grupo o processo reflexivo provocado por ela. A partir daí, inicia-se um diálogo e a exposição das questões propostas pelas cartas-tema e pelo interesse dos presentes, em um processo em que a demanda é identificada a partir de informações/questionamentos que emanam do próprio grupo de alunos.

A perspectiva crítica da ação se apresenta com o uso da dialética para condução dos debates, em que os diferentes pontos de vista são privilegiados, em um processo que deixa emanar as contradições presentes na defesa dos diferentes posicionamentos dos jovens. Esse processo é conduzido até que possa haver um convencimento ou consenso criado pelo próprio grupo a respeito de determinada situação problema apresentada pela carta tema. Aos facilitadores da atividade, cabe fazer um fechamento ao final de cada discussão, sempre procurando estimular o senso crítico e de reflexão a respeito dos temas abordados.

Nesse processo, evidencia-se o papel do Serviço Social na publicização dos direitos e na multiplicação de informações com os jovens na escola<sup>14</sup>, pois em uma sociedade democrática, a informação é considerada condição para o exercício da cidadania, além de despertar a consciência e representar um instrumento de ação/mobilização. No período de 2017-1, estamos trabalhando com turmas do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola localizada na região de central de Canoas/RS<sup>15</sup>. Durante este período, a atividade contemplou nove turmas de primeiro ano do Ensino Médio do turno da tarde, sendo que a faixa etária dos alunos participantes variou entre 14 e 19 anos.

Cabe destacar que as cartas tema sempre são expostas com o texto virado para baixo, evitando que os alunos possam escolher a carta pelo tamanho do texto ou por sua preferência por este ou aquele assunto em especial. Estamos trabalhando com 10 cartas tema, e, a depender da condução da dinâmica, pode-se utilizar todas as cartas ou somente algumas delas no tempo de um período (50 minutos), que é o tempo estipulado para a realização da atividade.

Considerando a discussão proposta neste artigo, expomos a seguir duas das cartas tema utilizadas durante o jogo, bem como as discussões provocadas por elas entre alguns dos jovens contemplados em sala de aula. A primeira carta apresenta o seguinte conteúdo: “Democracia racial é um termo usado por

algumas pessoas para descrever as relações raciais no Brasil. Ela se caracteriza pela crença de que no Brasil não existe racismo e discriminação racial. Alguns dizem que A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL é um MITO. E vocês, o que acham?”

Como vimos ao longo deste texto, a democracia racial é um dos elementos-chave para compreendermos a forma como se organiza o racismo no Brasil. Ao retirar esta carta durante o jogo, um aluno mencionou que existem diferenças entre negros e brancos, pois acredita que “um menino negro pensa em entrar para o tráfico de drogas, por exemplo, mais facilmente do que um menino branco” (SIU)<sup>16</sup>. Após ele expor sua opinião, colegas de seu subgrupo disseram discordar dela e outra aluna pediu a palavra. Ela referiu-se ao colega dizendo que “a criminalidade não tem nada a ver com a cor da pele, pois ela conhece vários meninos brancos que se tornaram traficantes, por causa do tipo de criação que tiveram” (SIU).

Para condução deste debate, a equipe do projeto é orientada a intervir, buscando a construção e o desenvolvimento de relações solidárias, que vão contra as relações vigentes numa sociedade autoritária. Para isso, procura-se excluir qualquer forma de dominação e apostar em um trabalho com bases horizontais que invistam em relações solidárias.

Ao analisar a situação descrita acima, deparamo-nos com algumas situações que expressam elementos particulares da forma como o racismo se manifesta em nossa sociedade. A primeira opinião parece expressar o entendimento geral da maioria da população brasileira, que embora diga não ser racista, manifesta o racismo em situações particulares do cotidiano. O ato de segurar a bolsa ao passar por um homem negro na rua é um exemplo disso.

Então, foi como se essa opinião, assim expressa, “tirasse do armário” o preconceito que está escondido e que as pessoas, em geral, não querem mostrar. As reações dos alunos na sala de aula foram diversas, alguns parecem ter se surpreendido pela forma como o colega manifestou sua opinião, e alguns o rechaçaram. Assim que ele terminou, a colega fez uma fala contrária à dele e foi aplaudida pela turma, demonstrando que os alunos em geral parecem ter concordado mais com o que ela falou.

Ao discutir a mesma carta em outra turma de primeiro ano do Ensino Médio, uma das alunas mencionou que o racismo existe porque se dá muito assunto para ele e o certo seria não falar nada, “deixar quieto” (SIU). Após essa manifestação, a maioria dos presentes não falou nada e alguns alunos demonstraram sua concordância com a fala da colega. Neste momento, a equipe procurou respeitar o que foi dito pela aluna, mas problematizando a situação, elaborando novas perguntas ao grupo, que remetiam ao porquê da permanência desta problemática na sociedade, se o assunto não era debatido em sala de aula? Ou era? Ao que eles responderam que não.

Ao refletirmos sobre essa segunda opinião, consideramos que ela expressa uma espécie de sentimento de que o racismo não é uma responsabilidade individual, ou nossa (enquanto sociedade). Demonstra um processo em que as pessoas não se veem como agentes do racismo, ou não acreditam que sejam elas próprias as agentes desse ato condenável socialmente. Ninguém quer se identificar com atitudes consideradas desumanas, por exemplo.

Ao mesmo tempo, essa fala demonstra um certo incômodo com a abordagem do tema, numa atitude de autoproteção que parece refletir o medo da discussão a respeito do sistema de privilégios vigente na sociedade brasileira. Então é como se não falar do racismo fizesse com que ele não existisse ou não se manifestasse em sua realidade/cotidiano.

Essa compreensão chama a atenção para a necessidade de ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais no Brasil, pois é fundamental que esse processo seja discutido e não silenciado. Aliás, é muito provável que o atual status de que goza o racismo na sociedade brasileira seja fruto de um total silenciamento a que foi submetido, por décadas a fio. Sem dúvidas, causa-nos incômodo pensar no sistema desigual vivenciado por negros e brancos no Brasil, mas silenciá-lo e trata-lo como se não existisse é uma armadilha na qual já estivemos presos por muito tempo.

A segunda carta do jogo que destacamos tem o seguinte conteúdo: “Vocês consideram que existe alguma relação entre o racismo e o machismo na sociedade brasileira?”

Ao tirar essa carta, a aluna de um dos pequenos grupos mencionou que existe essa relação, considerando que “tanto os homens como as pessoas não negras se valem do machismo e do racismo, respectivamente, para oprimir e dominar, de certa forma, as mulheres e os negros” (SIU). A aluna que expôs essa opinião ressaltou que essa tinha sido a fala de um outro menino do grupo, mas que todos concordaram com ele. Após essa manifestação, a maioria dos presentes não falou nada e alguns alunos demonstraram sua concordância com a fala da colega.

Ao analisar as discussões provocadas por esta carta, percebemos ainda que a maioria dos alunos não possui opinião a respeito do tema, ou não se sentiu à vontade para expressar sua opinião. Esse aspecto chama atenção para dois fatores, que se articulam entre si: o primeiro remete à provável ausência desse tema em sala de aula e também fora dela, de forma que a maioria dos alunos não possui conhecimento a respeito do tema, nem familiaridade para com os termos utilizados nesta conversa; o segundo fator aponta para uma possível visão preconceituosa que os alunos possam possuir, uma vez que, ao serem questionados a respeito deste tema, eles param para pensar e se deparam com pensamentos preconceituosos e, ao invés de expressá-los, preferem ficar calados.

Para discutir a promoção da igualdade racial, estimulando atitudes de tolerância e respeito às diferenças no contexto escolar, é fundamental desconstruir pré-concepções a respeito do tema, problematizando as situações vivenciadas no cotidiano. Esse é um dos muitos papéis que o assistente social pode assumir na escola, em um processo que envolve a socialização e o acesso a informações como condição para exercício da cidadania.

### Considerações Finais

Reconhecer o processo histórico a partir do qual nos constituímos enquanto sociedade é um primeiro passo, fundamental para se projetar ações presentes e futuras com vistas à construção de novos cenários. Considerando os aspectos sinalizados acima, entendemos que a escola, assim como pode reproduzir desigualdades construídas historicamente, também possui o potencial de transformar relações.

Em relação à efetividade do Projeto, nesse novo caminho que estamos construindo, destaca-se a importância do papel desempenhado por todos os atores envolvidos nesse processo – alunos, professores, profissionais da educação em geral, famílias, comunidades do entorno das escolas. Inserido neste contexto está o assistente social, cujas bases para atuação na política de educação do Brasil estão sendo forjadas.

Sem dúvida, existem muitos outros aspectos a serem considerados nessa discussão, e por isso não pretendemos esgotar aqui esse assunto, especialmente considerando sua amplitude. Assim, essas contribuições foram lançadas no desejo de impulsionar outras novas ações coletivas em prol da promoção da igualdade racial. Esperamos poder, em breve, verificar mudanças efetivas no que se refere à igualdade racial nas escolas contempladas, a partir da participação dos jovens na atividade proposta.

Em relação ao objetivo proposto para esta ação extensionista, pode-se considerar que ela se configura como uma oportunidade ímpar de introduzir a temática da promoção da igualdade racial e da educação para as relações étnico-raciais nas escolas e também na Universidade, considerando que os alunos extensionistas vivenciam esse processo. Nesse sentido, destaca-se também a importância da parceria da Universidade com a Secretaria de Educação, em níveis estadual e municipal.

### Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e Diversidade na Escola**. Livro de Conteúdos. Brasília: MEC, 2009, p. 09-22.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil - o longo caminho**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, L. F.; ZUCCO, L. P.; SILVA, M. V. A Extensão Universitária na Prevenção na Violência Sexual. **Revista Espaço para a Saúde**. Londrina, v.6, n.2, p.23-28, jun. 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6 n. 1, p. 91-96, 2002.

FREITAS, Tais Pereira de; ENGLER, Helen Barbosa Raiz. Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 32-47, jan./mar. 2015.

GUIMARÃES, Reinaldo. Considerações sobre um passado presente: o racismo no Brasil. **Revista Debates Sociais**, v. 10, n. 15, p. 28-44, jan. 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: UFGM, 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015). **Síntese dos Indicadores Sociais – SIS**, 2015.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de; MILANI, Feizi M. (Orgs.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético político. **Serviço Social na educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. In: **Estudos e Pesquisas. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói/RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre. **Ação afirmativa: da luta do movimento negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do movimento negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

SILVA, Ademir. **A gestão da seguridade social brasileira – entre a política pública e o mercado**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006.



## Notas

<sup>1</sup> Dentre estes, pode-se destacar a série de estudos produzidos por Abamovay (2012), em conjunto com o Observatório de Violências nas Escolas-Brasil (Universidade Católica de Brasília), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

<sup>2</sup> Dialética pode ser entendida como a arte do diálogo, de debater, persuadir ou raciocinar. Caracteriza-se pelo debate em que há ideias diferentes, em que um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Seu conceito foi debatido ao longo de décadas por diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, dentre outros. A dialética propõe um método de pensamento que é baseado nas contradições entre a unidade e multiplicidade, o singular e o universal e o movimento da imobilidade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/dialectica/>. Acesso em: 09.10.2017.

<sup>3</sup> Segundo Borges (2002), François Bernier foi um dos primeiros a publicar a ideia de adoção de características somáticas, como a cor da pele, para dividir os seres humanos em raças, em artigo publicado no *Journal des Savantes*, em 1684. Nessa classificação, utilizava abertamente termos depreciativos para classificar asiáticos, negros e lapões. Suas ideias tiveram continuação no século XVIII, através de naturalistas e filósofos como Lineu, Buffon, Herder, Kant, entre outros.

<sup>4</sup> A esse respeito, ver Carvalho (2007).

<sup>5</sup> Considera-se importante destacar o relativismo das relações dos Movimentos Negros com o Estado, tendo em vista, de acordo com as considerações de D'adesky (2005), as correntes antagônicas no interior do Movimento Negro – a moderada, formada por intelectuais e militantes próximos dos poderes públicos, e a radical, que recusa qualquer diálogo e negociação com as instituições governamentais.

<sup>6</sup> Dentre esses organismos, pode-se destacar, em nível nacional, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, criada por medida provisória em 21 de março de 2003.

<sup>7</sup> Tal reconhecimento ocorreu na ocasião da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

<sup>8</sup> A criação de indicadores sociais foi uma iniciativa que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE teve com o objetivo de adequar a produção de estatísticas sociais do Brasil ao contexto internacional, que era marcado por crescentes críticas ao determinismo econômico na explicação de fenômenos sociais. A Síntese de Indicadores Sociais é uma importante fonte de informações para a análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 09.10.2017.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de->

[conteudos/noticias/dezembro/ibge-divulga-sintese-de-indicadores-sociais-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-brasil](http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/dezembro/ibge-divulga-sintese-de-indicadores-sociais-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-brasil). Acesso em: 23.03.2017.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso realizado em: 12.06.2017.

<sup>11</sup> De acordo com a UNESCO, a diversidade cultural: “refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados”. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>. Acesso em: 09.10.2017. A esse respeito, ver mais em: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org.). Belo Horizonte: UFGM, 2003.

<sup>12</sup> Ao longo dos cinco primeiros anos de atuação do Projeto (2012-2016), ele foi executado em cinco escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, localizadas em diferentes regiões da cidade de Canoas/RS, contemplando mais de 1.000 jovens com a ação socioeducativa. Ao longo deste período, em torno de 100 alunos(as) do curso de graduação em Serviço Social atuaram nesta ação extensionista.

<sup>13</sup> Todas as cartas tema ou disparadoras foram elaboradas pelo grupo de trabalho do projeto “Na Paz”, sendo revisadas semestralmente. Elas procuram apresentar aos participantes questões a serem respondidas ou situações a serem resolvidas e/ou exemplificadas, tais como nas situações destacadas neste texto.

<sup>14</sup> São passadas informações que vão desde a localização de serviços da rede de atendimento a mulheres em situação de violência doméstica (CRM e Delegacia da Mulher), até números de denúncia envolvendo situações de violação de direitos humanos, como o Disque 100, por exemplo.

<sup>15</sup> Por questões éticas, não identificaremos o nome da escola contemplada na aplicação do Projeto.

<sup>16</sup> Segundo Informação da Usuária (SIU).

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS FEIRAS DE MATEMÁTICA: ATIVIDADES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

## TEACHER TRAINING FOR MATHEMATICS FAIRS: ACTIVITIES OF AN EXTENSION PROJECT

Marilândes Mól Ribeiro de Melo\*  
Kátia Hardt Siewert\*\*  
Gisele Gutstein Gutschow\*\*\*

**Resumo:** As Feiras de Matemática ocorrem há mais de trinta anos no Estado de Santa Catarina. O evento é consolidado no Estado e com o passar dos anos houve um aumento significativo dos trabalhos inscritos. Com isto foi percebida a necessidade de dar ao evento um caráter cada vez mais científico com regras mais concisas. Para tal função foi criado um Comitê Científico, que identificou a falta de apropriação da escrita por parte dos participantes das Feiras. Foi percebido um distanciamento entre o que é apresentado no evento e no que é escrito no resumo expandido. Desta forma ficou evidenciada a necessidade de uma formação voltada para a produção e/ou elaboração de desses resumos elaborados por professores participantes das Feiras de Matemática. Assim sendo, este artigo visa levar ao conhecimento público os procedimentos realizados no projeto de Extensão intitulado “Projeto de Apoio, Organização e Formação de Docentes e Estudantes para as Feiras de Matemática” do IFC – Campus Araquari.

**Palavras chave:** Feiras de matemática; formação docente; projeto de apoio, organização e formação docente e estudantes para as feiras de matemática; estado de Santa Catarina.

**Abstract:** Mathematics Fairs have been held for over thirty years in the State of Santa Catarina. The event was consolidated in the State and over the years there has been a significant increase in the number of works submitted. For this reason, it was deemed necessary to provide the event with an increasingly scientific nature with more concise rules. For this purpose, a Scientific Committee was created, which immediately identified the lack of adequacy of the writing presented by the participants of the Fairs. A gap was noticed between what is presented in the event and what is written in the expanded abstract. Therefore, the need for a training focused on the production and / or elaboration of these abstracts submitted by teachers participating in the Mathematics Fairs was evidenced. Thus, this article aims to bring to the public knowledge the procedures carried out in the project of Extension entitled "Project of Support, Organization and Training of Teachers and Students for Mathematics Fairs" of the IFC - Campus Araquari.

**Keywords:** Mathematics fairs; teacher training; support, organization and training project to teachers and students for the mathematics fairs; state of Santa Catarina.

\* Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* de Araquari - SC, Brasil. E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

\*\* Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* de Araquari - SC, Brasil. E-mail: katia.siewert@ifc.edu.br

\*\*\* Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* de Araquari - SC, Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: gisele.gutschow@ifc.edu.br

## Introdução

*Escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde (OSORIO, 1997, p.13).*

As Feiras de Matemática vêm ocorrendo no Estado catarinense há mais de trinta anos. É um evento consolidado, e com o passar dos anos a proposta foi sendo estendida a outros Estados brasileiros. Ao longo da realização desse evento, foram sendo percebidas problemáticas em torno da escrita dos resumos por parte dos professores e alunos em relação ao trabalho inscrito nas Feiras. Foi identificado um distanciamento entre o que foi apresentado e o que está escrito e publicado nos Anais do evento. Este último, por muitas vezes, não revelava exatamente o que foi exposto e, principalmente, o que foi proposto pelos participantes. Desta forma, os professores que auxiliam na organização destas Feiras decidiram organizar uma Formação Continuada com docentes que nelas inscrevem trabalhos, objetivando capacitá-los especificamente para a produção e/ou elaboração dos resumos expandidos.

Esta formação foi realizada por docentes do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, por meio de um projeto denominado “Projeto de Apoio, Organização e Formação de Docentes e Estudantes para as Feiras de Matemática”, tendo como objetivo principal instruir os professores das redes municipal, estadual e particular interessados em participar das Feiras de Matemática.

A última formação oferecida ocorreu na cidade de Joinville – SC, com 21 participantes no ano de 2017; ao final do curso, foi solicitado aos inscritos que respondessem um questionário contendo quatro perguntas. A terceira diz respeito a atividade desenvolvida no curso, em que os professores indicaram qual a sua maior dificuldade: foi observado que escrever constitui-se no maior obstáculo, ainda que em ideias os professores saibam que projeto querem desenvolver, como revelam suas respostas a seguir:

- escrita;
- realizar a escrita do projeto;
- a dificuldade é repassar o tema da feira para o papel, usar linguagem adequada;
- organizar as ideias de forma coerente na hora da escrita;
- o trabalho referente ao artigo;
- o dom da escrita é para poucos!
- Pra mim vou descobrir mais as minhas dificuldades na hora da escrita. A leitura dos exemplos trazidos (resumos) criou em mim dúvidas, que serão melhor esclarecidas na construção prática.

Quando se pensa acerca da importância de escrever em uma perspectiva mais abrangente, Bianchetti (1996, p. 102) considera que “é preciso dispor-se, é necessário tornar-se ‘corajosamente vulnerável’, pois esse é o único caminho para o crescimento”. Machado (2008, p. 281) argumenta que, ao escrever, exibimos “um segundo corpo material que nos representa e pode ser admirado ou vilipendiado”. Mobilizadas por estas ideias e pelas respostas grafadas pelos professores no questionário, entendemos que esta não é uma dificuldade somente deste grupo de professores; assim, objetivamos com este artigo publicizar os procedimentos de formação trabalhados com os docentes durante o desenvolvimento da proposta anteriormente mencionada.

Este projeto teve a duração de 20 horas e foi operacionalizado por meio da realização de quatro encontros presenciais (em dias alternados e marcados com antecedência) e um a distância. As informações sobre o curso foram divulgadas por meio de um formulário eletrônico disponibilizado aos docentes da área de Matemática das escolas municipais e estaduais de Joinville e região Norte de Santa Catarina para inscrição dos interessados. Vale enfatizar que a Secretaria de Desenvolvimento Regional – SDR de Joinville é parceira no projeto e permitiu a liberação dos docentes da rede estadual, incentivando-os a participar desta capacitação.

Os encontros para o desenvolvimento do projeto são entendidos como um espaço de aprendizagem, constituindo-se em um ambiente no qual o docente toma conhecimento do que é uma Feira de Matemática, expõe suas dúvidas em relação a elas e dialoga com seus pares sobre as dificuldades e as práticas pertinentes ao evento, sobre as propostas de trabalho, e também sobre o cotidiano de sala de aula.

### **Feiras de Matemática: um espaço de divulgação de saberes**

Como mencionado inicialmente, nos últimos trinta anos ocorrem, no Estado de Santa Catarina, as Feiras de Matemática. É um espaço no qual o docente transcende a sala de aula e socializa práticas elaboradas no espaço escolar, com a colaboração de estudantes, outras disciplinas e áreas do conhecimento. Para a Sociedade Brasileira de Educação Matemática de Santa Catarina (SBEM, 1996, p. 4), estas Feiras possuem uma natureza didático-pedagógico-científica e visam o “propósito de transformar as atividades escolares em verdadeiros laboratórios vivos de aprendizagem científica, coparticipada pela comunidade, desta forma não elitizando a matemática”. Participe destas ideias, Santos (2016, p.3) argumenta que no:

[...] evento as atividades de sala de aula são entendidas e praticadas como aquisição de capacidades que permitem aperfeiçoar, de forma dinâmica, o modo de ensinar a Matemática, não no sentido de acumulação conceitual e mecânica de dados e conhecimentos, mas como uma forma diferenciada de apresentá-la e desenvolvê-la com os alunos, através de novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Ao longo de suas edições, foi percebida a crescente necessidade de estabelecer uma organização de ações a elas ligadas; ações que têm por objetivo central levar o conhecimento ao professor sobre diretrizes e etapas da organização das Feiras de Matemática, como também o aprendizado da construção e avaliação de resumos científicos para a submissão de trabalhos nesses eventos. Como sua característica, a “Feira de Matemática deve permitir a exibição, ao público externo, das atividades matemáticas empreendidas normalmente dentro ou fora da sala de aula, pelo público interno da Escola” (FLORIANI; ZERMIANI, 1985, p.1).

Nesse aspecto, Santos (2016, p. 3) compreende que este evento se distingue dos demais considerando que seu caráter não é elitista e que:

[...] são apresentados trabalhos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de instituições municipais, estaduais e federais, podendo ainda participar professor e pessoas da comunidade. A sua organização é um processo em movimento, onde continuamente são discutidas em Seminários de Avaliação, coletivamente, as necessidades de mudanças que se fazem necessárias, o que leva a termos o Movimento das Feiras de Matemática.

Nos últimos anos, o IFC vem participando da Comissão Permanente das Feiras de Matemática. Esta comissão conta com servidores de alguns Campus do IFC como, por exemplo, Araquari, Rio do Sul, Ibirama, Sombrio e Camboriú, além de parceiros vinculados às Secretarias Municipais, de diversas Gerências de Educação do Estado de Santa Catarina (GEREDs) e da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

De acordo com Oliveira e Marcuzzo (2013), a função da Comissão é assegurar o princípio público de participação, de cooperação e discussão da coletividade, visando a integração das Feiras de Matemática. Estes princípios certificam a participação de propostas de trabalho originadas dos diversos grupos representativos do Ensino e da comunidade. A necessidade de parcerias, na perspectiva de Santos (2016, p. 3), faz com que as Feiras quebrem com “a hegemonia da competição, da decisão local, dos encaminhamentos fragmentados e apresenta parcialmente como está a construção do conhecimento matemático no ‘chão da escola’”.

A Comissão Permanente possui algumas

competências, como, por exemplo, o estabelecimento de critérios de organização das Feiras de Matemática, tais como o regimento interno, a distribuição dos trabalhos por região, a indicação dos avaliadores, a definição dos critérios de avaliação e a tarefa de promover cursos de formação docente para o aprendizado de construção do projeto a ser submetido nas Feiras de Matemática. Estes eventos em Santa Catarina, de acordo com ideias de Zermiani (2010, p.19), intencionam os seguintes objetivos:

- a) Promover o intercâmbio de experiências pedagógicas;
- b) Contribuir para a inovação de metodologias no ensino da matemática;
- c) Transformar a Matemática em ciência construída pelo aluno e mediada pelo professor;
- d) Promover a integração da matemática com outras áreas do conhecimento;
- e) Avaliar a qualidade científica dos trabalhos apresentados nas Feiras;
- f) Despertar nos alunos maior interesse na aprendizagem da Matemática.

No que diz respeito à tarefa de formar professores para as diferentes áreas do conhecimento no Brasil, Gatti (2010, p.1356) esclarece que foi somente no final da década de 1930 que isto ocorreu. Esta pesquisadora demonstra que

[...] a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores promulgadas em 2002 contribuíram para se realizarem ajustes parciais no processo formativo desses profissionais; no entanto, observa-se “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357). A autora afirma ainda:

[...] adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A formação das licenciaturas ainda é fragmentada, tanto nas áreas disciplinares, quanto nos níveis ensino. No Brasil, ainda não há instituições de ensino superior com uma faculdade ou instituto próprio, destinado a formar esses profissionais a partir de um fundamento comum (GATTI, 2010).

Assim sendo, há carência de “estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (GATTI, 2010, p. 1358). Desta maneira, acreditamos que as Feiras de Matemática podem contribuir com a formação do professorado desta área, não somente no que diz respeito às atividades didáticas, mas especialmente nas reflexões teóricas, uma vez que objetiva capacitá-los para a elaboração e execução de trabalhos científicos para posterior apresentação nas Feiras de Matemática e de Educação Científica e Tecnológica.

Diante da formação inicial recebida pelos professores das diferentes áreas no aspecto de circunscreverem-se ao espaço das universidades, as Feiras de Matemática, por seu caráter democrático, permitem debates e reflexões sobre as pesquisas, e o desenvolvimento profissional nesse campo constitui um espaço “divulgação do conhecimento matemático”, cumprindo “seu papel em prol da melhoria e da qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática” (SANTOS, 2014, p. 5).

### **As Feiras de Matemática no Estado de Santa Catarina**

As Feiras de Matemática no Estado de Santa Catarina ocorrem desde o ano de 1985 e foram idealizadas pelos professores Vilmar José Zermiani e Valdir José Floriani, da FURB. Em ação conjunta com as Gerências de Educação (GEREDs) e Secretarias de Educação dos municípios catarinenses, a primeira edição da feira (regional) contou com a apresentação de 30 trabalhos e 120 expositores. Após cinco anos (1990), a Feira catarinense já contava com 150 trabalhos e 450 estudantes expositores.

O evento vem crescendo ao longo das sucessivas edições em termos de número de apresentação de trabalhos e de expositores, como, por exemplo, a XXXI Feira Catarinense de Matemática realizada na cidade Joinville – SC, no período de 28 a 30 de outubro de 2015, que contou com a exposição de 175 trabalhos e a participação de mais de 500 expositores inscritos.

Essa expansão está diretamente relacionada ao processo de divulgação por meio do trabalho dos organizadores, juntamente com as Gerências e Secretarias de Educação dos municípios. Ao longo de três décadas, esse processo de crescimento em relação

à quantidade de trabalhos e de expositores, eventos menores como as feiras escolares, municipais, regionais, precisaram ser realizados até se chegar às feiras catarinense e nacional. Esse movimento foi necessário para permitir a apresentação de um maior número de trabalhos e, conseqüentemente, permitir uma maior divulgação das práticas docentes sobre o ensino de Matemática.

Durante a Feira, ocorre a avaliação dos trabalhos, e ao final, após a compilação dos dados, é concedida aos participantes uma premiação. Inicialmente eram premiados os três primeiros colocados de cada categoria na qual o trabalho estava inscrito – de acordo com o ano escolar em que o estudante estava matriculado e o trabalho desenvolvido – e designada a premiação de menção honrosa aos demais trabalhos. Para amenizar a competitividade e valorizar todas as ações e todos os envolvidos, nas edições atuais, também considerando a categoria na qual o trabalho está inscrito, são premiados como destaque os trabalhos que são indicados para as feiras catarinenses e nacional, além da menção honrosa. Nesse processo de avaliação, são observadas apenas as apresentações orais dos estudantes no período de duração das feiras. O trabalho escrito ficava restrito à formalidade da publicação dos Anais com os resumos simples – redação do trabalho apresentado oralmente em uma página – submetidos no ato da inscrição.

Os trabalhos apresentados nos primeiros anos de Feiras de Matemática envolveram alunos do pré-escolar até o ensino médio. A primeira participação do ensino superior aconteceu em 1992, com a presença dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da FURB. Posteriormente, houve a inclusão da educação especial e do ensino superior nas diversas áreas de conhecimento que envolvem a Matemática, além das categorias professor e comunidade.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foi outro fator que contribuiu para a expansão das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes. Os professores, no intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e proporcionar mais participação e maior aprendizado aos discentes, começaram a fazer uso das diversas tecnologias existentes. É nesta nova perspectiva de se pensar as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno que os professores e estudantes buscam publicizar suas experiências, tornando as feiras um espaço de excelência para a divulgação de suas práticas.

Estudantes e servidores do IFC, quando esta instituição ainda funcionava como Escola Agrotécnica, já auxiliavam na organização das Feiras de Matemática e também submetiam trabalhos ao evento. No entanto, no ano de 2014, o Campus Araquari, por meio da elaboração de projeto de “Apoio às Feiras”, começou efetivamente a atuar em todas as etapas que compõem a organização, formalizando acordos de cooperação firmados juntamente com a FURB, a Sociedade

Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A grande mudança verificada em todo o processo descrito até o momento é relacionada à publicação dos trabalhos submetidos: se no início das feiras os resumos simples eram, talvez, formalidade para a publicação dos Anais, no ano de 2014 essa publicação precisou ser reformulada para atender aos requisitos determinados pelas normas dos resumos expandidos. Estes requisitos contemplam: formatação de página, parágrafos, espaçamento entre linhas, de 1.300 a 1.800 palavras limitadas a 5 páginas, resumo contendo - no máximo - 150 palavras, de três a cinco palavras-chave, identificação dos autores, da categoria inscrita e da instituição.

Com esta mudança, foi observado que o ato de escrever tornou-se um problema para os docentes, considerando sua carga de atividades em sala de aula e suas tarefas escolares cotidianas. É sabido que todo processo de readequação e inclusão requer tempo de apropriação e uma análise em relação aos docentes e estudantes que participam dessa readequação e também as suas resistências e limitações. Estes enfoques estão sendo considerados e trabalhados gradativamente nos últimos três anos.

Osorio (1997) afirma que há razões históricas para se resistir a tudo o que nos leva a renunciar a nós mesmos e ao nosso modo de enxergar o mundo. Para este pesquisador, a escrita, pensada antropologicamente, faz com que nos apropriemos de um número sem fim de ideias que não são verdadeiramente nossas, e isto pode se constituir em uma forma de aprisionamento da imaginação. Ainda que reconheça o ato de resistência, Osorio (1997) compreende que escrever pode ser um ato de proclamação de possibilidades radicais. Para ele,

Essa possibilidade comum e radical [...] exige, ao contrário, uma abertura às multiplicidades em que se inscreve cada ato de liberdade a partir de sua singularidade, de sua contingência e de seu devir: uma caminhada ao ar livre pontuada por ato especial, aventuroso e rebelde como é o ato de escrever (OSORIO, 1997, p. 81).

É nesta perspectiva de ato de rebeldia e possibilidade de libertação que o comitê científico das feiras de matemática que está, atualmente, sob a coordenação de membros do IFC verificou a necessidade de auxiliar os docentes no processo de escrita objetivando aproximar a comunicação oral que ocorre nas feiras com o processo de escrita. O comitê verificou dificuldades pontuais, tais como: plágio; a adequação dos trabalhos ao referencial teórico e até mesmo a dificuldade de escolha de um tema para a elaboração do trabalho.

A importância da escrita, de acordo com

Andrade (2003, p. 1309 - 1310), reside no fato de vermos “em muitos casos [...] produzir-se, pelo ato de escrever, uma consciência sobre o que foi feito, ou sobre os efeitos do que não foi feito, mas que poderia ter sido”. As experiências de escrever, quando proporcionam a (re)avaliação das práticas pedagógicas, permite ao professor constituir-se como agente de sua própria formação. Uma das razões pelas quais podemos pensar a resistência dos professores ao processo de escrita são as lacunas em sua formação inicial, sobre as quais ainda não há estudos suficientes, mas que podem ser traduzidas como obstáculo a esse processo e que revela “o letramento da formação docente como um letramento em negativo” (ANDRADE, 2003, p. 1309).

### **O Projeto de Apoio, Organização e Formação Docente e Estudantes para as Feiras de Matemática**

Este projeto foi iniciado em 2015, com o título “Projeto de Apoio à Organização e Participação de Docentes e Estudantes em Feiras de Matemática, Ciência e Tecnologia do IFC – Campus Araquari”. Procurando atender à finalidade de formar docentes, esta ideia foi vinculada à proposta inicial, passando, então, a ser denominada “Projeto de Apoio, Organização e Formação de Docentes e Estudantes para as Feiras de Matemática”, sendo registrada no setor de extensão do IFC – Campus Araquari, no ano de 2017. O objetivo principal é capacitar os docentes interessados em participar das Feiras de Matemática.

Essa adequação foi necessária considerando a necessidade de organização e publicação final dos trabalhos e por compreender que a escrita possui um papel formador, pois eleva o professor a um refinamento intelectual por meio da “elaboração reflexiva, pelo efeito de retroação e compreensão que produz e movimenta subjetividades” (ALMEIDA, 2007. p.7).

Com o início dos trabalhos, foi percebido que o projeto deveria abranger também todas as etapas que envolvem a participação em um evento científico como, especificamente neste caso, as Feiras de Matemática. Nesse aspecto, o questionário respondido em sua questão número dois, que trata dos pontos fracos e fortes do projeto, os professores ratificaram em suas respostas a importância da formação no que diz respeito à escrita. Dizem eles:

- Foi dado na prática como fazer o resumo e um passo a passo de um projeto desenvolvido na escola;
- Muito bem explicados, item por item, de como fazer;
- Formato de projetos a serem apresentados;

- Conhecimento no desenvolvimento de projetos e auxílios as nossas dúvidas;
- Exemplificava pontos complexos dos resumos.

Aparecem também nas colocações dos professores os pontos nos quais do projeto pode ser refinado:

- Pouco tempo para análise e construção de um resumo;
- Faltou tempo para que houvesse a prática da escrita;
- Talvez ler um resumo com a turma e ir destacando cada item do resumo.

Observadas as considerações dos professores, novas ações foram pensadas para o projeto e dizem respeito às seguintes etapas: o planejamento, a inscrição, o envio dos resumos expandidos para Avaliadores ad hoc, visando à formação destes sujeitos, a recepção dos expositores, as reuniões, a avaliação presencial dos trabalhos durante o evento das Feiras – incluindo a formação destes avaliadores, a classificação dos trabalhos, a publicação dos trabalhos em Anais e a formação docente destinada à produção e/ou elaboração dos resumos expandidos.

Esta preparação pressupõe a ideia do professor como pesquisador; isto é, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar avançam para a reflexão crítica, a escrita e o despertar para a pesquisa. Quando se aborda a pesquisa na educação básica, diversas razões são instaladas como óbices para essa prática: a carga horária excessiva em sala de aula; as condições de trabalho que não contribuem para o processo de formação contínua, dentre outros. Tais condições inviabilizam a prática de pesquisa como atividade orgânica (princípio educativo) na escola.

A pesquisa precisa levantar questões sobre o processo de ensinar e aprender; deste modo, a prática reflexiva torna-se imprescindível. O professor não nasce pesquisador, se constrói como pesquisador (GRILLO et al., 2003), e o processo dessa construção é mediado pela ação reflexiva sobre a sua prática. Fagundes (2016) demonstra que um professor pesquisador se constitui por duas vias: a prática e a teórica. Para esta pesquisadora, quando se aborda tal tema, a preocupação está relacionada, por um aspecto, à aprendizagem dos estudantes e, por outro, com um escopo teórico no processo de formação dos professores. Ao pensar os dois vieses, Fagundes (2016, p. 295) traça o seguinte perfil do professor pesquisador:

- a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a

pluralidade como partes integrantes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;

c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.

Assim sendo, constituir-se um professor pesquisador requer o hábito de leitura e escrita, à medida que os professores vivenciam situações reais da profissão docente que devem levá-los à produção do conhecimento, a considerar processos interculturais e plurais e a refletir individual ou coletivamente. Isto orienta o professor a questionar a realidade e a buscar respostas para as suas indagações. O processo de questionamento representa a face desconstrutiva da pesquisa e que depende da atitude do professor que, de acordo com Grillo (2006), revitaliza o ambiente de sala de aula pelos seguintes meios:

[...] o questionamento, com a reconstrução sistemática e permanente do conhecimento questionado, o que possibilita a vivência de uma prática devidamente teorizada, ou seja, de uma prática da qual emana uma teoria, que retorna à prática de forma modificada ou fortalecida (GRILLO et al., 2006, p. 3).

Ao abordar o mesmo tema, Menezes (2017, p. 190) argumenta que o sentido das expressões “professor pesquisador” e “professor reflexivo” tem sofrido esvaziamento, “devido ao modo controvertido como vêm sendo discutidas”. Ainda assim, a pesquisadora defende a “necessidade da presença da pesquisa e da reflexão crítica na formação docente”. Para ela, a “reflexão aparece, ao lado da pesquisa, como fomento à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua profissão e de seu campo de atuação” (MENEZES, 2017, p. 190). Essa ideia aparece em algumas falas dos professores quando eles escrevem no questionário sobre as atividades desenvolvidas no projeto:

- Esse curso contribui muito com os professores, pois são tratados assuntos que ajudam o professor a refletir em sua prática. Aprendo a escrever as minhas ações cientificamente;
- Dentro do conteúdo sugerido, percebe-se a grande relevância para nosso desenvolvimento e crescimento como educador, pois temos grandes dificuldades para desprendermos dos métodos tradicionais;
- É de suma importância aprender a colocar ideias em uma escrita correta e organizada.
- Esse curso ajudará a colocar as ideias no lugar.

Nesse aspecto de despertar o professor para a prática da pesquisa, foi iniciado no ano de 2016, na Escola de Educação Básica Osvaldo Aranha, localizada no município de Joinville, o curso de

formação para a participação nas Feiras de Matemática. O curso, com carga horária total de 20 horas, contou com a participação de 12 professores das redes estadual e municipal de ensino do município de Joinville. No ano seguinte, 2017, com total parceria da SDR de Joinville, esse número chegou a 38 inscritos. Além desses, houve a participação de docentes das áreas de Matemática, Pedagogia e História atuantes no IFC – Campus Araquari.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, compartilhamos as atividades realizadas durante as etapas de execução do projeto supracitado, até o seu momento maior, ou seja, a formação dos professores com a intenção de capacitá-los para a elaboração e execução de trabalhos científicos para posterior apresentação nas Feiras de Matemática. A intenção é evidenciar a riqueza formativa proporcionada pelo Projeto de Extensão diante da atuação de diversos saberes e áreas de conhecimento.

Nos encontros presenciais propostos, foram discutidas as seguintes temáticas: pesquisa e sua importância para o professor, o papel do orientador, as etapas que compõem o projeto e sua escrita, a linguagem do trabalho, a escolha do tema, de que forma os trabalhos são avaliados e a avaliação na Feira Municipal e/ou dos trabalhos do Estado. Especificamente sobre os debates a respeito do tema a ser trabalhado num evento de Matemática, um dos inscritos no projeto salientou que este auxiliou “prosseguir com bons projetos, elevando assim a qualidade”.

Nesses encontros, ainda há a discussão de resumos expandidos submetidos em feiras anteriores e a escrita do trabalho a ser submetido pelo participante do projeto. A finalização da escrita é feita no encontro a distância, com seu envio para posterior análise, correção e sugestões de adequação. As respostas evidenciam o quanto é importante a aprendizagem da escrita, como deixam claro alguns docentes:

- Tenho uma ideia, mas não sabia como trabalhar em sala e passar para o papel;
- Matemáticos não tem “mania” de escrever sobre tido que realiza. Acho que é interessante termos essas dicas de escritas técnicas para nos ajudar como norteador. É interessante que com essas técnicas aprendamos melhor a escrever, para que haja registros do que fazemos e como podemos melhorar nossas práticas;
- Diferente de muitos anos, o ponto a ponto, realizado sobre o resumo que acompanha o trabalho na feira é importantíssimo, pois por muitas vezes desenvolvemos bons trabalhos em sala de aula, mas não conseguimos formatá-los para esse tipo de evento;
- Aprender a escrever o resumo acrescenta muito para o educador [...] muitas vezes fazemos esses projetos, mas não damos a devida valorização.

Percebe-se que a escrita trabalha também com as subjetividades do professor, levando-o a valorizar

seu trabalho e, conseqüentemente, valorizar-se, como expressa a fala anterior. Além disso, demonstra o entendimento de que a atividade realizada com os discentes durante as aulas pode ser externalizada através das apresentações nas Feiras de Matemática e, também, na elaboração de um resumo expandido claro e coeso. Outro inscrito ressaltou que a escrita do resumo “parecia algo difícil de fazer”, mencionando que “o curso ajudará a melhorar a prática docente”.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento da prática docente, muitas outras falas são destacadas:

- De grande valia, com certeza levarei para sala de aula;
- Importante para proporcionar uma melhor adaptação dos conceitos em sala de aula;
- Acredito que práticas como as discutidas neste dia, auxiliam ainda mais nas nossas práticas de sala de aula e oportunizam as melhoras na educação;
- A prática de realizar e orientar projetos é muito importante e é algo que pretendo levar para meu dia a dia em sala de aula;
- Creio que as informações serão válidas para alcançar no trabalho desenvolvido com os meus alunos;
- O curso ajudará a melhorar a prática docente.

A participação no projeto proporcionou a socialização das possíveis maneiras de trabalho sobre um assunto em sala de aula. Nas horas dedicadas ao curso, foram compartilhadas angústias e soluções para o trabalho do professor, além da aprendizagem da escrita dos resumos para as Feiras de Matemática. Nesse aspecto, a troca de experiências também vem à tona: “a troca de experiências pelos professores e as palestrantes foi muito útil, pois as dúvidas foram sanadas e ideias surgirão; “foi muito importante poder sanar algumas dúvidas sobre os temas a serem trabalhados em diferentes níveis (fundamental/médio), e enriquecedor e favor da troca de experiências”. Ainda, é importante destacar que os participantes conseguiram compreender o objetivo central da proposta relativa ao projeto, contudo, outros assuntos pertinentes ao evento das Feiras de Matemática foram surgindo ao longo dos encontros.

## Conclusões

O aumento do número de trabalhos inscritos nas Feiras de Matemática e a gradativa participação de professores e alunos nos eventos servem para consolidar cada vez mais as Feiras como um espaço de socialização do saber e instigação pela pesquisa. Deste modo, ações e projetos que visualizem a importância destes encontros e identifiquem suas necessidades ao



longo de mais de 30 anos de duração são necessários para a consolidação do saber pedagógico e científico das Feiras.

O projeto de extensão denominado “Projeto de Apoio, Organização e Formação de Docentes e Estudantes para as Feiras de Matemática”, do IFC – Campus Araquari, é uma ação atuante na formação de professores no que diz respeito à questão da elaboração e produção dos resumos para as Feiras de Matemática.

Foi percebida a disparidade nas apresentações dos trabalhos nas Feiras em relação à sua materialização nos resumos. Sendo assim, o projeto objetiva sanar dificuldades apresentadas pelos participantes nas feiras. Proporciona uma formação para a pesquisa e para o entendimento da escrita, bem como da própria organização das feiras.

Este curso é entendido como um momento de formação e socialização dos docentes, de suas práticas pedagógicas, seus trabalhos com seus discentes, apresentando, de maneira geral, dificuldades em confrontar a sala de aula com seus inúmeros afazeres – conteúdos programáticos a serem vencidos e a atuação na pesquisa dentro da área de matemática como um momento de aprendizagem.

As devolutivas dos participantes revelam que o projeto auxiliou no entendimento de elaboração do resumo expandido e na compreensão da importância da clareza e coesão da escrita dos trabalhos. Foi percebido que havia certo distanciamento no que era apresentado de maneira oral no evento e no que era redigido no formato de resumo expandido para o Anais.

Foi ressaltada a importância deste tipo de projeto que nasce da necessidade dos professores de obterem uma formação docente que faça sentido para o cotidiano e seu espaço de atuação dentro do ambiente escolar.

## Referências

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. Tese (Doutorado) São Paulo, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: uma das armas do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Trama e texto. **Leitura crítica e escrita criativa**. v. 1. São Paulo: Pexus, 1996.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

FLORIANI, Vilmar José; ZERMIANI, Valdir José. Feira de Matemática. **Revista de Divulgação Cultural**, Blumenau, n. 28, p. 1-16, dez. 1985.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31/05/2017.

GRILLO, M. C. et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNirevista**, v.1, n. 2, 2006.

MACHADO, Ana Maria Mattos. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Papyrus Educação).

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do PIDIB-UECE. Tese (Doutorado), 2017.

OLIVEIRA, Fatima Peres Zago de; MARCUZZO, Leandro. Organização de Feiras de Matemática: participativa e cooperativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DE FEIRAS DE MATEMÁTICA, 5., 2013. **Anais...** Rio do Sul, 2013. (CD ROM).

REVISTA Catarinense de Educação Matemática – **SBEM** SC, Ano I, n. 1, 1996.

OSORIO, Mario Marques. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

SANTOS, Alayde Ferreira dos. III Feira Nacional de Matemática: espaço de divulgação do conhecimento matemático. **Boletim SBEM** (SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA), n. 41, outubro 2014.

\_\_\_\_\_. Contribuições da feira baiana de Matemática para a leitura e a escrita no ensino da Matemática. In: **SELEM**. SEMINÁRIOS DE ESCRITAS E LEITURAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2016. Natal/RN, mai. 2016.

ZERMIANI, V.J.; BREUCKMANN, Henrique João. **Gestão e Organização de uma Feira de Matemática**. Blumenau: Editora Odorizzi, 2008.

## CONDIÇÕES DE SAÚDE BUCAL DE ESCOLARES DE ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL

### THE ORAL HEALTH CONDITIONS OF SCHOOLCHILDREN FROM A RURAL AREA OF RIO GRANDE DO SUL

Brasil

Márcia Cançado Figueiredo\*  
Vinícius Mendes Felten\*\*  
Cássia Mendes da Silva\*\*\*  
Kethlen Pinzon de Oliveria\*\*\*\*  
Kátia Valença Correia Leandro da Silva\*\*\*\*\*

**Resumo:** Às áreas rurais brasileiras, apresentam os piores indicadores de renda, saneamento básico e de níveis de escolaridade quando comparadas às localizações urbanas e, este fato pode configurar um importante agravo à saúde geral e bucal de seus moradores. Deste modo, diante deste contexto o objetivo do presente trabalho foi descrever os resultados de uma atividade de extensão interdisciplinar em saúde que avaliou as condições de saúde bucal de estudantes de idade entre 5 a 15 anos, residentes em uma zona rural do estado do Rio Grande do Sul e avaliar a concentração de íons de fluoreto nas águas de abastecimento naturais da região. Durante um mutirão de saúde de uma extensão universitária, foram realizadas avaliações odontológicas, preenchimento do questionário de nível sócio econômico dos cuidadores dos escolares e coleta da água em 3 poços artesianos da região. Constatou-se que aproximadamente 50% dos escolares apresentaram lesões cáries, placa dentária, sangramento gengival e um grau severo de fluorose. Eles estavam desprovidos de assistência odontológica, preventiva, curativa e viviam sem saneamento básico adequado. Os teores de íons de fluoreto nas águas de abastecimento natural não se encontravam dentro dos padrões de normalidade.

**Palavras chave:** Assistência à saúde; escolares; cárie dentária; fluorose dentária.

**Abstract:** This study demonstrates that Brazilian rural areas present the worst indicators in income, basic sanitation and schooling, if it is compared to urban areas, which may represent a major problem to their oral and general health. Thus, this study aimed to describe the results of a health interdisciplinary outreach activity that evaluated the oral health conditions of students, aged 5 to 15, from a rural area of Rio Grande do Sul, Brazil, and to measure the fluoride of the water consumed by them. The data were collected through participants' dental evaluation, social economic questionnaire and analysis of waters collected from three artesian wells. It was found that approximately 50% of the students had carious lesions, dental plaque, gingival bleeding and some degree of mild to severe fluorosis. It was noticed that the community were devoided of dental care, preventive and curative assistance, and were without adequate basic sanitation facilities. Besides, the levels of fluoride ions in the natural sources of waters fell below the standards

**Keywords:** Health care; students; dental caries; dental fluorosis.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

\*Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: mcf1958@gmail.com  
\*\*Cirurgião Dentista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: vinifelten@hotmail.com  
\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: cassiamendes08@hotmail.com  
\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: kethlen\_pinzon@hotmail.com  
\*\*\*\*\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: katia.silva@ufrgs.br

## Introdução

Existe uma associação entre desenvolvimento social e cárie dentária, tanto no campo do indivíduo quanto no coletivo, sendo que a prevalência de cárie dentária é maior para populações de baixo nível socioeconômico e cultural (BALDANI; VASCONCELOS; FERREIRA, 2004). A baixa renda pode estar associada ao grau de educação, valor atribuído à saúde, estilo de vida, acesso à informação sobre cuidados de saúde e, como consequência, pode ser um fator indireto para a susceptibilidade à cárie dentária. (SPOLIDORIO, 2003).

De acordo com Gambhir et al. (2013), as doenças bucais estão entre as mais comuns e prevalentes em todo o mundo, sendo que uma condição de saúde bucal precária pode ter um impacto significativo na qualidade de vida das crianças e adolescentes, podendo levar à deterioração da sua saúde em geral. Para Campos et al., em 2010, a cárie dentária e a doença periodontal estão associadas a outras condições além daquelas relacionadas ao meio bucal de uma pessoa.

Com relação às crianças de 12 anos de idade, o último levantamento epidemiológico realizado em 2010 no Brasil (SBBrasil, 2010) demonstrou que as alterações bucais estão presentes: 56,50% - cárie dentária; 34% - sangramento gengival e cálculo dentário; 20,5% - traumatismos; 38,80% - oclusopatias e 16,7% - fluorose. Da mesma forma, foram realizadas estimativas para a condição socioeconômica, sendo avaliada pela renda familiar e a escolaridade.

A partir dessa análise, expressa-se a desigualdade regional e social: os estados do Norte e Nordeste do Brasil apresentam piores condições socioeconômicas e de escolaridade se comparados aos estados do Sul e Sudeste (BRASIL, 2011). Cabe ainda aqui destacar que, no estado do Rio Grande do Sul, 4.125.995 pessoas (2.161.121 de homens e 1.964.874 de mulheres) vivem na zona rural, caracterizada como uma "região deprimida", onde os índices de pobreza, miséria, desnutrição, mortalidade, analfabetismo, desemprego e infraestrutura socioeconômica estão presentes (IBGE, 2010).

Realmente, as áreas rurais em todo o Brasil possuem piores indicadores de renda, saneamento básico e níveis de escolaridade que as áreas urbanas e, desse modo, acredita-se que isso possa configurar um importante polo de concentração para os agravos da saúde bucal. Por outro lado, sabe-se que a maior concentração de estabelecimentos públicos e privados de saúde está nas zonas urbanas, configurando outro importante fator de desigualdade no acesso aos serviços de saúde. Dessa forma, o reconhecimento das necessidades da população rural é imprescindível para adequar os cuidados de promoção à saúde bucal em relação ao princípio da equidade em saúde, compatibilizando os recursos assistenciais e preventivos às efetivas necessidades da população (MELLO; ANTUNES, 2004; FURTADO;

TRAEBERT; MARCENES, 1999).

Desse modo, é importante conhecer alguns desses recursos preventivos relacionados à prevenção da doença cárie, como a fluoretação da água, que é um bem público indispensáveis para a vida e importante para a saúde pública. A fluoretação das águas na estação de tratamento é obrigatória no Brasil com a Lei Federal 6.050 de 1974, sendo que a Portaria 635 de 1975 estabeleceu padrões para a operacionalização da medida, incluindo os limites recomendados para a concentração do fluoreto em razão da média das temperaturas máximas (BRASIL, 1976; RIO GRANDE DO SUL, 1999; BRASIL, 2011).

Cabe salientar, que o teor de concentração ideal do íon fluoreto na água destinada ao consumo humano é de 0,8 mgF/l (miligrama de flúor por litro), no Estado do Rio Grande do Sul, e serão considerados dentro do padrão de potabilidade as águas que apresentarem a concentração de íon fluoreto dentro da faixa de 0,6 a 0,9 mg/l (RIO GRANDE DO SUL, 1999). Desse modo, para que se obtenha o benefício maior desse íon fluoreto na prevenção da doença cárie, aliado a um baixo risco de fluorose dentária, são necessárias concentrações de 45 a 94 vezes mais altas que 0,01 mgF/l, de acordo com média das temperaturas máximas anuais do local (SEMINÁRIO VIGILÂNCIA DA FLUORETAÇÃO DE ÁGUAS, 2011).

Segundo Lopez et al., em 2010, a associação de diferentes formas do uso do íon fluoreto, sem contar o seu excesso, tem sido apontada como causa do aumento na incidência de fluorose dentária em crianças e adolescentes, que é conhecida como uma hipomineralização do esmalte e da dentina dos dentes decíduos e permanentes, que ocorre devido ao excesso de ingestão de íons fluoreto durante a formação dos dentes. Em 1997, Narvai destacou que a não agregação desses elementos na água de abastecimento público é juridicamente ilegal, cientificamente insustentável e socialmente injusta. Entretanto, é importante a preservação de requisitos básicos para a utilização desse método, para garantir a sua segurança e a sua efetividade, bem como a continuidade da utilização do íon fluoreto na prevenção da cárie dentária (GUERRA, 2007; MARIMON, 2006; CURY, TABCHOURY, 2003; NARVAI, 2000).

Finalizando, destaca-se que os cursos de formação acadêmica da área da saúde, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares elaboradas pelos Ministérios da Educação e Saúde, passam a ter como objetivo a formação de profissionais comprometidos com a realidade social, enfocando o processo saúde-doença em todas as suas dimensões e manifestações, considerando o cidadão, a família e a comunidade como integrados à realidade epidemiológica e social. As diretrizes indicam que os profissionais tenham uma formação geral, científica, ética, humanista, reflexiva e crítica, propondo mudanças na forma de ensinar (PONTE, 2008). Para desenvolver um programa de educação por meio do trabalho em saúde respondendo

às demandas do SUS e às diretrizes curriculares, deve-se propiciar um cenário novo para a formação de profissionais envolvendo a prática de ações interdisciplinares e as atividades de extensão devem estar vinculadas às atividades de ensino e pesquisa do acadêmico.

Diante desse contexto, o objetivo do presente trabalho foi descrever os resultados de uma atividade de extensão interdisciplinar em saúde que avaliou as condições de saúde bucal de estudantes de idade entre 5 a 15 anos, residentes em uma zona rural do estado do Rio Grande do Sul, avaliando a concentração de íons de fluoreto nas águas de abastecimento naturais da região.

## Metodologia

Os pais e/ou responsáveis pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e enviaram no dia da avaliação odontológica da criança, junto com a ficha sobre os dados socioeconômicos da família. Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SMS de Porto Alegre, sob o número 669, processo n. 001.032690.11.8.

Trata-se de um estudo transversal observacional, analítico. A amostra foi composta de 58 estudantes, na faixa etária de 5 a 15 anos de idade, regularmente matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul, situada no município de General Câmara, Santo Amaro, Rio Grande do Sul. As crianças de cinco anos matriculadas na referida escola seguiram as normas de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE): para ingressar no Ensino Fundamental, a criança deve completar seis anos até 31 de março do ano vigente (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Os dados foram coletados no mês de fevereiro de 2016, em uma única ida à referida escola para a realização de um mutirão de saúde realizado pela atividade de extensão universitária intitulada “Ação Integradora da Universidade em Educação e Saúde” da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse projeto foi desenvolvido baseado nas diretrizes da ação extensionista a partir de parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a Secretaria Municipal de Saúde de Santo Amaro e 2ª Coordenadoria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, visando desenvolver vivências a partir de ações que incluam o ensino, a pesquisa e a extensão. O trabalho envolveu 2 professores coordenadores e 32 acadêmicos dos cursos de medicina, enfermagem, farmácia, ciências biológicas, odontologia, além da comunidade da única escola do município.

O povoado rural de Santo Amaro se localiza a 121 km da região metropolitana de Porto Alegre. O cenário criado proporcionou a interação dos saberes acadêmico, profissional e popular, com a intenção de formar profissionais comprometidos com a realidade social, a partir da aproximação entre as práticas, troca de conhecimentos e experiências, vivenciando assim a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa. Todas as atividades (Escovação supervisionada e atividades lúdicas voltadas à saúde bucal, com entrega de kits para higiene bucal), foram previamente explicadas para o diretor da escola e, em seguida, agendadas para serem realizadas em um sábado; ele convocaria todos os seus 58 alunos para participarem.

As condições de saúde bucal foram avaliadas, utilizando-se dos critérios de presença ou ausência de placa visível (Índice de Placa Visível - IPV), sangramento gengival (Índice de Sangramento Gengival - ISG), fluorose (Índice de Dean) e número de dentes cariados, perdidos e obturados (Índices ceod e CPOD). Esses exames bucais foram realizados por cinco acadêmicos de odontologia do último semestre, capacitados para realizar os referidos exames, mediante luz artificial nos ambientes mais claros da escola, sendo iniciados pela verificação da presença de placa visível, seguida da escovação supervisionada e a observação de pontos de sangramento gengival. Após essa deplacagem com escova dentária e a secagem dos dentes com uma gaze, sob isolamento relativo, levantou-se o número de dentes cariados, perdidos, obturados, presença e ausência de fluorose (Índice de Dean). (Fig. 1)

Figura 1 – As condições de saúde bucal sendo avaliadas pelos acadêmicos de odontologia do último semestre, capacitados para realizar os referidos exames, mediante luz artificial nos ambientes mais claros da escola.



Adicionalmente, como sendo uma região rural, sem saneamento básico na maioria das casas, a água provém de poços artesianos. Desse modo, foram analisadas as águas quanto à concentração de fluoreto, coletando amostras distintas do distrito de Santo Amaro para o consumo da população local. Essas amostras foram adquiridas dos três poços artesianos abertos que abastecem a comunidade (poço A, B e C), durante a visita à Escola de Ensino Fundamental Rio

Grande do Sul; havia mais dois poços artesianos que eles interditarão ao saber de nossa visita à região.

Inicialmente, as águas foram armazenadas em condições de temperatura e rotuladas com seguintes informações: tipo de água (poço artesiano) e local de origem. Posteriormente, foram acondicionadas em uma caixa de isopor e transportadas para análise. Todos os frascos foram numerados de forma a possibilitar a identificação dos seus conteúdos posteriormente, sem, no entanto, interferir na identificação no momento da análise.

As amostras foram analisadas em duplicata, através de um eletrodo específico para flúor (Orion 9609, Orion Research Inc., Beverly, Massachusetts, USA) conectado a um analisador de íons (Procyon, São Paulo, Brazil). Calibrações em duplicata foram realizadas previamente com soluções padrão de íon fluoreto contendo de 0,1 a 1,0 µg F/mL, preparados em TISAB II (Total Ionic Strength Adjustment Buffer) a 50%. Foi utilizado o método de leitura direta, após a colocação de 1mL da amostra de água e 1 mL de TISAB II. Todas as leituras (de calibração e das amostras) foram obtidas em mV (milivolts) e transformadas por meio de uma curva de calibração de regressão linear em concentrações de íon fluoreto mgF/L, com o auxílio de uma planilha de cálculos através do programa Microsoft Excel 2013.

Os resultados, com relação à saúde bucal e nível socioeconômico, foram compilados em um banco de dados no programa Microsoft Excel 2013, para serem analisados e expressos em porcentagem.

## Resultados

Dos 58 escolares examinados, três foram excluídos por não preencherem os questionários adequadamente, finalizando a amostra em 55 escolares, sendo 23 do sexo feminino (41,81%) e 32 do sexo masculino (58,18%). A idade das crianças variou entre 5 e 12 anos de idade, sendo 9 anos a média obtida. A maioria dos examinados não fazia uso contínuo de medicação (89,09% - n=49) e praticavam atividade física semanalmente (69,10% - n=35).

Com relação aos indicadores socioeconômicos, que foram respondidos pelos responsáveis dos alunos, 67% (n=37) dos cuidadores possuíam apenas o 1º grau incompleto de escolaridade e 3,63% (n=2) eram analfabetos; a maioria vivia com renda mensal de até um salário mínimo nacional (83,63% - n=46), conforme tabela 1.

Em relação ao tipo de moradia dos examinados, 40% (n=22) residiam em casa de alvenaria, 34,55% (n=19) em casa de madeira e 24,45% (n=14) em residência mista; 70,90% (n=39) das famílias eram compostas de 3 a 5 pessoas (Tabela 2). A maioria dos

participantes possuía banheiro no corpo da casa, mais de três torneiras nas residências e seus dejetos eram depositados em fossas, 90,9%(n=50), 81,3% (n=45) e 70.9% (n=39), respectivamente.

**Tabela 1 – Renda Familiar e Escolaridade - Renda Familiar Total em Porcentagem de Salários Mínimos por Família e porcentagem de Escolaridade dos Chefes de Família**

| Renda Familiar Total | %(n)        | Escolaridade       | %(n)        |
|----------------------|-------------|--------------------|-------------|
| Menos de 1 SM        | 83,63(n=46) | 1º grau incompleto | 67,2(n=37)  |
| 1 a 2 SM             | 16,36(n=9)  | 1º grau completo   | 12,72(n=16) |
| 3 a 5 SM             | 0(n=0)      | Analfabeto         | 3,6(n=2)    |

**Tabela 2 - Número de Moradores, Tipo de Moradia, Número de Cômodos - Número de Moradores por domicílio por porcentagem de Família. Tipo de Moradia por Porcentagem de Indivíduos. Número de Cômodos da casa por Porcentagem de Indivíduos.**

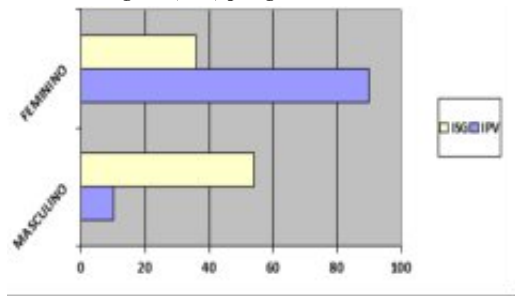
|                               | Até 2        | De 3 a 5      | Mais de 5     |
|-------------------------------|--------------|---------------|---------------|
| Nº de Moradores por domicílio | 5,45 %(n=3)  | 70,9 %(n=39)  | 23,65 %(n=13) |
| Nº de Peças no Domicílio      | 10,9 %(n=7)  | 56,36 %(n=30) | 32,74 %(n=18) |
|                               | Alvenaria    | % (n) Madeira | Mista         |
| Tipo de Moradia               | 40,0 %(n=22) | 34,55%(n=19)  | 25,45 %(n=14) |

**Tabela 3 - Ingestão de açúcar e Higiene bucal - Porcentagem de pessoas conforme a frequência de ingestão de açúcar e higiene bucal por dia.**

|                        | Frequência de ingestão de Açúcar % (n) | Frequência de por dia % (n) | HB |
|------------------------|--|-----------------------------|----|
| 1 vez ao dia           | 18,18 %(n=10)                          | 3,63 %(n=2)                 |    |
| 2 a 3 vezes ao dia     | 49,09 %(n=26)                          | 89,09 %(n=49)               |    |
| Mais de 3 vezes ao dia | 32,73 %(n=18)                          | 7,28 %(n=4)                 |    |

Na verificação de saúde bucal, a prevalência de cárie dentária foi de 45,50% (n=25); 5 anos - 3,62% (n=2); 6 anos - 3,62% (n=2); 7 anos - 5,46% (n=3); 8 anos - 3,62% (n=2); 9 anos - 1,82% (n=1); 10 anos - 5,46% (n=3); 11 anos - 1,82% (n=1) ; 12 anos - 7,28% (n=4); 13 anos - 5,46% (n=3); 14 anos - 3,62% (n=2); 15 anos - 3,62% (n=2). 56% (n=31) dos participantes apresentaram placa evidente, enquanto 44% não possuíam placa visível ao exame clínico. Quanto à presença de sangramento gengival, 67% (n=37) não apresentaram se quer um sítio sangrante, enquanto 33% apresentaram sangramento devido à escovação supervisionada (Figura 2).

Figura 2 – Porcentagem de Presença de Placa Visível (IPV) e Sangramento Gengival (ISG) por gênero



Quanto ao questionário odontológico, 74,5% (n=41) os escolares afirmaram que em algum momento receberam alguma instrução sobre higiene bucal e que teria sido na própria escola. Desses, 40% (n=22), que eram as crianças de 7 a 15 anos de idade, não receberam supervisão em casa para a sua escovação dentária e 60% (n=32) haviam sido instruídos, por serem menores de idade e terem seus pais recebido algum tipo de orientação quanto à higiene bucal na própria escola.

Completando o exame dentário, 94% (n=52) dos alunos não possuíam restaurações e 6% (n=3) apresentaram algum elemento dentário restaurado. 52% (n= 29) possuíam lesões de cárie e 48% (n=26) não apresentavam. Em relação às perdas dentárias, a totalidade (n=55) dos examinados não apresentaram perdas dentárias e 14,54% (n=8) tinham dentes com extração indicada por se tratarem de restos radiculares; 85,45% (n=47) não necessitam de exodontias.

Um dado que chamou atenção durante a coleta de dados sobre a saúde bucal dos alunos foi a alta incidência de fluorose, uma vez que, do total de 55 crianças, 52,72% (n=29) apresentavam a variável fluorose de maneira moderada a severa, segundo o índice de Dean. A maior incidência de fluorose estava nos alunos do sexo masculino, totalizando 19 (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Fluorose presente nos escolares – Segundo Índice de Dean – fluorose moderada: Toda a superfície afetada, superfícies sujeitas ao desgaste, manchas amarronzadas frequentes.



Figura 4 – Fluorose presente nos escolares – Segundo Índice de Dean – fluorose severa: Toda a superfície afetada, mudança na anatomia, manchas marrons, erosões e aparência de corrosão.



Quanto à concentração de íons fluoreto encontrada nas amostras coletadas nos três poços artesianos A, B e C, que hoje abastecem a comunidade de Santo Amaro, foram de 1,18, 1,19 e 1,29 ppm, respectivamente.

## Discussão

Contextualizar a saúde no campo é muito importante atualmente, pois esse tema é pouco discutido no contexto geral (MACHADO; KNORST, 2010). A população pesquisada foi de estudantes de uma comunidade rural e, embora as matrículas escolares no campo representem apenas 13% do total do Brasil, esse percentual representa mais de 6,6 milhões de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais brasileiras (FERNANDES, 2011).

Segundo Machado e Knorst (2010), o tema saúde no campo é pouco discutido em seu aspecto social, uma vez que as escolas rurais vivem uma dinâmica diferente de sistema educacional, ou pelo menos deveriam viver. Para Figueiredo et al. (2014a), as famílias dos alunos da Escola Rural de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul sobreviviam com menos de um salário mínimo nacional por mês e, em sua maioria, eram compostas por 3 a 5 moradores por residência, em situação precária. Isso reflete a realidade vivida também por 16,2 milhões de pessoas consideradas extremamente pobres, o equivalente a 8,5% da população. Os dados do instituto apontam que os 16,267 milhões de brasileiros extremamente pobres estão concentrados principalmente na região Nordeste, totalizando 9,61 milhões de pessoas (59,1%), sendo a maioria no campo – 56,4% (AGENCIA BRASIL, 2011).

Essa realidade foi encontrada na comunidade analisada, demonstrando uma relação proporcional entre renda dos moradores e a presença das doenças bucais mais prevalentes: cárie e periodontal. Esses dados corroboraram com resultados das pesquisas de

Figueiredo et al., em 2011 e 2014a, que também concluíram haver associação entre a ocorrência de cárie dentária e presença de gengivite com o nível socioeconômico de uma população de baixa renda.

É interessante ressaltar também que a maior parte das famílias neste estudo relatou viver em péssimas condições de moradia; apesar de grande parte ser de casas de alvenaria, estas eram de 3 a 5 cômodos, abastecidas com água proveniente de poços artesianos e sem saneamento básico. Agregando a essa falta de condições adequadas de infraestrutura, o alto número de moradores por domicílio potencializou os problemas encontrados.

Desse modo, neste estudo, a cárie dentária pôde ser considerada como um forte indicador de desigualdade social, uma vez que foi encontrada em 45,5% dos escolares avaliados. Desde o Projeto SBBrasil de 2003 do Ministério da Saúde, já se observava uma desigualdade: cerca de 14% dos adolescentes brasileiros nunca havia ido ainda ao dentista, sendo um dos principais motivos da ida ao dentista a experiência de dor dentária, a qual foi relatada por mais de 30% participantes; a consulta de rotina/manutenção foi relatada por cerca de 30% dos adolescentes (BRASIL, 2004).

Ao avaliar os resultados clínicos deste estudo, pode-se também perceber que os escolares apresentaram alto Índice de Placa Visível (IPV) e Sangramento Gengival (ISG), refletindo baixo grau de conhecimento e de motivação para o autocuidado com a saúde bucal, uma vez que se sabe da importância da instrução de higiene bucal ser acompanhada de motivação e reforços periódicos para a redução do IPV e ISG (TOASSI; PETRY, 2002). Na amostra aqui avaliada, quase 90% dos escolares disseram realizar sua higiene bucal 3 vezes ao dia, dado este que não coincidiu com os achados clínicos deste estudo, evidenciando claramente que a afirmativa não condiz com a realidade do seu dia a dia ou que o grau de conhecimento dos estudantes a respeito de técnica de higiene bucal foi insuficiente.

Com relação à ingestão de açúcar, neste estudo, 50% das famílias consumiam açúcar três vezes ao dia. Esse resultado é semelhante ao de Figueiredo et al., em 2014b, ao descreverem sobre as condições de saúde bucal e o padrão alimentar de crianças também residentes em um bairro pobre de uma cidade do sul do Brasil, verificando que 64,6% dos cuidadores também escolheram a opção “3 vezes ao dia” para o consumo de açúcar.

Um agravante a mais encontrado neste estudo foi que 52,7% dos escolares examinados apresentaram fluorose dentária, que é um distúrbio de desenvolvimento que afeta o esmalte durante sua formação. Essa alteração resulta de uma injúria contínua, de baixa intensidade e longa duração na fase de maturação do esmalte dentário (SUCKLING, 1989), geralmente sendo provocada pela ingestão de múltiplas

fontes de fluoreto (CURY; TABCHOURY, 2003). Assim sendo, em algum momento do desenvolvimento dentário dessas crianças, elas foram submetidas a concentrações inadequadas de íons fluoreto, ou seja, um pouco maior que a ideal, provavelmente oriundos da água de abastecimento público da região, que é proveniente de poços artesianos. Dessa maneira, crê-se que a fluorose moderada e severa (ou grave) encontrada, segundo o índice Dean, não foi apenas afetada pelos teores de íons fluoreto encontrado nos poços A, B e C avaliados, mas também, possivelmente, quando eles consumiram a água dos dois poços artesianos que foram lacrados pelos gestores do município pouco tempo antes de nossa chegada na comunidade.

A incidência de fluorose encontrada nessa população está acima da média encontrada na literatura. Um estudo epidemiológico desenvolvido no estado de São Paulo apontou um percentual de fluorose que variou entre 16,8% e 34,5% em distintas cidades (GUERRA, 2017); Rigo et al., em 2010, avaliaram estudantes de escolas de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, e encontraram 32,8% de prevalência de fluorose, mas o grau de severidade foi baixo; ainda no estado do Rio Grande do Sul, outros trabalhos demonstraram preocupação com o excesso de íons de fluoreto nas águas de abastecimento naturais, como no município de Santa Teresa, onde foi encontrada uma prevalência de 63,7% de fluorose e, mais uma vez, o grau de severidade muito leve foi o predominante (43,6%). É importante ressaltar que, nesse último estudo, também foram avaliadas outras fontes de fluoreto, as quais essas crianças foram expostas (TOASSI; ABBEG, 2005).

Finalizando, deve-se reconhecer a necessidade de uma maior precisão e fortalecimento das medidas de vigilância sanitária na área rural do município de General Câmara, incluindo uma melhor ação da vigilância em Saúde (SVS/MS) na qualidade da água para consumo humano, em articulação com as Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2011). Para tanto, são importantes que sejam realizadas atividades extensionistas, interdisciplinares e intersetoriais em regiões como a avaliada neste estudo, visando à formação e capacitação de acadêmicos comprometidos com a realidade social e regional, conforme o perfil solicitado pelo estado do Rio Grande do Sul.

## Conclusões

Após analisar o perfil da saúde bucal dos escolares da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul, no distrito de Santo Amaro, Rio Grande do Sul, conclui-se que a população de

escolares de 5 a 15 anos de idade apresentou altos índices de placa visível, sangramento gengival, fluorose, dentes cariados, perdidos e obturados. Os teores de íons de fluoreto nas águas de abastecimento natural não se encontravam dentro dos padrões de normalidade.

## Agradecimentos

Agradecemos ao diretor da Escola Estadual Ensino Fundamental Rio Grande do Sul – Sr. André –, professores envolvidos no dia do mutirão de saúde e toda a comunidade de Santo Amaro pela colaboração na execução deste trabalho.

## Referências

AGÊNCIA BRASIL. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. **Cerca de 16,2 milhões de brasileiros são extremamente pobres: a maioria é jovem, negra e nordestina**. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2011/05/05/cerca-de-162-milhoes-de-brasileiros-sao-extremamente-pobres-a-maioria-e-jovem-negra-e-nordestina/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BALDANI, M. H.; VASCONCELOS, G. A.; FERREIRA, L. J. Associação do índice CPO-D com indicadores socioeconômicos e de provisão de serviços odontológicos no Estado do Paraná, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 143-52, mai. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 635, de 26 de dezembro de 1975. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, 30 jan. 1976. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu\\_do\\_c/portaria635.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_do_c/portaria635.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº. 2.914, de 12 de dezembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 39. Disponível em: <[http://site.sabesp.com.br/uploads/file/asabesp\\_doctos/kit\\_arresp\\_portaria2914.pdf](http://site.sabesp.com.br/uploads/file/asabesp_doctos/kit_arresp_portaria2914.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral de Saúde Bucal. **Projeto SBBrasil 2003**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://cfo.org.br/wp-content/uploads/2009/10/04\\_0347\\_M.pdf](http://cfo.org.br/wp-content/uploads/2009/10/04_0347_M.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral de Saúde Bucal. **Projeto SBBrasil 2010**. Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/CNSB/sbbrasil/arquivos/projeto\\_sb2010\\_relatorio\\_final.pdf](http://dab.saude.gov.br/CNSB/sbbrasil/arquivos/projeto_sb2010_relatorio_final.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasil sem miséria atenderá 16,2 milhões. **Portal Brasil**, Brasília, 3 mai. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2011/05/brasil-sem-miseria-atendera-16-2-milhoes>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CAMARGO, M. G. A.; NATERA, A. Nivel de conocimiento de defectos de esmalte y su tratamiento entre odontopediatras. **Rev. Odontopediatr. Latinoam.**, v. 7, no. 1, p. 25-35, jan./jun. 2017. Artículo 4. Disponível em: <<http://www.revistaodontopediatria.org/ediciones/2017/1/art-4/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CAMPOS, L. et al. Conhecimento de mães de diferentes classes sociais sobre saúde bucal no município de Cocal do Sul (SC). **Rev. Sul-Bras. Odontol.**, Joinville, v. 7, n. 3, p. 2872-2895, ago. 2010.

CURY, A. J.; TABCHOURY, C. P. Determination of appropriate exposure to fluoride in non-EME countries in the future. **J. Appl. Oral Sci.**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 83-95, jun. 2003.

FERNANDES, E. Desigualdades em campo. **Rev. Educ.**, São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/desigualdades-em-campo/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

FIGUEIREDO, M. C. et al. Descrição do padrão alimentar e da saúde bucal de crianças do sul do Brasil. **RFO**, Passo Fundo, v. 19, n. 3, p. 329-336, set./dez. 2014b.

FIGUEIREDO, M. C. et al. Saúde bucal de moradores de um bairro pobre de Xangri-Lá, RS, Brasil. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 292-298, jun. 2011.

FIGUEIREDO, M. C. et al. Saúde bucal de pessoas em situação de pobreza extrema residentes em um município no Sul do Brasil. **UNOPAR Cient. Ciênc. Biol. Saúde**, v. 16, p. 45-50, dez. 2014a.

FURTADO, A.; TRAEBERT, J. L.; MARCENES, W. S. Prevalência de doenças bucais e necessidade de tratamento em Capão Alto, Santa Catarina. **Rev. ABO Nac.**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 226-230, jul. 1999.

GAMBHIR, R. S. et al. Impact of school based oral health education programmes in India: a systematic review. **J. Clin. Diag. Res.**, Delhi, v. 7, no. 12, p. 3107-3110, dez. 2013.

GUERRA, L. M. **Cárie e fluorose: relação com variáveis socioeconômicas e demográficas em municípios com diferentes concentrações de flúor nas águas de abastecimento público**. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do censo demográfico 2010 Brasil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dado=s11&uf=00>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

KUMAR, J. V. et al. Dean's fluorosis index: an assessment of examiner reliability. **J. Public Health Dent.**, Raileigh, v. 60, no. 1, p. 57-59, 2000.

LOPEZ, I. Y. et al. Dental caries in preschoolers from communes with fluoridated and non-fluoridated public water supplies in Chile. **Rev. Odonto Ciênc.**, v. 25, p. 20-24, fev. 2010.

MACHADO, D. L.; KNORST, P. A. R. A gestão democrática presente na escola do campo: o caso da Escola de Ensino Fundamental Linha Biguá – SC. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2010.

MARIMON, M. P. C. **O flúor nas águas subterrâneas da formação Santa Maria, na regia de Santa Cruz e Venâncio Aires, RS, Brasil**. 2006. 246 f. Tese (Doutorado), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MELLO, T. R. C.; ANTUNES, J. L. F. Prevalência de cárie dentária em escolares da região rural de Itapetininga, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 829-835, jul. 2004.



NARVAI, P. C. **Fluoretação das águas**: razões para prosseguir. São Paulo: FUNDAP/SÊS-SP, 1997.

PONTE, C. I. R. V. **Identificação e discussão do processo de produção/construção do conhecimento a partir das ações de extensão realizadas pelos professores da FAMED/UFRGS no período 2000-2004**. 2008. 100 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Cardiologia e Ciências Cardiovasculares, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RIGO, L. et al. Estudo sobre a fluorose dentária num município do Sul do Brasil. **Ciênc. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1439-1448, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Resolução CEED, nº 307, de 31 de março de 2010**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/9379/qual-a-idade-minima-exigida-para-ingressar-no-1%C2%B0-ano-do-ensino-fundamental%3F-qual-a-idade-de-corte%3F>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde. Coordenadoria de Atenção Integral à Saúde. Divisão de Vigilância Sanitária. **Portaria n.º 10/99**, 1999. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu\\_do\\_c/portaria\\_10\\_99.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_do_c/portaria_10_99.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2017.

SEMINÁRIO VIGILÂNCIA DA FLUORETAÇÃO DE ÁGUAS (2011, São Paulo). **Consenso técnico sobre classificação de águas de abastecimento público segundo o teor de flúor**. São Paulo: USP. Faculdade de Saúde Pública. Centro Colaborador do Ministério da Saúde em Vigilância da Saúde Bucal (CECOL), 2011. Disponível em: <[http://www.cecol.fsp.usp.br/dcms/uploads/arquivos/1398177715\\_CECOL-USP-ClassificacaoAguasSegundoTeorFluor-DocumentoConsensoTecnico-2011.pdf](http://www.cecol.fsp.usp.br/dcms/uploads/arquivos/1398177715_CECOL-USP-ClassificacaoAguasSegundoTeorFluor-DocumentoConsensoTecnico-2011.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SPOLIDORIO, D. M. P. et al. Dental caries status in deciduous and permanent dentition of Brazilian children aged 6-8 years with a socio-economic base. **Braz. J. Oral Sci.**, Piracicaba, v. 2, p. 147-150, 2003.

SUCKLING, G. W. Developmental defects of enamel - historical and present-day perspectives of their pathogenesis. **Adv. Dent. Res.**, v. 3, n. 2, p. 87-94, 1989.

TOASSI, R. F. C.; ABBEG, C. Fluorose dentária em escolares de um município da serra gaúcha, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 652-655, abr. 2005.

TOASSI, R. F. C.; PETRY, P. C. Motivação no controle do biofilme dental e sangramento gengival em escolares. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 5, out. 2002.

## CIRCO EM CONTEXTOS – DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

## CIRCUS IN CONTEXTS – DIALOGUES BETWEEN CULTURE AND UNIVERSITY OUTREACH PROJECTS

Mayara Trevizan\*  
Paula Izabella Chagas\*\*  
Gláucia Andreza Kronbauer\*\*\*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivos traçar a história e discutir as experiências do projeto de extensão “Circo em Contextos”, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste / UNICENTRO, campus Irati, Paraná, desde as suas primeiras atividades, em 2010, até a data de hoje. O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental e entrevistas com integrantes e ex-integrantes do projeto. Conta ainda com traços de autobiografia, uma vez que suas autoras são também participantes desse projeto extensionista. O referido projeto alcançou proporções maiores do que sua proposta, pois se tornou um dos poucos espaços para a experimentação de técnicas circenses e de conhecimento do Circo como uma importante manifestação cultural da história da humanidade.

**Palavras chave:** Circo; extensão universitária; formação docente; cultura.

**Abstract:** This paper aims to trace the history and discuss the experiences of the project Circus in Contexts (Circo em Contextos) from the Department of Physical Education at the Irati Campus, Paraná - State University of the Midwest, (UNICENTRO, in the Portuguese acronym) since its first activities in 2010. The study was carried out through a documentary research in addition to interviews with current and former members of the project. It has also autobiographical features, since its authors are also members of the project. It is believed that the project has overcome its initial proposal, as it has become one of the few spaces for the experimentation of circus techniques and knowledge about the circus as an important cultural manifestation of the history of humanity.

**Keywords:** Circus; university outreach projects; teacher education; culture.

\*Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati - PR, Brasil. E-mail: mayaratrevizan@yahoo.com.br

\*\*Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati - PR, Brasil. E-mail: paulachagas12@gmail.com

\*\*\*Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati - PR, Brasil. E-mail: glaucia.kronbauer@gmail.com

## Do picadeiro à universidade – a democratização dos conhecimentos circenses

A história do Circo tem suas origens, há mais de 3.000 anos, na China, onde foram encontradas pinturas rupestres retratando acrobatas, equilibristas e contorcionistas. Segundo Mauclair, citado por Duprat (2007), a acrobacia foi a primeira manifestação artística corporal do homem, além de uma forma de treinamento para os guerreiros de quem se exigia agilidade, flexibilidade e força. Com o tempo, essas qualidades se somaram à graça, à beleza e à harmonia.

Comumente, a história do Circo é correlacionada com os jogos na Roma Antiga, porém é necessário termos cautela, pois em vários outros países e épocas foram encontradas pinturas milenares que dão indícios de várias atividades que são encontradas hoje nos circos, como malabarismo, dança, música e equilibrismo, sendo as apresentações realizadas tanto ao ar livre quanto em locais fechados.

Por isso é importante diferenciarmos as artes circenses, como esse conjunto de práticas corporais que aparecem em diversos tempos, espaços e com distintos significados na história da humanidade, do Circo como espaço em que todas as artes circenses são finalmente congregadas em um espetáculo único. Esse último é o que conhecemos por Circo Moderno, que teve sua origem na Inglaterra, no século XVIII, quando um cavaleiro britânico, Philip Astley, inaugurou uma escola para atividades equestres. Em algum tempo, a escola se transformou no anfiteatro Astley, que passaria a apresentar espetáculos integrando a arte equestre com as artes dos saltimbancos e funâmbulos das feiras, praças e festas populares. (SILVA; ABREU, 2009).

Astley é considerado o inventor da pista circular e criador de um novo espetáculo. [...] A uma equipe de cavaleiros acrobatas, ao som de um tambor que marcava o ritmo dos cavalos, associou dançarinos de corda (funâmbulos), saltadores, acrobatas, malabaristas, Hércules adestradores de animais. Esta associação de artistas ambulantes das feiras e praças públicas aos grupos equestres de origem militar é considerada a base do “circo moderno”. (SILVA, 2003, p.19).

Outro novo espetáculo surgiu nos Estados Unidos e em outras partes do mundo onde não havia espaços adequados. Com o estilo dos espetáculos de Astley, mas ao ar livre, posteriormente, sob uma lona, surgiu o “Circo americano” ou o “Circo de lona”. (CIRCONEWS, 2014). Da mesma forma, os grupos de ambulantes adotaram a arquitetura nômade de tendas ou barracas.

No Brasil, o Circo se desenvolveu, principalmente, a partir de artistas ambulantes, chamados também “mambembes”. De acordo com Silva (2003), a organização do trabalho e da produção

artística desse Circo brasileiro pode ser definida por alguns aspectos: o nomadismo; a contemporaneidade, por meio do diálogo tenso e constante com as múltiplas linguagens artísticas de seu tempo; e, o que nos interessa nessa discussão, a forma familiar e coletiva de constituição do profissional artista, implicando num processo de formação/socialização/aprendizagem, bases de estruturação e identidade.

[...] ser tradicional, para o circense, não significava e não significa apenas representação do passado em relação ao presente. Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem a sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas, resgatando o saber circense de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda esta estrutura. (SILVA, 2003, p. 65-66).

Ou seja, o Circo tradicional manteve os conhecimentos relativos às técnicas circenses e aos modos de fazer Circo sob os cuidados daqueles que viviam no Circo. Esses conhecimentos eram repassados no convívio intergeracional e no dia-a-dia dos circenses. Mas esse processo começou a se modificar a partir da criação da primeira escola de Circo que temos notícias: a escola de Moscou, fundada em 1927, acompanhou o movimento de estatização do Circo na União Soviética para atender à necessidade de conscientização do proletariado revolucionário. (TITOV, 1975).

A partir da segunda metade do século XX, as escolas de Circo se espalharam pela Europa e América. A Escola Nacional de Circo Annie Fratellini foi a primeira a ser inaugurada na Europa Ocidental, em 1974, seguida pelo CNAC (Centre National des Arts du Cirque – Centro Nacional das Artes Circenses), em 1984, ambos na França.

A partir dos anos 1970, ampliando-se as possibilidades de acesso aos conhecimentos das técnicas circenses, pessoas que não pertenciam tradicionalmente ao Circo formaram diversos grupos de espetáculos como, por exemplo: Cirque Nu, Circo Zingaro, Cirque Baroque; o Circus Oz, entre outros. Em 1984, surgia em Quebec o famoso Cirque du Soleil, companhia milionária que hoje ilustra aspectos de um novo Circo que não tem mais seus aspectos fundamentais no nomadismo e na organização familiar, mas mantém a contemporaneidade da linguagem circense.

No Brasil, a primeira Escola de Circo iniciou suas atividades em 1978, na cidade de Salvador. (SILVA; ABREU, 2009). Em 1982, foi criada a Escola Nacional do Circo, mantida integralmente pelo Governo Federal, via FUNARTE (Fundação Nacional

das Artes). Hoje há muitas escolas espalhadas pelo território brasileiro, algumas específicas de formação profissional, outras associadas a projetos sociais que atendem populações em situação de vulnerabilidade ou ainda outras que oferecem as atividades circenses para condicionamento físico. (KRONBAUER, 2016).

Data deste período também as primeiras produções acadêmicas que pautam o tema. Ermínia Silva cita dois importantes trabalhos da década de 1970, publicados em revistas da época, que analisam o Circo, a cultura popular e a cultura de massa, um de José Barriguelli, de 1974, e outro de Pedro Della Paschoa, de 1978. (SILVA E., 1996). Ao procurar nos programas de Pós-Graduação, encontramos a primeira dissertação de mestrado sobre o Circo produzida no ano de 1978 por Maria Augusta Fonseca (FONSECA, 1978), na área de Letras. Esses dados apontam para uma aproximação entre Circo e universidade ainda incipiente. Quando consideramos, especificamente, estudos que abordam a inserção do Circo na Educação Básica, em projetos sociais, em instituições de atendimento à saúde, ou mesmo em academias de ginástica, as aproximações são ainda mais recentes. (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2013).

No entanto, não podemos ignorar que as escolas de Circo e a abertura dos conhecimentos sobre as diversas técnicas circenses têm possibilitado a democratização daquilo que as dinastias circenses construíram ao longo de sua história. Conforme destacam Bortoleto e Machado (2003), atualmente, observam-se propostas que pretendem atender a diferentes objetivos, dentre os quais se destacam os de lazer, recreativos, sociais, artísticos e, principalmente, educacionais.

O trabalho que aqui iniciamos discutirá as experiências do projeto de extensão “Circo em Contextos”, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, campus Irati, Paraná. Esse projeto iniciou suas ações no ano de 2010, como um projeto piloto, e mantém-se ativo até hoje, consolidando um importante espaço de experimentação de práticas corporais diversificadas, fundamentadas numa perspectiva artística.

Nesse período, passaram por sua história acadêmicos dos cursos do Setor de Ciências da Saúde da UNICENTRO, alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná/IFPR, campus Irati, professores da UNICENTRO e do IFPR, além de centenas de pessoas atendidas pelo projeto nas oficinas em instituições de ensino e de saúde do Município de Irati e proximidades.

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental com análise dos projetos inscritos na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), e dos relatórios finais de cada ano em que o projeto aconteceu, os relatórios de bolsistas, os trabalhos acadêmicos produzidos e o site do projeto. Além disso, foram realizadas

entrevistas com integrantes e ex-integrantes do Circo em Contextos, no sentido de verificar os motivos que os levaram a procurar o projeto, qual a sua importância, bem como as contribuições para a sua formação. Para fins de diferenciação, os relatos das entrevistas estão destacados em itálico e os nomes dos entrevistados foram modificados, utilizando os nomes de personagens do livro “O Circo”, de Gary Jennings. (JENNINGS, 1987). Esta pesquisa também aponta traços da autobiografia, uma vez que suas autoras assumem papel privilegiado no processo de investigação, pois integram a equipe do Circo em Contextos, sendo elas duas acadêmicas do curso de Educação Física e bolsistas do projeto, e a idealizadora e coordenadora do projeto.

### Pressupostos teóricos

Com o intuito de apresentar as bases teóricas que fundamentam essa ação extensionista, partimos da perspectiva de que o corpo e o movimento são a materialidade da nossa existência, meio de interrelação com o ambiente e com os outros seres. É por meio do corpo que o ser humano transforma a natureza para produzir sua existência e, ao mesmo tempo, nesse processo o corpo em si é transformado. Se, no princípio, o corpo se constituiu como dimensão unicamente biológica, o aspecto natural do homem, compreendemos que a partir do trabalho esse corpo se reelabora socialmente, como meio (instrumento) de transformação da natureza e, ao mesmo tempo, como resultado do trabalho, em sua própria transformação. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels abordam o materialismo de Feuerbach e apontam para a limitada compreensão do autor quando se refere ao homem como objeto do mundo sensível. Para eles, a relação do ser humano com o mundo sensível não é unidirecional, mas dialética; ele é objeto, mas também agente do mundo sensível. (MARX; ENGEL, 2007). Surge então uma nova realidade que deixa de ser natural, passando a ser social. Ou seja, se o corpo é meio de trabalho, mas também um fim em si mesmo, ele deixa de ser um organismo biológico e se torna uma realidade social – humana.

O segundo aspecto a se considerar é o Circo como uma forma de arte, uma construção histórica e cultural com fins de atendimento às necessidades estéticas de cada sociedade. Como afirma Fischer (1983), o ser humano busca constantemente a plenitude que transcende o ser individual e, para isso, ele precisa se apoderar de tudo aquilo de que a humanidade é capaz, ou seja, todas as experiências que ele potencialmente pode realizar como indivíduo. Nesse caso, a “arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias”. (FISCHER, 1983, p. 13).

Contudo, segundo o autor, a arte como uma construção que toma forma na objetividade, na existência material, não está isenta das contradições inerentes à sociedade na qual surge. Como aponta Lukács, “nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente, que resulte exclusivamente de sua dialética interior”. (LUKÁCS, 2012, p. 12).

Numa sociedade dividida em classes, portanto, a arte pode assumir funções distintas: se, por um lado, ela pode embriagar sua plateia de magia e experiências irreais para disfarçar as desigualdades sociais existentes e desmobilizar, por outro lado, ela pode revelar a realidade social “no seu mecanismo de aprisionamento posta sob uma luz que devasse a “alienação” do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da plateia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão”. (FISCHER, 1983, p.15). Nesse caso, ela se torna uma importante mediadora para a tomada de consciência, aspecto indissociável da transformação.

A terceira definição imprescindível para essa proposta extensionista está relacionada à função da educação, em suas mais diversas formas. Acreditamos no conceito de educação como processo que consiste em “produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1995, p. 11). Uma proposta de educação crítica e transformadora trata da possibilidade de acesso aos conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao ser humano se constituir como ser social e produzir suas condições materiais de existência (Ibidem).

Nesse cenário, a Educação Física surge como a área de estudos e atuação que tem como objeto as manifestações da cultura corporal em suas diversas dimensões: histórica, cultural, econômica, biológica, social, artística, entre outras. No entanto, parece que ainda mantemos parte dos fundamentos da educação institucionalizada do corpo, quando, no século XIX, os aspectos artísticos foram abolidos em favor da eficiência técnica e da funcionalidade para o trabalho fabril. O corpo – enquanto meio e produto de humanização pelo trabalho – se tornou apenas força motriz para o sistema produtivo. (SOARES, 2002).

Muitas rotinas escolares apresentam um conjunto de normas extremamente limitantes de ação corporal: em sala de aula os alunos sentam, de preferência com uma “postura correta”, em cadeiras padronizadas, apoiam os braços e escrevem sobre mesas padronizadas, olhando para frente em silêncio. (STRAZZACAPPA, 2001). Fora da escola, a educação do corpo assume o discurso midiático para atender aos interesses do mercado que, há cada dia, cria novas necessidades corporais e novos padrões a serem reproduzidos e, com eles, um conjunto de produtos e

serviços para suprir tais necessidades e alcançar os referidos padrões. (SILVA; 2001). Ou seja, ao invés de potência, o que se percebe são formas de coerção do corpo.

A partir das bases teóricas apresentadas, acreditamos que: sendo o corpo a materialização da nossa existência, nosso meio de humanização; sendo o Circo uma construção humana para o atendimento às nossas necessidades estéticas e importante agente de disseminação cultural; sendo a educação o processo de socialização de conhecimentos construídos culturalmente pela humanidade ao longo de sua história, que ensina o ser humano a ser humano; as práticas corporais circenses têm importante papel na formação de seres humanos que reconheçam em si a potência para a formação e a transformação de suas formas de existência.

### **Circo em Contextos – como tudo começou...**

O projeto de extensão “O Circo em Contextos” se realizou entre os anos de 2010 e 2013, retomando suas atividades no ano de 2016, vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati, Paraná.

Inicialmente, no ano de 2010, o projeto foi intitulado “Manifestações Artísticas do Movimento – O Circo”, com a duração de apenas cinco meses. Seus objetivos se concentravam em oferecer espaços de experimentação das práticas corporais circenses para comunidade universitária e crianças em idade escolar do Município de Irati, bem como se tornar uma oportunidade de integração entre teoria e prática para alunos do curso de Licenciatura em Educação Física.

As atividades realizadas em 2010 foram desenvolvidas em diferentes segmentos, inicialmente com o grupo de estudos, espaço para apresentação de artigos relacionados ao tema, com discussão e reflexão sobre os mesmos, seminários sobre atividades pedagógicas alternativas e a programação das oficinas. Posteriormente, foram ofertadas oficinas de técnicas de acrobacias de solo, acrobacia aérea em tecido, expressão corporal e malabares e dança. Essas oficinas eram abertas aos funcionários, professores e alunos das escolas do Município de Irati-PR.

Destacamos que, em parceria com o projeto “Intervenção com práticas corporais no programa Saúde da Família”, foram realizadas oficinas circenses com as crianças participantes do Programa Saúde da Família. Foram as primeiras oficinas nas quais acadêmicos colaboradores do projeto “Manifestações Artísticas do Movimento – O Circo” assumiram a responsabilidade docente com crianças em idade escolar, o que demandou amplo planejamento e o estudo da pedagogia das práticas corporais circenses.

Nesse mesmo ano, a coordenadora do projeto ministrava as disciplinas de Atividades Complementares (segundo e terceiro períodos) e Extensão em Esporte e Lazer (terceiro período) no curso de Educação Física. Ao aliar as atividades de ensino e extensão, integrou as práticas corporais circenses como conteúdo da primeira disciplina, e propôs um projeto piloto com palhaços no hospital, na segunda disciplina.

Segundo o relatório anual do projeto “Manifestações Artísticas do Movimento – O Circo” (2010), quando iniciaram as aulas, os alunos se mostraram bastante receptivos, praticando os exercícios propostos. Em apenas duas semanas, as diversificação das experiências corporais dos acadêmicos foi perceptível, cada um direcionado às técnicas com as quais mais se identificava, além de auxiliarem uns aos outros. Em pouco tempo, os acadêmicos se tornaram protagonistas nas aulas e conseguiram criar/experimentar movimentos próprios que ainda não haviam sido trabalhados pela professora. As experiências da disciplina culminaram com uma apresentação criada e executada coletivamente pela turma, na abertura dos Jogos da Comunidade Acadêmica (JACUs).

Em relação às atividades no hospital, inicialmente, a professora propôs um trabalho de discussão sobre o tema na disciplina de Extensão em Esporte e Lazer, terceiro ano do curso de Educação Física da UNICENTRO. Os acadêmicos sugeriram que as discussões de sala de aula se transformassem em experiências formativas no campo. A direção do Hospital Santa Casa de Irati foi contatada para verificar a viabilidade da proposta. A partir do consentimento da direção do hospital, a equipe da Segurança do Trabalho organizou uma reunião com os acadêmicos para fornecer algumas orientações e auxiliar no planejamento das atividades.

Os acadêmicos se distribuíram em grupos para atender todos os setores do hospital: clínica médica, clínica cirúrgica, pediatria, psiquiatria, hemodiálise e as mães da UTI neonatal. Foram elaborados alongamentos, atividades manuais e jogos adaptados à condição dos pacientes, além de esquetes e contação de “causos”. Em todas as atividades havia o acompanhamento da professora responsável e da assistente social do hospital.

Por fim, houve o “encontro de trocas”, no qual os grupos compartilharam as experiências nos diferentes setores do hospital e puderam também avaliar as atividades propostas e as possibilidades de atuação em um ambiente que não costumam frequentar.

## Circo em Contextos – novas propostas...

A partir das experiências e demandas observadas do ano de 2010, o projeto foi reformulado em 2011, assumindo o nome de “O Circo em Contextos”. A mudança no nome representou também a ampliação do foco de atuação do projeto para diversos contextos, tanto da educação quanto da saúde. Além das atividades propostas no ano anterior, também oferecemos oficinas de atividades circenses aos idosos da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) e em instituições de saúde do Município de Irati. O projeto esteve presente em diversos eventos como a Feira de Profissões da UNICENTRO, o Dia do Circo, junto à disciplina de Recreação do curso de Educação Física e também à semana cultural da escola Nossa Senhora de Fátima, do distrito de Guamirim. (O CIRCO EM CONTEXTOS, 2011).

As oficinas para crianças em idade escolar eram organizadas com o objetivo de oferecer a possibilidade de experimentação das práticas corporais circenses, bem como a oportunidade de prática pedagógica para os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física. Aconteceram não apenas em escolas, mas também com grupos do Programa Saúde da Família, do Centro de Atenção Psicossocial, e na Feira das Profissões, onde os visitantes puderam vivenciar algumas técnicas circenses. (O CIRCO EM CONTEXTOS, 2011, 2012, 2013).

A partir da divulgação do projeto, por meio do rádio e de uma carta encaminhada a todas as escolas, a direção e equipe pedagógica faziam contato com a coordenação do projeto. A coordenadora então verificava a disponibilidade de horários dos acadêmicos participantes do projeto para realizarem as oficinas e agendava com a escola. Após esse contato, elaborávamos uma programação de atividades e a lista de materiais necessários. Os acadêmicos eram divididos em grupos nos quais planejavam as atividades propostas como: expressão corporal, acrobacia aérea em tecido, acrobacias de solo individual, malabares, diabolô, bandeira, devil stick, atividades de criatividade e experimentação de movimentos distintos daqueles movimentos feitos no dia a dia. As atividades eram planejadas a partir do material produzido por Marco Antonio Bortoleto e seu grupo de estudos sobre a pedagogia das práticas corporais circenses (BORTOLETO, 2008; BORTOLETO, 2010; BORTOLETO, PINHEIRO E PRODÓCIMO, 2011) e de informações que encontrávamos em sites da internet. Aprendemos a buscar referências e construir nossas próprias estratégias de ensino.

Cada oficina realizada era um aprendizado diferente. O fato de trabalhar com crianças carentes, por exemplo, fazia-nos refletir sobre muitos aspectos que não nos atentávamos no nosso cotidiano. Em uma das visitas às escolas, entre uma oficina e outra, as crianças nos convidaram para jogar futebol no recreio. Esse fato nos fez perceber o quanto pequenos gestos

geram sorrisos sinceros.

No ano de 2011, também começamos a realizar visitas semanais aos internos do Hospital Santa Casa. Para fundamentar esse trabalho, assistimos o filme dos “Doutores da Alegria” (Doutores da Alegria, 2005) e discutimos sobre o livro “Boas Misturas”, de Morgana Masetti. (MASETTI, 2003). Os acadêmicos eram divididos em grupos e atuavam como palhaços, por meio de pequenas encenações, histórias, dinâmicas, demonstração de algumas técnicas do Circo, todas permeadas por conversas e risos. Em 2013-2014, somaram-se à equipe alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, Campus Irati, por meio de parceria com o projeto de extensão “Circo sem Lona”, daquela instituição.

Eram atendidos os seguintes setores:

- Clínica médica: pacientes adultos em tratamento para alguma doença. Nesse setor, encontrávamos, com frequência, idosos deixados por semanas no hospital sem receber visitas. A nossa presença era um dos poucos momentos em que tinham alguém para conversar, contar suas histórias e ouvir outras tantas.
- Clínica cirúrgica: pacientes adultos em recuperação pós-cirúrgica, geralmente por fraturas ósseas. Alguns se encontravam muito debilitados, outros com fraturas imobilizadas, mas em fase avançada de recuperação.
- UTI Neonatal: local onde as atividades eram realizadas com as mães dos bebês que estavam há dias internados. Em algumas ocasiões, as enfermeiras permitiam que entrássemos para ver os bebês, momento sempre esperado por nós com entusiasmo.
- Pediatria: crianças internadas que tinham que ficar hospitalizadas alguns dias até sua recuperação. Nessas ocasiões, por vezes era possível tirar as crianças do leito ou fazer algumas brincadeiras com elas na cama. O fato de ver palhaços chegando a seus quartos, trazendo bexigas, fazendo palhaçadas, brincando, já deixava o clima do hospital totalmente diferente.
- Hemodiálise: pacientes adultos em hemodiálise, que vinham ao hospital duas ou três vezes por semana. Nesse caso, eram realizadas atividades como dobraduras, manipulação de objetos, alongamentos e alguns jogos adaptados ao espaço.
- Psiquiatria: pacientes com distúrbios neurológicos e pacientes em tratamento para alcoolismo e uso de drogas ilícitas. Realizávamos jogos, brincadeiras, rodas de música, enfim, atividades que envolvessem a participação dos pacientes.

Nossa atuação no hospital não envolvia apenas os pacientes, mas também seus acompanhantes e a equipe profissional do hospital. Todas as visitas feitas pelo grupo eram realizadas a caráter, para sermos diferentes das outras pessoas que frequentavam e

trabalhavam no hospital, ou seja, a construção de um mundo diferente começava pela roupa e pela maquiagem. Em muitas ocasiões, elaborávamos visitas temáticas como festa junina, visita do pijama, entre outros. Era divertido quando os pacientes, acompanhantes, enfermeiros e médicos passavam pelos corredores e nos enxergavam com roupas enfeitadas que nós mesmos decorávamos, ou de pijama, vestidos de palhaços, perucas coloridas, chapéus malucos e caras pintadas, com brinquedos pendurados, andando de cadeiras de rodas fazendo de conta que era o nosso carro. Segundo Masetti (2003), o paciente tem sua existência limitada à rotina hospitalar, quando é tratado como incapaz e reduzido a um objeto sendo manipulado. Por isso, além de fazer rir, nosso trabalho era também fazer com que o paciente fosse capaz de construir outra existência para além das paredes do seu quarto.

Foram muitas as experiências. Às vezes era difícil presenciar tantas situações de sofrimento, as pessoas debilitadas, tristes, mas certamente isso contribuiu para que fôssemos capazes de enfrentar a diversidade da existência humana. Nós, com o nariz vermelho, rosto pintado, conseguíamos superar as limitações daquele lugar e levar sorrisos sinceros e possibilidades de vida para as pessoas.

As oficinas da UATI eram realizadas com o grupo de idosos a cada quinze dias. Eram elaboradas atividades capazes de reconstruir as relações dos idosos com seu corpo por meio da experimentação e da criatividade, buscando fazê-los lembrarem o seus momentos de infância. (KRONBAUER, SCORSIN E TREVIZAN, 2013). O desafio foi proposto ao grupo que estava trabalhando com atividades circenses, na tentativa de trabalhar com a memória, socialização do grupo, manipulações de objetos, criatividade, comunicação, expressão corporal, entre outras.

A UATI oferecia um conjunto de oficinas para que os idosos escolhessem. Para nossa surpresa, nossa oficina estava sempre cheia. As idosas relatavam que gostavam de ir naquela oficina pela alegria, disposição, carinho e pelo acolhimento nos corredores e na porta da sala. Uma análise mais aprofundada desse trabalho pode ser encontrada no texto “Significados do Circo e das Atividades Circenses para os Idosos da UATI”, publicado por nós em 2013. A oportunidade de conhecer e trabalhar com outras pessoas proporcionou uma prática acadêmica enriquecedora no sentido de sermos capazes de adaptar e criar estratégias para atender a diversidade.

O projeto também ofereceu, e ainda oferece, oficinas para a comunidade universitária. Estas aconteciam duas vezes por semana, nas dependências da UNICENTRO, e contavam com a participação de acadêmicos de diversos cursos, funcionários terceirizados do setor de limpeza e cozinha, alunos da rede pública de ensino e também professores da universidade. As atividades propostas eram semelhantes àquelas das oficinas realizadas nas

escolas. Atualmente, participam das oficinas acadêmicas do curso de Educação Física e uma professora do curso de Turismo. Cada participante assume também, em determinados momentos, a responsabilidade de planejar e ministrar alguma oficina.

Para integrar as atividades do projeto, foi organizado um grupo de estudos com produção acadêmica, com propósito de discutir e proporcionar momentos de reflexões sobre o Circo, suas diversas modalidades e a história de suas relações com as práticas corporais. Atendendo a um dos objetivos das atividades extensionistas, o estímulo ao estudo e à pesquisa científica, a partir da relação universidade comunidade, traz como resultado a produção de conhecimentos que podem ser convertidos em benefícios para toda a sociedade.

Atualmente, os trabalhos realizados por membros do projeto de extensão dialogam com o Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação, Cultura e Contemporaneidade”, da UNICENTRO, bem como com o Grupo “História, Sociedade e Educação nos Campos Gerais”, da UEPG. Desde sua criação, no ano de 2010, são frutos das discussões e dos desafios propostos pelo projeto de extensão as seguintes produções: 17 resumos, resumos expandidos ou textos completos apresentados e publicados em anais de eventos; nove trabalhos de conclusão de curso, no curso de Licenciatura em Educação Física da UNICENTRO; quatro artigos publicados em periódicos e dois artigos aprovados para a publicação; um capítulo de livro com corpo editorial; uma tese de doutorado na área da Educação.

A partir das entrevistas realizadas, buscamos encontrar aspectos que remetam às motivações que levam os integrantes a procurarem o projeto Circo em Contextos, e também suas contribuições para a formação dos professores de Educação Física, mas também para a formação humana, uma vez que nem todos os integrantes foram/são acadêmicos do curso de Educação Física. As perguntas apontam para as técnicas aprendidas, para as situações que enfrentaram na prática docente com as atividades circenses (que serão discutidas no próximo item do texto), e ainda para as experiências vivenciadas no que diz respeito ao convívio social, à formação humana, ao respeito pelo outro, aos desafios, etc.

*Entendo que a extensão é uma forma de interação entre universitários e comunidade de uma forma benéfica para ambos. Os projetos de extensão propiciam ao aluno a oportunidade de colocar em prática conhecimentos obtidos em sala de aula e em suas pesquisas. (Daphne)*

Entre as motivações para a participação no projeto, os entrevistados apontam questões como a

busca de novos conhecimentos, a superação de desafios, mas principalmente o interesse despertado por formas diversificadas de se movimentar. Destacamos que a abordagem de conteúdos circenses, em disciplinas do curso de Graduação em Educação Física, foi importante no sentido de despertar o interesse dos acadêmicos para o projeto.

*A atividade circense é uma vivência muito boa porque faz parte da cultura de alguns lugares e de algumas pessoas, mas que nem todo mundo vivencia. (Spyros).*

*Eu realmente sempre gostei muito de circo e a curiosidade de aprender um pouco, principalmente o tecido, que é o que acho mais bonito. (Agnete).*

*A gente tinha a disciplina de atividades circense que nos foi ofertada no segundo ano como disciplina optativa e que me chamou muita atenção. (Zachary).*

*A gente tem uma disciplina no curso de atividades circenses e eu gostei muito dos conteúdos. (Autum).*

Entre as técnicas aprendidas no projeto, os entrevistados citaram: malabares (bolinhas, diabolô, swing de fita, bandeira (flag) e outros objetos diversos); acrobacias individuais (equilíbrios, rolamentos, reversões, perna de pau); acrobacias coletivas (pirâmides e portagens); trabalho com materiais alternativos; expressão corporal e improvisado (palhaço); acrobacias aéreas (trapézio, tecido e lira). Cabe mencionar que quando nos referimos às técnicas aprendidas, não significa que os integrantes do projeto adquirem a precisão de movimentos para a execução perfeita dessas técnicas, mas que são oportunizados momentos para a sua experimentação, para o reconhecimento das potencialidades corporais de cada um.

*Por mais que não sejam movimentos perfeitos ainda, eu consigo repassar para os meus alunos, então eu posso dizer que tudo que nos é passado no Circo eu aprendi, a técnica de cada um. (Gavrilla).*

As experiências no projeto Circo em Contextos também proporcionaram momentos de convivência com pessoas em diferentes situações. Aprendemos a olhar para o outro a partir do seu potencial e não necessariamente de suas limitações. Para atuar com o Circo, seja em nossas oficinas na Universidade, nas escolas ou no hospital, é necessário desenvolver a capacidade de ser afetado pelas pessoas que encontramos, adaptando nossa atuação às situações singulares, aspecto importante também em nossa formação como seres humanos solidários ao outro.



*Todos os projetos têm grande importância para você que vai ser professor, porque você vai ter a experiência de algo novo para sua vida, para levar até a escola, para o hospital, ou seja, para todas as idades. (Sunday).*

*Os projetos de extensão ajudam a gente a se tornar um profissional mais completo, com vivências diferenciadas e diversificadas (Meli).*

Ao congregarmos as experiências e o trabalho coletivo realizado, tanto nas oficinas na Universidade quanto nos demais contextos em que o projeto atuou, conseguimos também organizar alguns pequenos números para apresentação em eventos, como a abertura do Salão de Extensão da UNICENTRO, em 2012 e 2016, a abertura do IV Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo, e atividades propostas por disciplinas do curso de Educação Física, como os festivais de dança e o espetáculo circense oferecido às crianças de escolas da rede pública da região. Esses pequenos números, longe de representar a performatividade de grandes espetáculos circenses, trouxeram para a cena a expressividade, o aprendizado e as potencialidades de cada um dos integrantes do projeto, juntamente com a criatividade que se desenvolveu no processo de experimentação das práticas corporais circenses.

### **Circo em Contextos e a formação docente**

Atualmente a Educação Física é tratada como componente curricular obrigatório da Educação Básica – LDBEN (BRASIL, 1996), tendo como conteúdos estruturantes a Ginástica, o Esporte, a Dança, as Lutas, os Jogos e Brincadeiras.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB) do Estado do Paraná (2008), o conteúdo de ginástica tem como desdobramento alguns conteúdos básicos, dentre eles, ginástica circense (6º, 7º e 8º anos), ginástica geral/ginástica e cultura de rua – Circo, malabares e acrobacias – (9º ano). Na tabela de conteúdos específicos abordados a partir dos conteúdos básicos, dentre os quais o professor deverá “selecionar e/ou adicionar outros conteúdos, de acordo com sua realidade regional”, são citados malabares, tecido, trapézio, acrobacias e trampolim. (PARANÁ, 2008, p. 89).

Percebemos, portanto, que conteúdos relacionados ao Circo fazem parte das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Básica. No entanto, o que observamos nas aulas dessa disciplina é a prevalência de atividades com o conteúdo de esporte. Essa realidade é reflexo, em grande medida, da tradição da área que por muito

tempo esteve vinculada quase que exclusivamente ao ensino dos esportes, especificamente o Handebol, o Futebol, o Voleibol e o Basquetebol e, em alguns casos, o Atletismo. (BETTI, 1993).

Essa tradição permeia também os cursos de formação de professores de Educação Física. Em se tratando da nossa realidade – o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste – verificamos que a grade curricular, que formou sua última turma no ano de 2015, dedicava 374 horas ao conteúdo Esporte, 136 horas aos Jogos e Brincadeiras e apenas 102 horas para a Ginástica, 68 horas para Lutas e 68 horas para Manifestações Rítmicas e Expressivas. (UNICENTRO, 2010). Atualmente, após reformulação curricular implementada em 2013, o curso destina 136 horas para Manifestações Rítmicas e Expressivas, 102 horas para Ginástica, 136 horas aos Jogos e Brincadeiras e ainda incluiu entre o rol de disciplinas optativas “Atividades Circenses na Escola”, com carga horária de 68 horas. (UNICENTRO, 2013). Devido ao interesse dos acadêmicos, essa disciplina é ofertada para todas as turmas. A partir dessas modificações, podemos inferir que o trabalho do Circo em Contextos e de seus apoiadores contribuiu para ampliar as discussões destinadas às manifestações corporais artísticas no curso de Licenciatura em Educação Física da UNICENTRO.

Em trabalho realizado por Sedor (2013) com professores da rede Estadual de Educação Básica, os mesmos apontaram como fatores limitantes a resistência dos alunos, a falta de materiais, mas, principalmente, a falta de conhecimento teórico e pedagógico sobre as atividades circenses. No entanto, as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de formação inicial não são os únicos espaços de construção de conhecimentos na Universidade, caracterizada pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os projetos de extensão universitária da UNICENTRO articulam-se de forma que os acadêmicos possam passar por diferentes experiências no processo educativo, cultural e científico. Procuram estimular as atividades multidisciplinares e multiprofissionais, integrando setores da Universidade e da sociedade. Nesse sentido, contribuem para melhorar o desenvolvimento dos acadêmicos, qualificando-os como professores que possam atuar na elaboração de processos de produção, inovação e desenvolvimento científicos, tecnológicos e ações voltadas ao desenvolvimento econômico, cultural, social e ambiental. (UNICENTRO, 2012).

Cumprindo com os princípios e diretrizes das ações extensionistas e reconhecendo a necessidade de ampliar a formação docente, o Circo em Contextos passou a oferecer oficinas pedagógicas para o trato com o Circo como conteúdo escolar. Junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, programa de formação continuada para professores da Rede Estadual de Educação Básica,

foram oferecidas duas oficinas nos anos de 2010 e 2011. Além disso, uma das professoras PDE realizou seu Projeto de Intervenção abordando esse conteúdo, o que resultou em um Caderno Pedagógico e um artigo no qual relata suas experiências. (SIMON, 2013; SIMON E KRONBAUER, 2013).

Destacamos ainda nossa participação nos eventos de estudos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, em 2011, e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2015. Nesses eventos, ofertamos oficinas de formação para o trato com as práticas corporais circenses nas aulas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a ludicidade e a experimentação de movimentos.

Esse aprender a ensinar as atividades circenses se consolida quando, desde 2010, percebemos a crescente incorporação desses conteúdos nas aulas de Estágio Supervisionado e também nas intervenções realizadas por acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes), conforme consta nos relatos dos entrevistados:

*[...] eu pretendo utilizar quando me formar e também já estou utilizando nos estágios supervisionados e no PIBID que estou atuando.* (Sunday).

*Vou abordar as atividades circenses tanto no ensino médio quanto agora no ensino fundamental, [...] no ensino fundamental a gente já tem preparado 4 h/a só de atividade circenses.* (Jules).

*Estamos começando o estágio agora, mas no plano de ensino pros anos finais do Ensino Fundamental, eu pretendo trabalhar a ginástica circense, provavelmente vamos trabalhar mais o tecido e as pirâmides.* (Agnete).

*No Fundamental II a gente trabalhou a ginástica circense, a ginástica normal e o tecido. E no Ensino Médio agora, a gente tá trabalhando pirâmides e segunda altura.* (Zachary).

De acordo com os entrevistados, o projeto Circo em Contextos tem contribuído sobremaneira para que assumam a docência e abordem os conteúdos circenses com mais segurança. Ademais, a disciplina de Atividades Circenses na Escola tem sido espaço de construção de conhecimentos para o trato pedagógico dessas práticas corporais no contexto escolar.

*[...] eu acho que o projeto de extensão te proporciona vivenciar na prática o que é ser professor, por exemplo, nas oficinas: eu não estava lá enquanto acadêmica, mas sim como professora, ensinando alguma coisa para os alunos.* (Meggy).

*O projeto de extensão vai preparar ainda mais o acadêmico para a docência e eu acho que a gente cresce muito com esses projetos.* (Autum).

*A participação no projeto nos deixa mais aptos*

*para nossa atuação com os alunos, [...] a gente também ministra algumas aulas, nos dando essa responsabilidade que vai ajudar no nosso papel como professor.* (Gravilla).

*Os projeto de extensão são essenciais para que o universitário possa pôr em prática tudo aquilo que ele aprendeu, dá experiência ao universitário e expõe situações que vão surgir na carreira profissional dele para que ele saiba como resolver depois.* (Jules).

Esses são apenas alguns resultados que apontam para a relevância das ações extensionistas na transformação da realidade local e na formação ampliada e continuada daqueles que participam dessas ações.

### Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi traçar a história e os desafios do projeto Circo em Contextos, do Departamento de Educação Física da UNICENTRO, campus Irati, Paraná. A partir dos relatos e evidências aqui apresentados, acreditamos que esse projeto alcançou proporções maiores do que sua proposta, pois se tornou um dos poucos espaços para a experimentação de técnicas circenses e de conhecimento do Circo como uma importante manifestação cultural da história da humanidade.

As experiências e os conhecimentos construídos no projeto de extensão têm possibilitado a superação de diversos desafios no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas fundamentadas e disseminação de atividades circenses como conteúdo da Educação Física na escola. Ainda, proporcionam a ampliação dos espaços de discussão sobre as manifestações corporais artísticas no currículo do curso. Entretanto, para além da formação docente, o Circo em Contextos tem contribuído para a formação humana e o reconhecimento das potencialidades corporais de todos aqueles que participam de suas atividades.

O texto que apresentamos não é apenas resultado de um conjunto de relatos, dados coletados em documentos ou entrevistas a fim de provar a eficiência de uma intervenção. Esse trabalho trouxe traços da nossa própria história e da história de um projeto de extensão de Circo, idealizado por um desejo individual, mas que se efetivou em virtude do esforço coletivo e conquistou resultados efetivos em defesa do Circo como conteúdo escolar, assim como na sua disseminação como manifestação cultural e possibilidade de experimentação de práticas corporais diferenciadas.

## Referências

- BETTI, M. Cultura Corporal e Cultura Esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**. N. 7, v. 2, p. 44-51, 1993.
- BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.
- BORTOLETO, M.A.C (org.). **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses (Vol. 1)**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M.A.C (org.). **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses (Vol. 2)**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.
- BORTOLETO, M.A.C.; PINHEIRO, P.H.G.G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.
- BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- CircoNews. **Circo Americano ou Circo de Lona**. Disponível em <http://circonews.blogspot.com.br>. Acesso em 18. Jul. 2014
- DOCTORES DA ALEGRIA. **Doutores da Alegria – O Filme**. Direção e Roteiro de Mama Mourão. São Paulo: Mamó Filmes e Grifa Mixer, 2005. Disponível em: <http://www.doutoresdaalegriafilme.com.br/>.
- DUPRAT, R. M. **Atividades circenses: Possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- FONSECA, M. A. B. **Serafim Ponte Grande....: o mundo enquanto circo**. 1978. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Universidade de São Paulo, SP, 1978.
- JENNINGS, G. **O Circo – as aventuras de um circo viajando pela Europa do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987.
- KRONBAUER, G. A.; NASCIMENTO, M. I. M. O circo e suas miragens: a Escola Nacional do Circo e a história dos espetáculos na produção acadêmica brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 238-249, 2013.
- KRONBAUER, G. A. **O processo de criação da Escola Nacional de Circo no Brasil e a continuidade dos modos de vida dentro e fora da lona**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.
- KRONBAUER, GA; SCORSIN, DM; TREVIZAN, M. Significados do Circo e das Atividades Circense para os Idosos da UATI. **Revista Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 167-183, 2013.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MASETTI, M. **Boas Misturas: a ética da alegria no contexto hospitalar**. São Paulo: Palas Athenas, 2003.
- MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MOVIMENTO HUMANO – O CIRCO. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Guarapuava e Irati: UNICENTRO, 2010.
- MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- O CIRCO EM CONTEXTOS. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Guarapuava e Irati: UNICENTRO, 2011.
- O CIRCO EM CONTEXTOS. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Guarapuava e Irati: UNICENTRO, 2012.
- O CIRCO EM CONTEXTOS. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Guarapuava e Irati: UNICENTRO, 2013.
- PARANÁ SECRETARIA, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SEDDOR, F.; **Atividade Circense na Educação Física Escolar**. 2013. 37 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2013.
- SIMON, J. M. Atividades Circenses: possibilidades de significação e representação do movimento nas aulas de Educação Física. (Caderno Pedagógico). In: Secretaria do Estado da Educação, PR. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas**. Volume II, 2013.
- SIMON, J. M.; KRONBAUER, G. A. **Atividades Circenses: possibilidades de significação e representação do movimento nas aulas de Educação Física**. (Caderno Pedagógico). In: Secretaria do Estado da Educação, PR. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos**. Volume I, 2013.
- SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.1, p. 87-98, set. 2001.
- SILVA, E. **O Circo: sua arte e seus saberes**. 1996. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As múltiplas linguagens da teatralidade circense: Benjamin de Oliveira e o circo-teatro no Brasil do final do século XIX e início do século XX**. 2003. Tese de Doutora. Doutorado em História – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2003.
- SILVA, E.; ABREU, L.A. **Respeitável Público... O circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- STRAZZACAPPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, 2001.
- TITOV, G. (org.). **El Circo Sovietico**. Moscou: Editora Progreso, 1975.
- UNICENTRO. **Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Educação Física (2010)**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Setor de Ciências da Saúde, Unidade Universitária de Irati.
- UNICENTRO. **Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Educação Física (2013)**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Setor de Ciências da Saúde, Unidade Universitária de Irati.
- UNICENTRO. **Resolução Nº 7-CEPE-CAD/UNICENTRO**, de 21 de dezembro de 2012. Aprova o Regulamento de Extensão da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Administração, UNICENTRO, Guarapuava, 21 de dezembro de 2012.

## PROJETO INTEGRA – AÇÃO SORRISO: PROGRAMA DE SAÚDE BUCAL EM GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS

### ‘INTEGRA’ PROJECT – SMILE ACTION: ORAL HEALTH PROGRAM WITH VULNERABLE SOCIAL GROUPS

Mayara Câmara Buss\*  
Carolina Peres da Silva\*\*  
Juliana dos Santos Proença\*\*\*  
Lorena Beatriz Scudeller\*\*\*\*  
Camila Salvador Sestário\*\*\*\*\*  
Talita Roberta Scaraboto\*\*\*\*\*  
Valeria Pellizaro\*\*\*\*\*  
Daniela de Oliveira Pinheiro\*\*\*\*\*  
Cristiane de Conti Medina\*\*\*\*\*  
Cassia Cilene Dezan Garbelini\*\*\*\*\*  
Solange de Paula Ramos\*\*\*\*\*

**Resumo:** O projeto Integra – Ação Sorriso é desenvolvido por graduandos e mestrands em Odontologia –UEL/PR com o objetivo de promover atendimento odontológico em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidas pela Instituição Casa Acolhedora Mãe e Senhora de Todos os Povos, Londrina-PR, e instruir quanto à prevenção de doenças e promoção de saúde, principalmente a saúde bucal. Os alunos promoveram ações culturais e educativas com 85 crianças e familiares, incluindo atendimento odontológico, instrução de higiene bucal e fornecimento de material de higiene bucal. Foram oferecidas também orientações por oficinas sobre saúde bucal, instrução quanto à gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, alimentação saudável, tabagismo e traumatismo dentário. Também foram desenvolvidas atividades educativas e culturais, como o Trote Solidário dos calouros do Curso de Odontologia e comemoração de datas festivas, chamando a atenção para a temática de saúde, além de arrecadação de material escolar e brinquedos. A integração de alunos com a comunidade permitiu a formação de profissionais capacitados para atuar em prevenção e conscientes de seu papel na atenção às demandas sociais. Foi possível ainda perceber a necessidade de estender o atendimento odontológico para atendimento aos pais, devido ao progresso dos tratamentos das crianças e adolescentes.

**Palavras chave:** Extensão comunitária; cárie dentária; crianças; prevenção; saúde coletiva.

**Abstract:** The ‘Integra’ project – Smile Action is developed by undergraduate and Master's degree students in Dentistry – UEL/PR with the objective of promoting dental care for children in situation of social vulnerability assisted by the institution Casa Acolhedora Mãe e Senhora de Todos os Povos-Londrina-PR. The students promoted cultural and educational actions with 85 children and their families, including dental care, oral hygiene instruction and supply of oral hygiene materials. Workshops were organized addressing oral health, pregnancy and sexually transmitted diseases, diet, smoking and dental trauma. The students developed educational and cultural activities, such as the Solidarity campaign at the beginning of the school semester and celebration of festive dates with the purpose of drawing attention to health lifestyle and collecting school material and toys. The integration of undergraduate and graduate students with the community allowed the training of professionals in prevention and raised awareness of their role in addressing social demands. It was also possible to identify that it is necessary to extend dental care to parents, due to the progress of children's and adolescents' treatments.

**Keywords:** Community extension; dental caries; children; prevention; collective health.

\*Cirurgiã Dentista. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: ma.buss.s2@gmail.com

\*\*Cirurgiã Dentista. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: carolinaperes.silva@gmail.com

\*\*\*Aluna de Doutorado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara - SP, Brasil. E-mail: proencajsp@gmail.com

\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: lo.scudeller@gmail.com

\*\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: camilasesestario@hotmail.com

\*\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: talitah\_roberta@hotmail.com

\*\*\*\*\*Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: valeriapellizaro@hotmail.com

\*\*\*\*\*Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: daniela\_pinheiro@uel.br

\*\*\*\*\*Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: medina@uel.br

\*\*\*\*\*Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: dgcassia@gmail.com

\*\*\*\*\*Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil. E-mail: solangedepaularamos@gmail.com

## Introdução

Dentro das universidades, as práticas de pesquisa, ensino e extensão devem estar interligadas na formação acadêmica e social do aluno, preparando o futuro profissional para intervir nas questões básicas da sociedade. A atividade de extensão, vinculada às atividades de ensino e pesquisa, deve ir ao encontro das necessidades mais urgentes da sociedade e colaborar com a mudança da realidade social, científica e profissional.

Um dos desafios da Odontologia é a prevenção à cárie dentária, a doença crônica mais comum em crianças, que resulta na destruição das estruturas calcificadas do dente, podendo resultar em dor, perda do elemento dentário, dificuldades de mastigação e alimentação, comprometimento do desenvolvimento cognitivo e crânio-facial (BARBOSA et al., 2013; CHI et al., 2013; DE PAULA et al., 2015). Além disso, o desenvolvimento de cáries dentárias pode ter impacto negativo na qualidade de vida da criança, sob o aspecto psicológico e emocional (CASAMASSIMO et al., 2009; BONECKER et al., 2012; BARBOSA et al., 2013; DE PAULA et al., 2015). No Brasil, estima-se que a prevalência de cáries dentárias em crianças seja de aproximadamente 53,6%, sendo que há um aumento significativo na prevalência da doença em crianças a partir dos 18 meses de idade (CORREA-FARIA et al., 2013; CORREA-FARIA et al., 2015). A incidência anual estimada de novas lesões cáries em crianças é de aproximadamente  $1,60 \pm 1,64$  novas lesões cáries por ano (PARISOTTO et al., 2012).

A doença cárie dentária tem caráter multifatorial e inclui fatores de susceptibilidade individual e fatores associados ao ambiente (CORREA-FARIA et al., 2013; CONGIU et al., 2014). Embora a dieta e a higiene bucal sejam os principais fatores associados ao desenvolvimento da doença (SHEIHAM; JAMES, 2015; PERES et al., 2016), outros fatores de risco contribuem para a alta prevalência, incluindo a baixa condição socioeconômica, pertencer a um grupo étnico minoritário, alto consumo de açúcares, uso inadequado de mamadeiras, defeitos de desenvolvimento do esmalte, baixo fluxo salivar, história prévia de cáries (pais, irmãos e a própria criança), falta de acesso a serviços odontológicos e falta de acesso a medidas preventivas (CONGIU et al., 2014; MOYER; FORCE, 2014; LIMA et al., 2016). Portanto, ações preventivas para a doença incluem estratégias educacionais, alimentação adequada, melhoria das condições socioeconômicas e melhoria das condições gerais de saúde, além do atendimento odontológico.

Programas preventivos têm demonstrado sucesso na redução da prevalência e incidência de cáries dentárias em crianças, utilizando abordagens preventivas (aplicação flúor e selantes), educacionais e curativas (WAGNER et al., 2014; ABANTO et al., 2015; SCHROTH et al., 2015). Medidas preventivas e educacionais, quando aplicadas por equipes multiprofissionais de saúde e membros da

comunidade, também demonstraram sucesso na redução dos índices de cárie em crianças de famílias de baixa renda e engajam voluntários das comunidades atendidas na avaliação de saúde bucal, aplicação de flúor e orientação de higiene bucal e em relação à dieta (HOFFMAN et al., 2014; BIORDI et al., 2015; YUSUF et al., 2015).

Além disso, uma recente revisão sistemática demonstrou que um dos principais fatores associados ao engajamento de cirurgiões-dentistas ao trabalho preventivo é a possibilidade de trabalhar em equipe, realizar uma pós-graduação e o entendimento dos benefícios dos métodos de prevenção (SUGA et al., 2014). Desta forma, estimular alunos de graduação e pós-graduação a interagirem com a comunidade, aplicando medidas preventivas contra a cárie e recebendo formação continuada, pode trazer como benefícios a diminuição da incidência de cárie na comunidade e a formação de profissionais conscientes do seu papel como agente social e sobre a importância das práticas de prevenção a cárie.

Buscando a aproximação de alunos de graduação e pós-graduação com uma população em condições de vulnerabilidade social, o Projeto Integra foi criado em 2012, com o objetivo de atender crianças de baixa renda, de uma área urbana dentro de um bolsão de pobreza da cidade de Londrina – PR. O projeto foi idealizado em parceria com a Instituição Casa Acolhedora Mãe e Senhora de Todos os Povos, usualmente chamada e mais conhecida por Casa Acolhedora, que atende famílias da comunidade do Parque Universidade e bairros vizinhos, compreendendo mais de 8 mil pessoas, em 3.245 famílias (aproximadamente 400 no Parque Universidade). A região de atuação do projeto compreende a zona atendida pelo Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Oeste A do Município de Londrina.

O diagnóstico realizado pelo CRAS Oeste A, em 2011, evidenciou que a região possuía alto nível de vulnerabilidade social, alto índice de famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo ou com até três salários mínimos de renda familiar. Segundo o diagnóstico territorial do CRAS, cerca de 30% da população adulta estavam desempregadas. Aproximadamente 38,5% das famílias recebiam auxílio por meio do Programa Bolsa Família, Programa Municipal de Transferências de Renda e outros programas sociais. A região não possui serviços que contemplem as demandas referenciadas para educação, saúde, habitação, segurança e cultura e ainda não possui Unidade Básica de Saúde. Em 2011, o Parque Universidade apresentava alto índice de violência decorrente do tráfico de drogas, crimes de várias ordens (furtos, roubo, outros), advindos prioritariamente de adolescentes e jovens dessa comunidade. Entre as demais vulnerabilidades, destacavam-se o grande número de moradias precárias, ocupações irregulares, além de uma significativa rotatividade de famílias decorrentes de saída

compulsória do bairro por risco iminente.

Dentro desse contexto, o Projeto Integra – Ações Interdisciplinares com grupos sociais vulneráveis foi criado como um projeto extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina - UEL, desenvolvido entre os anos de 2012 e 2015, com a participação de alunos de graduação extensionistas e de iniciação científica de diversos cursos e, em janeiro de 2014, o Projeto Integra iniciou um subprograma de apoio à saúde, o Ação Sorriso – programa de saúde bucal integral, que tem a atenção no atendimento à saúde bucal e prevenção da cárie dentária na comunidade como foco principal, com o objetivo de intervir no tratamento curativo e preventivo das crianças e eliminar focos de infecção bucal por meio de atendimento odontológico.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar as atividades desenvolvidas pelo projeto Integra – Ação Sorriso, as melhorias constatadas na execução do projeto no período de 2014-2015, bem como o impacto na prevenção da cárie dentária na Casa Acolhedora – Londrina - PR. Além disso, este relato pretende quantificar os procedimentos odontológicos realizados no Consultório da Casa Acolhedora, visando identificar as principais demandas por serviços odontológicos e tratamento preventivo requerido por crianças atendidas.

## Métodos

O projeto Integra – Ação Sorriso foi desenvolvido na comunidade do Bairro Jardim Universidade, localizado na região oeste do Município de Londrina - PR, próximo ao campus universitário da Universidade Estadual de Londrina, nas dependências da Casa Acolhedora.

A estrutura física da Casa Acolhedora conta com uma sala de aula, laboratório de informática, quadra esportiva, refeitório e um consultório odontológico.

Para a condução das atividades, foram selecionados graduandos em Odontologia do primeiro ao quinto ano do Curso de Odontologia – UEL que foram devidamente treinados por Mestrados em Odontologia e docentes da UEL. Os alunos foram treinados para realizarem práticas de instrução de higiene bucal, orientação sobre os fatores de risco para o desenvolvimento de cáries e outras doenças bucais, e sobre alimentação saudável. Alunos do primeiro e segundo anos de Odontologia foram orientados em relação às práticas de higiene bucal, oficiais de prevenção ao consumo de drogas e instrução quanto a métodos de higiene íntima, prevenção de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Os

alunos participantes foram incentivados a organizar eventos culturais e educacionais com as crianças, adolescentes e comunidade para promoção da saúde, sendo as atividades realizadas periodicamente, dependendo do calendário festivo e de datas pré-agendadas com a supervisão da Casa Acolhedora.

Alunos de Odontologia do terceiro, quarto e quinto anos realizaram atendimento odontológico, supervisionados por alunos de Mestrado em Odontologia e docentes com formação na área de Odontologia, diariamente na Casa Acolhedora (de segunda a sexta-feira). Um cirurgião-dentista foi bolsista do projeto (convênio Universidades Sem Fronteiras – SETI) no período relatado e atuou na equipe instruindo e supervisionando diretamente os graduandos e pós-graduandos na ação, realizando o acompanhamento e agendamento dos pacientes atendidos, na administração técnica do consultório e atendimentos emergenciais e de clínica geral.

Associado a isso, foi realizado levantamento técnico dos procedimentos realizados no consultório odontológico, por descrição dos procedimentos odontológicos realizados no consultório da Casa Acolhedora. O período de avaliação dos procedimentos odontológicos realizados foi de abril de 2014 a dezembro de 2015, correspondendo a 4 semestres acadêmicos dos cursos de Mestrado e Graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Londrina. A planilha de número de atendimentos e procedimentos é realizada anualmente para estimativa de gastos e planejamento financeiro e de demandas semestrais do consultório odontológico. Para comparação do número médio de atendimentos (consultas) e número médio de procedimentos odontológicos por criança, realizados em 2014 e 2015, foi empregado o teste de normalidade de Shapiro-Wilks e o teste T de Student. A frequência de procedimentos odontológicos realizados em 2014 e 2015 foi comparada com teste Exato de Fisher. Diferenças entre os anos de 2014 e 2015 foram consideradas significativas se  $p < 0.05$ . Para análise estatística, foi utilizado o software Graphpad Prisma 2.0 (GraphPad Software, La Jolla, EUA).

## Resultados

Em 2014, foram atendidas 79 (93%) crianças e adolescentes no Consultório da Casa Acolhedora, e em 2015 foram realizados 72 (84,7%) atendimentos, sendo que estavam cadastrados e em acompanhamento o total de 85 crianças na instituição (Tabela 1). Os atendimentos odontológicos envolveram diversas áreas de especialidades, incluindo procedimentos clínicos básicos, prevenção, dentística restauradora, periodontia, cirurgia, endodontia e ortodontia preventiva. Os procedimentos foram cadastrados nas

fichas odontológicas conforme a especificação de procedimentos odontológicos descritos pelo Conselho Federal de Odontologia.

Houve uma diminuição significativa ( $p < 0,05$ , teste T de Student) do número de atendimentos e média de procedimentos realizados por criança no ano de 2015 em relação a 2014 (Tabela 1). Isto ocorreu porque parte das crianças e adolescentes que iniciaram o tratamento em 2014 ( $n=79$ , 100%) retornaram em 2015 ( $n=54$ , 68,3%) para finalizar o plano de tratamento, ou retornaram para atendimento de controle de placa, sem novos episódios de cárie ativa. Não houve diferenças significativas nas frequências dos procedimentos realizados em 2014-2015 ( $p > 0,05$ , teste Exato de Fisher), à exceção da pulpectomia e capeamento pulpar. Os procedimentos endodônticos, tais como pulpectomia de dente decíduos e endodontia de dentes permanentes, tiveram um aumento do número de registrados em 2015 ( $p=0,03$ , teste exato de Fisher). Por outro lado, houve redução no número de procedimentos de curativo de espera, realizados em lesões cáries extensas e próximas à polpa dentária (Tabela 1). Os procedimentos endodônticos passaram a ser realizados na instituição em 2015, após a doação de equipamento de Raios X odontológico, não necessitando mais o deslocamento das crianças para atendimento na clínica odontológica da UEL.

Convém esclarecer que não foi possível atender todas as crianças assistidas pela Casa Acolhedora em 2014-2015, devido à falta de aprovação dos pais para realização dos procedimentos odontológicos em uma criança e à rotatividade de crianças matriculadas na instituição.

**Tabela 1. Procedimentos clínicos realizados no consultório odontológico da Casa Acolhedora vinculado ao projeto Integra: Ação Sorriso no período letivo de 2014 e 2015**

| Atividades Odontológicas Realizadas                            | 2014        | 2015        |
|--|-------------|-------------|
| Total de crianças atendidas (n=85)                             | 79 (93%)    | 72 (84,7%)  |
| Número de atendimentos   | 195         | 186         |
| Média de atendimentos por criança                              | 3,1 ± 2,2   | 2,3 ± 2,0*  |
| Total de procedimentos   | 724         | 452         |
| Média de procedimentos por criança                             | 6,8 ± 3,2   | 5,2 ± 2,0*  |
| Número de procedimentos (%)                                    |             |             |
| Selantes   | 236 (32,6%) | 117 (25,8%) |
| Profilaxia   | 122 (16,8%) | 90 (19,9%)  |
| Aplicação tópica de Flúor                                      | 81 (11,2%)  | 75 (16,6%)  |
| Radiografia periapical   | -           | 41 (09,0%)  |
| Evidenciação de placa e orientação de escovação supervisionada | 55 (07,6%)  | 29 (06,4%)  |
| Restauração de dentes permanentes                              | 65 (09,0%)  | 27 (06,0%)  |
| Restauração dente decíduo                                      | 31 (04,3%)  | 27 (06,0%)  |
| Exodontia de dente decíduos condenado por cárie                | 23 (03,1%)  | 11 (02,4%)  |
| Pupectomia de dente decíduo                                    | 05 (0,6%)   | 10 (02,2%)  |
| Adequação do meio bucal  | 23 (03,1%)  | 09 (02,0%)  |
| Endodontia de dente permanente                                 | -           | 07 (01,5%)  |
| Pulpotomia de dente decíduo                                    | 15 (2,1%)   | 07 (01,5%)  |
| Ajuste oclusal   | -           | 05 (01,1%)  |
| Curativo provisório (capeamento pulpar)                        | 46 (06,3%)  | 04 (0,9%)** |
| Aplicação tópica de Sazonide                                   | -           | 03 (0,6%)   |
| Raspagem periodontal   | 05 (0,7%)   | 03 (0,6%)   |
| Exodontia de dente permanente                                  | 08 (01,1%)  | 02 (0,4%)   |
| Outros   | 09 (01,2%)  | 05 (01,1%)  |

\*  $p < 0,05$ , teste T de Student.  
 \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ , teste Exato de Fisher.

Concomitante às ações de tratamentos odontológicos, foram realizadas atividades instrutivas que envolveram oficinas, promoções de eventos culturais e arrecadação de alimentos e materiais.

Durante as atividades festivas foram realizadas atividades de prevenção à cárie com a finalidade de promover a aproximação dos alunos de Odontologia com as crianças e comunidade em ambiente fora do atendimento odontológico. Os principais eventos culturais realizados em 2014 e 2015 foram apresentados nas Figuras 1 a 3, abaixo descritas:

*a) Trote Solidário (Figura 1)*

O trote solidário do Curso de Odontologia - UEL foi uma atividade proposta aos alunos ingressantes no curso (uma vez por ano) e consistiu na execução de oficina de higiene bucal e arrecadação de material escolar para as crianças atendidas pela Casa Acolhedora. Os alunos ingressantes arrecadaram material escolar e foram instruídos e treinados por mestrandos, professores e pelo cirurgião-dentista vinculado ao projeto, para realização de orientações práticas de higiene bucal. Os kits de higiene bucal entregues para as crianças e adolescentes foram doados pela empresa Dentalclean - Londrina - PR.

A atividade do trote solidário forneceu 240 kits de material escolar (cadernos, lápis, lápis de cor, canetas, régua, borracha, tesoura, cartolina, giz de cera, tinta guache, pincéis, canetinhas coloridas, cola bastão, cola branca, cola colorida, fita adesiva, papel sulfite e estojo) para as crianças atendidas pela Casa Acolhedora.

**Figura 1. Oficina de higiene oral realizada por alunos ingressantes em Odontologia durante as atividades do Trote Solidário. a) Treinamento dos alunos ingressantes para instrução de higiene bucal com uso de macromodelos de arcada dentária e escovas. b) Aluna ingressante do curso de Odontologia orientando o uso de fio dental para cada criança atendida pela Casa Acolhedora. c) Alunos ingressantes do curso de Odontologia orientando e supervisionando escovação dentária de crianças e adolescentes na Casa Acolhedora.**



*b) Oficinas de promoção de saúde e prevenção de doenças*

Alunos de graduação apresentaram oficinas e palestras sobre os temas relacionados à Higiene Bucal e alimentação saudável, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST), problemática de gravidez na adolescência, prevenção ao consumo de Álcool e Drogas, Traumatismo bucal e uso de Piercing bucal. As oficinas foram ministradas trimestralmente (4 vezes por ano) por alunos do primeiro ao quinto ano do Curso de Odontologia, após treinamento e sob a supervisão de docentes e alunos do Mestrado em Odontologia.

*c) Atividades festivas e datas comemorativas*

Foram organizadas e realizadas diversas atividades em datas comemorativas no decorrer de 2014 e 2015. Os alunos de Odontologia tiveram participação na organização e realização das comemorações da Festa Junina (Figura 2), Festa de Páscoa, Festa do Dia da Família e Festa do Dia das Crianças na Casa Acolhedora. As atividades reforçaram a relação de confiança e proximidade dos alunos de Odontologia com as crianças e adolescentes, bem como com a comunidade local. Os diversos eventos foram cuidadosamente organizados e incluíram atividades de motivação aos cuidados com a saúde bucal.

As festas do dia de Páscoa foram realizadas próximo a uma oficina de higiene bucal. Para essas atividades festivas, os alunos de Odontologia tiveram a missão de arrecadar caixas de chocolate para atender a comunidade do Jardim Universidade.

Para as Festas Juninas foram arrecadadas doações no comércio da cidade de Londrina, para compra de enfeites, brindes e preparo de lanches. Os alunos de Odontologia também organizaram a “Quadrilha do Dentinho”, uma encenação que associou motivos de festa junina e cuidados odontológicos. A trilha sonora elaborada pelos estudantes contou a história do casamento entre o Dentinho e a Escova de Dentes e como o Fio de Dental e a Pasta de Dente expulsam o “Bicho da Cárie” da festa (Figura 2).

A Festa Junina foi organizada com enfeites e brincadeiras que lembraram os cuidados de higiene bucal, trazendo a equipe de Odontologia para um ambiente de interação cultural e diversão com a comunidade.

Já a Festa do Dia das Crianças contou com o reforço da orientação de higiene bucal e

distribuição de kits de higiene bucal. Foram arrecadados brinquedos e material para a festa, além de ter sido montada a atividade da “Clínica do Ursinho”. Na Clínica do Ursinho, os alunos de Odontologia convidavam as crianças a levarem um ursinho de pelúcia ou um boneco para uma “consulta” com os “médicos”, “enfermeiros” e “dentistas” de plantão. Durante a “consulta”, as crianças recebiam orientação sobre como cuidar do ursinho, em relação à alimentação saudável, higiene e vacinas.

Figura 2. Festa junina. a) Apresentação da Quadrilha do Dentinho, com a participação de alunos de graduação e pós-graduação em Odontologia no Parque Universidade, bairro atendido pela Casa Acolhedora. b) Alunos de graduação em Odontologia durante a organização de evento festivo na Casa Acolhedora, trabalhando na preparação de alimentos e brindes arrecadados em campanhas no comércio local da cidade de Londrina-PR. c) Festa junina organizada na Casa Acolhedora, com a apresentação de decoração e brincadeiras com o tema dentes e saúde bucal.



As atividades de tratamento odontológico (Figura 3) foram realizadas no consultório odontológico da Casa Acolhedora, montado com doações de dentistas do Município de Londrina (cadeira odontológica, equipo, refletor, cuspeira e equipamento fotopolimerizador) e da empresa Ortus Equipamentos Odontológicos – Campo Mourão - PR (autoclave). Nos anos de 2014 e 2015, devido à ação de alunos de graduação no comércio e empresas locais, o projeto recebeu doações de amalgamador, canetas de alta e baixa rotação, incubadora de teste biológico, seladora, instrumental para dentística, periodontia e cirurgia, e recentemente, equipamento de raio-X com câmara escura de revelação.



Figura 3. Alunos de graduação e mestrado em Odontologia durante atendimento odontológico no consultório da Casa Acolhedora.



As ações específicas de manutenção e funcionamento do consultório desenvolvidos pelos estudantes incluíram:

- a) Arrecadação de material de consumo: resinas fotopolimerizáveis, selantes, adesivos, condicionador ácido, algodão, pacotes de esterilização, brocas, amálgama, luvas, máscaras, babadores, solução reveladora e fixadora, água destilada, filme radiográfico periapical, entre outros. Para tanto, os alunos buscam patrocínio e doações de empresas locais e dentistas particulares. O fluxo e o volume de arrecadação de material odontológico permitiram o abastecimento do consultório e a manutenção de material em estoque, sem a necessidade de desembolso de recursos da Casa Acolhedora.
- b) Arrecadação de material de higiene pessoal: escovas de dente, pasta de dente e fio dental. O material de higiene bucal foi arrecadado entre os alunos de graduação e pós-graduação, além da contribuição de empresas Dentalclean e Colgate. A doação de material de higiene permitiu a troca trimestral de material de higiene para as crianças atendidas na Casa Acolhedora e creches do bairro.

Foi possível ainda perceber a necessidade de estender o atendimento odontológico para os pais, devido ao progresso dos tratamentos das crianças e adolescentes e a necessidade da comunidade atendida pela Casa Acolhedora. O início do atendimento aos pais ocorreu em junho de 2016, sendo realizado por cirurgiões-dentistas do Mestrado em Odontologia da UEL.

## Discussão

O projeto Integra - Ação Sorriso estabeleceu uma relação de parceria entre alunos de graduação e pós-graduação em Odontologia da UEL e a comunidade do Jardim Universidade. A região atendida não apresentava serviços de saúde pública, portanto, ações de prevenção em saúde eram fundamentais. Por outro lado, o projeto demonstrou um impacto positivo na formação dos alunos de graduação, que tiveram a oportunidade de vivenciar e atuar em uma comunidade de baixo nível socioeconômico, contribuindo para a melhoria da qualidade de saúde da população.

A cárie dentária é uma doença multifatorial, sendo demonstrado que crianças de baixa renda são mais suscetíveis à doença, que pode ser prevenida com ações odontológicas preventivas de baixo custo, associadas a ações educativas (CONGIU et al., 2014; WAGNER et al., 2014; BIORDI et al., 2015; DE PAULA et al., 2015; SCHROTH et al., 2015). Apesar da existência de inúmeras estratégias preventivas para reduzir a cárie dentária, ainda existem populações infantis que concentram uma alta prevalência da doença, especialmente entre as de baixa renda (NARVAI et al., 2006). Vivenciando a prática de prevenção da cárie dentária, por meio da aplicação de técnicas de escovação e higiene bucal, bem como a orientação de cuidados em saúde, os alunos compreenderam a importância da ação educativo-preventiva na população-alvo e se tornaram agentes de transformação social.

Além das práticas de higiene bucal realizadas com as crianças, as reuniões e oficinas realizadas com os pais também demonstraram impacto positivo sobre a saúde bucal das crianças. Foi possível constatar uma maior curiosidade dos pais em relação à saúde de seus filhos, autorizando que seus filhos recebessem atendimento odontológico, colaborando na supervisão da higiene bucal e reduzindo o consumo de balas e doces. Considerando a atitude colaborativa dos pais, demonstrou-se a necessidade de continuidade do trabalho envolvendo a família. Como observado por outros autores, a orientação da comunidade, pais e responsáveis sobre os cuidados em saúde bucal em crianças também pode ser um fator importante para o sucesso de programas preventivos comunitários (BIORDI et al., 2015; YUSUF et al., 2015). Por outro lado, a aproximação do projeto com os familiares demonstrou a necessidade de maior abrangência das ações do projeto, uma vez que os pais e irmãos também necessitam de tratamento odontológico e outros cuidados de saúde.

A relação de confiança estabelecida entre os alunos de graduação em Odontologia e os adolescentes atendidos pela Casa Acolhedora, principalmente nas atividades culturais e educativas, corroborou a necessidade não somente de realizarmos oficinas e atividades relacionadas à saúde bucal, mas de atuarmos em outras questões básicas em saúde do adolescente.

Procurando atender a demanda dos adolescentes, foram realizadas oficinas de prevenção ao uso de drogas, fumo e álcool, prevenção da gravidez precoce e DST, e riscos do uso de piercing bucal.

A instrução contínua com relação prevenção de DST é essencial sobretudo devido à diminuição da idade de início da atividade sexual no Brasil, especialmente entre adolescentes de baixa renda, onde observa-se estreita relação entre escolaridade, idade da primeira relação e o uso de preservativo (ANDRADE et al., 2010; TAQUETTE, 2013; PEREIRA et al., 2014). A importância de instrução quanto à prevenção a DST e gravidez precoce, principalmente com caráter de prevenção em escolas, é uma estratégia de grande abrangência e fácil acesso à população alvo (ABRAMOVAY et al., 2004; TAQUETTE et al., 2004, TAQUETTE, 2013; PEREIRA et al., 2014).

Os eventos culturais e educativos desenvolvidos aproximaram os alunos de graduação e pós-graduação das crianças e comunidade, apresentando assuntos da temática de saúde de interesse à população. Isso permitiu uma atuação mais abrangente da equipe odontológica na realidade social para promoção do bem-estar das crianças atendidas pelo projeto. Entre os relatos dos alunos, destacam-se a satisfação pessoal por proporcionar momentos de felicidade e lazer para as crianças e seus familiares e a gratidão pela atenção e incentivo dados pela comunidade local às ações desenvolvidas pelo projeto.

As experiências dos alunos dentro da comunidade foram importantes na formação acadêmica, permitindo que estes percebessem o grande impacto das ações de saúde bucal em populações de baixa renda, e a importância de compartilhar o conhecimento obtido na universidade com a sociedade. A integração de comunidade e alunos em torno do objetivo de prevenção à carie e promoção da saúde estabeleceu uma relação de troca em que ambas as partes são beneficiadas por meio do acesso aos cuidados de saúde e formação de profissionais preparados para atender as demandas de saúde pública no Brasil.

## Conclusão

As atividades de extensão do Projeto Integra permitiram que os alunos de graduação e pós-graduação em Odontologia aplicassem conhecimento acadêmico teórico-prático, inseridos no contexto social de uma comunidade sob alto risco de desenvolvimento de cárie dentária e carente de serviços de saúde. Desta forma, os alunos foram incitados a compreender as necessidades locais e colaborar com o terceiro setor da economia. Da mesma forma, a comunidade usufruiu da melhoria na qualidade de vida, a partir da

disponibilização de serviços não ofertados pelo poder público na região, além de receber instruções sobre saúde, material de higiene bucal e escolar e momentos de lazer.

## Agradecimentos

Os autores agradecem a SETI (Edital SETI 07/2014 - Universidade Sem Fronteiras, Convênio 112/2014) pelo financiamento de bolsas de ação extensionista e equipamentos. Agradecem, ainda, às empresas: Colgate do Brazil, Dental Shop (Londrina, Brasil), Ortus Equipamentos Odontológicos (Campo Mourão, Brasil) e Dentalclean (Londrina, Brasil), pelos materiais e equipamentos doados ao consultório odontológico.

## Referências

- ABANTO, J. et al. Effectiveness of a preventive program based on caries risk assessment and recall intervals on the incidence and regression of initial caries lesions in children. **Int J Pediatr Dent**, v. 25, n. 4, p. 291-9, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. (Org.). **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.
- ANDRADE, L. L.; KRINSKI, D.; PINHEIRO, D.O. A prática curricular e o estreitamento da relação universidade-sociedade: atividade desenvolvida por alunos de ciências biológicas e enfermagem da Unemat/Tangará da Serra-MT. In: **IV FORUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**, 4., 2010. **Livro digital do IV Fórum de Educação e Diversidade**, v. 1, p. 1-9, Tangará da Serra – MT, 2010.
- BARBOSA, T.D.E.S. et al. The relationship between oral conditions, masticatory performance and oral health-related quality of life in children. **Arch Oral Biol**, v. 58, n. 9, p. 1070-7, 2013.
- BIORDI, D. L. et al. Improving access and provision of preventive oral health care for very young, poor, and low-income children through a new interdisciplinary partnership. **Am J Public Health**, v. 105, Suppl 2, p. 23-9, 2015.
- BONECKER, M. et al. Impact of dental caries on preschool children's quality of life: an update. **Braz Oral Res**, v. 26, Suppl 1, p. 103-7, 2012.
- CASAMASSIMO, P. S. et al. Beyond the DMFT: the human and economic cost of early childhood caries. **J Am Dent Assoc**, v. 140, n. 6, p. 650-7, 2009.
- CHI, D. L.; ROSSITCH, K. C.; BEELES, E. M. Developmental delays and dental caries in low-income preschoolers in the USA: a pilot cross-sectional study and preliminary explanatory model. **BMC Oral Health**, v. 13, p. 53, 2013.
- CONGIU, G. et al. Early childhood caries and associated determinants: a cross-sectional study on Italian preschool children. **J Public Health Dent**, v. 74, n. 2, p. 147-52, 2014.
- CORREA-FARIA, P. et al. Association between developmental defects of enamel and early childhood caries: a cross-sectional study. **Int J Paediatr Dent**, v. 25, n. 2, p. 103-9, 2015.

- CORREA-FARIA, P. et al. Factors associated with the development of early childhood caries among Brazilian preschoolers. **Braz Oral Res**, v. 27, n. 4, p. 356-62, 2013.
- DE PAULA, J. S. et al. Longitudinal evaluation of the impact of dental caries treatment on oral health-related quality of life among schoolchildren. **Eur J Oral Sci**, v. 123, n. 3, p. 173-8, 2015.
- HOFFMAN, A. M. et al. Preventive services program: a model engaging volunteers to expand community-based oral health services for children. **J Dent Hyg**, v. 88, n. 2, p. 69-77, 2014.
- LIMA, C. V. et al. Caries, Toothbrushing Habits, and Fluoride Intake From Toothpaste by Brazilian Children According to Socioeconomic Status. **Pediatr Dent**, v. 38, n. 4, p. 305-10, 2016.
- MOYER, V. A.; FORCE, U. S. P. S. T. Prevention of dental caries in children from birth through age 5 years: US Preventive Services Task Force recommendation statement. **Pediatrics**, v. 133, n. 6, p. 1102-11, 2014.
- NARVAI P.C. et al. Cárie dentária no Brasil: declínio, iniquidade e exclusão social. **Rev Panam Salud Publica**, v. 19, n. 6, p. 385-93, 2006.
- PARISOTTO, T. M. et al. Behavior and progression of early carious lesions in early childhood: a 1-year follow-up study. **J Dent Child (Chic)**, v. 79, n. 3, p. 130-5, 2012.
- PEREIRA, P.M.V. et al. Opinião de moradores de Tangará da Serra- MT quanto a doenças sexualmente transmissíveis: instrução e prevenção. In: **IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**, 4., p. 1381-9, Tangará da Serra – MT, 2014.
- PERES, M. A. et al. Sugar Consumption and Changes in Dental Caries from Childhood to Adolescence. **J Dent Res**, v. 95, n. 4, p. 388-94, 2016.
- SCHROTH, R. J. et al. Evaluating the impact of a community developed collaborative project for the prevention of early childhood caries: The Healthy Smile Happy Child project. **Rural Remote Health**, v. 15, n. 4, p. 3566, 2015.
- SHEIHAM, A.; JAMES, W. P. Diet and Dental Caries: The Pivotal Role of Free Sugars Reemphasized. **J Dent Res**, v. 94, n. 10, p. 1341-7, 2015.
- SUGA, U. S. et al. Factors that drive dentists towards or away from dental caries preventive measures: systematic review and metasummary. **PLoS One**, v. 9, n. 10, p. e107831, 2014.
- TAQUETTE, S.R. HIV/ Aids among adolescents in Brazil and France: similarities and differences. **Saúde Soc**, v. 22, n. 2, p. 226-35, 2013.
- TAQUETTE, S.R.; VILHENA, M.M.; PAULA, M.C. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. **Cad de Saúde Pública**, v. 20, n. 1, p. 282-90, 2004.
- WAGNER, Y.; GREINER, S.; HEINRICH-WELTZIEN, R. Evaluation of an oral health promotion program at the time of birth on dental caries in 5-year-old children in Vorarlberg, Austria. **Community Dent Oral Epidemiol**, v. 42, n. 2, p. 160-9, April, 2014.
- YUSUF, H.; WRIGHT, K.; ROBERTSON, C. Evaluation of a pilot oral health promotion programme 'Keep Smiling': perspectives from GPs, health champions and school staff. **Br Dent J**, v. 218, n. 8, p. 455-9, April, 2015.