

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

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Clóris Regina Blanski Grden

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Rita de Cássia da Silva Oliveira

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Clóris Regina Blanski Grden

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)
Dra. Cristina Berger Fadel (UEPG)
Dr. Dircéia Moreira (UEPG)
Dr. Giovani Marino Fávero (UEPG)
Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (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 Ríos – Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin - Cuba
Dr. David P. Moxley – University of Oklahoma - Estados Unidos da América do Norte
Dr. Enrique Pastor 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 Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – 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. 15, nº 1 - 2019

Dra. Adriana Rodrigues Suarez – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Ailton Fernando Santana de Oliveira – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
 Dra. Alcínei Braga de Lima Arruda – Universidade Federal do Ceará – CE – 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 Cláudia Urban – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
 Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Ana Paula Xavier Ravelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Ananda Helena Nunes Cunha – Universidade Federal de Goiás – GO – Brasil
 Dra. Camila Maciel de Oliveria – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
 Dr. Carlos Ubiratan da Costa Schier – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Cássia Cilene Dezan Garbelini – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
 Dra. Cibele Pereira Kopruszynski – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
 Dra. Cintia Xavier – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Cristiane Guiselini – Universidade Federal Regional de Pernambuco – PE – Brasil
 Dra. Cristiane Portela de Carvalho – Universidade Federal do Piauí – PI – Brasil
 Dra. Danielle Bordin – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Delmonte Roboredo – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil
 Dra. Dayana Almeida – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
 Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil
 Dra. Francisca Ferreira Michelin – Universidade Federal de Pelotas - RS – Brasil
 Dr. Francisco Eduardo de Andrade – Universidade Federal de Ouro Preto – MG – Brasil
 Dr. Francivaldo Alves Nunes – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil
 Dra. Iracema Machado de Aragão Gomes – Universidade Federal de Sergipe – SE – 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. Jaime Alberti Gomes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Janice Henriques da Silva Amaral – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
 Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
 Dra. Luciane Trennephol da Costa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR – Brasil
 Dr. Luciano Gamez – Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
 Dr. Luiz Cláudio Garcia – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Luiz Fernando Lara – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Marcelo Chemin – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
 Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dr. Nelson Silva Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Raimunda Hermelinda Maia Macena – Universidade Federal do Ceará – UFC – Brasil
 Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Rosilea Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Sandra Guimarães Sagatio – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
 Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
 Dra. Vera Lucia Martiniak – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – 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

ESPAANHOL

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.15 n. 1 jan./abr. 2019

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

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

REVISTA INDEXADA

DIALNET
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
Redalyc
CAB Abstracts

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 3220-3484
E-mail: 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 <i>EDITORIAL</i>	6
Clóris Regina Blanski Grden e Giovani Marino Fávero.....	
MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO POPULAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO DESCRITIVO EM ESCALA NACIONAL <i>MAPPING POPULAR EXTENSION EXPERIENCES IN BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES: A DESCRIPTIVE STUDY ON A NATIONAL SCALE</i>	7
Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ernande Valentin do Prado, Darlle Soares Sarmento, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Luana Jesus de Almeida da Costa, Eymard Mourão Vasconcelos, Renan Soares de Araújo, Islany Costa Alencar, Adriana Maria Macêdo de Almeida, Luciana Maria Pereira de Sousa, Bruno Oliveira de Botelho e Emmanuel Fernandes Falcão.....	
CODESIGN E EMPODERAMENTO: A PRODUÇÃO DE JOGOS COM AS QUEBRADEIRAS DE COCO E SEUS REBENTOS EM SÃO CAETANO – MARANHÃO <i>CODESIGN AND EMPOWERMENT: PRODUCTION OF GAMES WITH COCONUT BREAKERS AND THEIR CHILDREN IN SÃO CAETANO - MARANHÃO</i>	17
Raquel Gomes Noronha e Mariana Gomes Lúcio de Araújo.....	
PROJETO DE ENSINO DA CONSTRUÇÃO DE UMA MINICISTERNA COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS <i>TEACHING PROJECT: BUILDING A MINI TANK WITH REUSABLE MATERIALS</i>	25
Camila Pires Cremasco Gabriel, Jéssica Maiara de Souza Ferrari, Evanize Rodrigues Castro, Cristina Martins de Oliveira Batista, Ana Cláudia Marassá Roza Boso e Luís Roberto Almeida Gabriel Filho.....	
SATISFAÇÃO DO PACIENTE ONCOLÓGICO COM ATIVIDADES DE ENFERMAGEM EMPREENDIDAS POR UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA <i>CANCER PATIENTS' SATISFACTION WITH THE NURSING ACTIVITIES DEVELOPED BY A UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM</i>	31
Alessandra Esquivel Sales, Nathallia Caroline dos Santos, Jean Marcos Singh Manoel, Paola de Camargo Bendinelli, Bruna Cristhina Rocha Soave e Edvane Birelo Lopes De Domenico.....	
DIAGNÓSTICO PRECOCE DE HANSENÍASE EM CRIANÇAS DA VILA SANTO ANTÔNIO DO PRATA, REGIÃO HIPERENDÊMICA NO ESTADO DO PARÁ <i>EARLY DIAGNOSIS OF LEPROSY IN CHILDREN OF VILA SANTO ANTÔNIO DO PRATA, HYPERENDEMIC REGION IN THE STATE OF PARÁ</i>	37
Marília Brasil Xavier Hilma Solange Lopes Souza, Sílvia Mara Rodrigues Costa, Marcello José Ferreira Silva, Nirlando Igor Fróes Miranda, Marcos Fabiano de Almeida Queiroz e Carla Gabrielle da Costa Gonçalves.....	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS 6ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO <i>LITERACY IN THE 6TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION: A SPACE UNDER CONSTRUCTION</i>	43
Sandra do Rocio Ferreira Leal e Siumara Aparecida de Lima.....	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ (ANOS INICIAIS) – RELATO DA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DA UNIOESTE..... <i>YOUTH AND ADULT EDUCATION: SCHOOLING IN AGRARIAN REFORM AREAS IN PARANÁ (EARLY YEARS) – REPORT OF AN OUTREACH EXPERIENCE AT UNIOESTE</i>	53
Janete Ritter.....	
EXTENSÃO, PESQUISA E ENGAJAMENTO: APRENDIZADO DE LUTAS E DORES NO SEMINÁRIO MEMORIAL DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS <i>OUTREACH ACTIVITIES, RESEARCH AND ENGAGEMENT: LEARNING ABOUT STRUGGLES AND PAIN AT THE SEMINAR MEMORIAL OF STUDENT OCCUPATIONS</i>	59
Luís Antonio Groppo, Mayara Hellen Lemes Rossato e Mayra Cristina da Silva Costa.....	
A ÁGUA EM DEBATE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS NO MEIO URBANO, RURAL E INDÍGENA, NO CENTRO-OESTE DO BRASIL, MICRORREGIÃO DE TANGARÁ DA SERRA <i>WATER IN DEBATE: REPORT OF THE EXPERIENCE DEVELOPED IN URBAN, RURAL AND INDIGENOUS SCHOOLS OF CENTRAL-WEST OF BRAZIL, MICROREGION OF TANGARÁ DA SERRA</i>	69
Jéssica Ramos de Oliveira, Jheiny Raiany dos Santos Ferreira e Tadeu Miranda de Queiroz.....	
ELABORAÇÃO DE CARTILHA EDUCATIVA E INTERPRETATIVA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PARQUE NACIONAL DOS CAMPOS GERAIS – PR <i>ELABORATION OF AN EDUCATIONAL AND INTERPRETIVE BOOKLET FOR CHILDREN: AN EXPERIENCE REPORT OF THE CAMPOS GERAIS NATIONAL PARK</i>	76
Jasmine Cardozo Moreira, Bárbara Cristina Leite, Lilian Vieira Miranda Garcia e Luiz Fernando de Souza.....	
CULTURA (CORPORAL), EDUCAÇÃO E ESPORTE - A FORMAÇÃO CIDADÃ DE JOVENS NO SERTÃO BAIANO <i>CULTURE (CORPORAL), EDUCATION AND SPORT - CITEZENSHIP EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE OF THE OUTBACK OF BAHIA, BRAZIL</i>	83
Jaderson Silva Barbosa e Miguel Almir Lima de Araújo.....	
PET-SAÚDE/GRADUASUS DA ENFERMAGEM: ACOLHIMENTO DOS USUÁRIOS DE UMA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA <i>NURSING PET-SAÚDE/GRADUASUS: RECEIVING USERS IN THE FAMILY HEALTH UNIT</i>	92
Caroline Gonçalves Pustiglione Campos, Jacy Aurelia Vieira de Souza, Ianka do Amaral, Geovane Menezes Lourenço, Elaine Cristina Antunes Rinaldi e Lidia Dalgallo.....	
TRANSVERSALIZANDO SABERES NAS ARTES VISUAIS EM PROJETO DE EXTENSÃO – O CINE PIBID NA ESCOLA <i>TRANSVERSALIZING KNOWLEDGE IN VISUAL ARTS IN AN EXTENSION PROJECT – CINE PIBID IN SCHOOL</i>	98
Maristani Polidori Zamperetti.....	
IDENTIDADE E MEMÓRIA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DE RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ALTO URUGUAI (COREDE NORTE) <i>IDENTITY AND TEACHING MEMORY: A PERSPECTIVE OF SOCIAL AND HISTORICAL RE-DEFINING IN ALTO URUGUAI REGION (COREDE NORTE)</i>	106
Thais Janaina Wenczenovicz e Ana Laura Ferreira Saab.....	
DISSEMINAÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: UM PANORAMA INTRODUTÓRIO (PRIMEIRA E SEGUNDA EDIÇÃO) <i>DISSEMINATION OF THE BEHAVIOR ANALYSIS: AN INTRODUCTORY OVERVIEW (FIRST AND SECOND EDITIONS)</i>	114
Maria Ester Rodrigues, Eliana Maria Magnani, Thais Cristina Gutstein Nazar, Vanessa Siqueira de Medeiros Dettoni, Paula Emanuelle Bello Kosloski, Fernanda da Silva e Henrique Darci Telles Maier	

EDITORIAL

Os desafios de uma Revista de Extensão Universitária

Os principais objetivos de uma revista científica estão relacionados a divulgação do conhecimento/ação e de ser amplamente lida. No caso de um periódico, que tenha como característica a difusão de atividades extensionistas, a comunicação, além do caráter acadêmico, leva um aspecto de exposição das ações das instituições de ensino superior junto à comunidade.

Nesse momento, em que vivemos o constante questionamento das Universidades, principalmente as públicas, a Revista Conexão assume papel relevante na medida em que a produção, acumulação e disseminação do conhecimento adquirido devem ser compartilhadas com a comunidade.

A divulgação dessa interação e transformação das realidades sociais por meio de ações que se estendem a pessoas e lugares deve agir como impulsionador de novos projetos, ideias e ações efetivas, expandindo sempre essa interação da acadêmica com o dia-a-dia das pessoas.

O norte da Revista é a ampliação dos conhecimentos na área da Extensão Universitária, para tanto conta com um corpo editorial de docentes comprometidos com o alto nível dos artigos recebidos, com postura de abertura aos trabalhos de instituições comprometidas com a inserção de ações extensionistas na sociedade.

Por fim, se levarmos em conta a essência das atividades docentes, com produção, acumulação e disseminação do conhecimento, os artigos publicados são uma ação de extensão universitária. Assim, colocamos a disposição o volume 15, número 1, da Revista Conexão da UEPG, ano de 2019, com desejo que a leitura seja proveitosa.

Clóris Regina Blanski Grden
Giovani Marino Fávero

Professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa

MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO POPULAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO DESCRITIVO EM ESCALA NACIONAL

MAPPING POPULAR EXTENSION EXPERIENCES IN BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES: A DESCRIPTIVE STUDY ON A NATIONAL SCALE

Brasil

Pedro José Santos Carneiro Cruz*
Ernande Valentin do Prado**
Darlle Soares Sarmento***
Daniela Gomes de Brito Carneiro****
Luana Jesus de Almeida da Costa*****
Eymard Mourão Vasconcelos*****
Renan Soares de Araújo*****
Islany Costa Alencar*****
Adriana Maria Macêdo de Almeida*****
Luciana Maria Pereira de Sousa*****
Bruno Oliveira de Botelho*****
Emmanuel Fernandes Falcão*****

RESUMO:

Este artigo apresenta o resultado do mapeamento das experiências brasileiras de Extensão Popular, desenvolvido no contexto do Projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no Sistema Único de Saúde (VEPOP-SUS), o qual constitui ação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS). O estudo possui natureza qualitativa e caráter descritivo. Aplicou-se um questionário eletrônico semiestruturado com 16 questões. Como resultado, obtiveram-se 117 experiências e a organização dos dados contemplou as seguintes dimensões: distribuição regional das experiências (por estado da federação); tempo de existência; instituições a que estão vinculadas; entidades sociais que participam; e caracterização da produção acadêmica. Foi possível identificar a existência de experiências em todas as regiões do Brasil. Evidenciaram-se a amplitude nacional, a difusão regional e a diversidade temática da Educação Popular como referencial de ações extensionistas em distintas universidades do Brasil.

Palavras-chave: Educação Popular; Extensão Universitária; Extensão Popular; Projetos; Ensino Superior.

ABSTRACT:

This article presents the results of the mapping of Popular Extension Brazilian experiences, which was developed in the context of the Project Extension Experiences in Popular Education and Health in the Unified Health System, which is an action of the National Policy of Popular Education in Health in the Unified Health System. The study has a qualitative and descriptive nature. A semi-structured electronic questionnaire containing 16 questions was applied. As a result, 117 experiments were obtained and the organization of the data included the following dimensions: regional distribution of experiences (by state of the federation); time of existence; institutions to which they are linked; participating social entities; and characterization of academic production. The existence of experiences in all regions of Brazil was identified. The Popular Education national amplitude, regional diffusion and thematic diversity were evidenced as reference of extensionist actions in different universities.

Keywords: Popular Education; University Extension; Popular Extension; Projects; Higher Education.

*Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: pjcruzpb@gmail.com

**Enfermeiro. Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (SES), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: longedemaisdomar@gmail.com

***Farmacêutica. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: darlle.sarmento@gmail.com

****Nutricionista. Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (SES), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: danitagbc@gmail.com

*****Tutora EAD do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: luanacosta.ft@gmail.com

*****Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: eymard.vasconcelos@gmail.com

*****Aluno de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: rsdahc@hotmail.com

*****Nutricionista. Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (SES), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: lany_alencar@hotmail.com

*****Nutricionista. Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (SES), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: dricamacedotofoli@gmail.com

*****Aluna de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal - RN, Brasil. E-mail: lucianamaria_nutricao@hotmail.com

*****Aluno de Doutorado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Paraíba - Brasil. E-mail: brunootelho@gmail.com

*****Técnico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: emmanuel_falcao@yahoo.com.br

Introdução

Historicamente, a Extensão Universitária configura espaço privilegiado para ações, relações e interações entre protagonistas do campo universitário e do campo social (e seus diversos setores), configurando-se por meio de trabalhos sociais com atividades de várias formas, propostas e objetivos.

Conforme pode ser observado nas diversas leituras acerca do tema (GURGEL, 1986; JEZINE, 2006; MELO NETO, 2004; MELO NETO, 2014; CRUZ, VASCONCELOS, 2017), a Extensão tem papel relevante nas mais diversas situações sociais, com diferentes intencionalidades políticas e metodologias em distintos tempos históricos. Hoje, é um dos pilares centrais da organização universitária.

Constitui um elo entre a sociedade e a universidade, tendo o ensino e a pesquisa como componentes inerentes ao processo de mudança social e de difusão cultural, buscando o equilíbrio entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos numa perspectiva dialógica (SANTOS JÚNIOR, 2013).

O fortalecimento da Extensão como atividade importante na dinâmica das universidades públicas brasileiras deriva da instituição de um conceito orientador, o qual foi construído na década de 1980 (com o fim da Ditadura Militar e o processo de democratização), pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Criado em 1987, o FORPROEX passou a enfatizar a dimensão da Extensão na discussão em torno da relação entre a universidade e a sociedade, destacando elementos relativos ao compromisso social da instituição universitária e a necessidade de uma articulação indissociável entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (SANTOS; DEUS, 2014). O FORPROEX construiu como concepção de Extensão essa definição:

[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. [...] Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage (FORPROEX, 2012, p. 15-16).

Com tal referencial, especialmente a partir dos anos 1990, a Extensão Universitária passa a avançar paulatinamente no sentido de ser reconhecida, respeitada e valorizada tanto como ação acadêmica produtora de conhecimentos como enquanto política pública.

Contudo, em que pesem os avanços trazidos pelo estabelecimento de um conceito orientador institucional, a prática da Extensão revela, em seu cotidiano, a existência de diversas outras concepções e perspectivas extensionistas nas universidades brasileiras (MONFREDINI, 2014). As práticas extensionistas são diversas e condicionadas às particularidades institucionais, aos diferentes significados para a universidade e, em consequência, para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, que se refletem na sua gestão e na distribuição dos recursos, tempos e espaços acadêmicos para essas atividades (SANTOS; DEUS, 2014).

Jezine (2006) aponta a existência de três modelos: o assistencialista, que advém das práticas de

assessorias, cuja instrumentalização técnica centra-se nas áreas de educação, agricultura e saúde, em que a universidade deveria levar seus conhecimentos às comunidades desprovidas de saberes e oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento social do país; o mercantilista, que se formou ao longo das mudanças ocorridas na estrutura econômica e política do Estado e da sociedade, sob a perspectiva de “venda de serviços”, representando as iniciativas de privatização; e o modelo acadêmico, que resulta da organização e luta pelo reconhecimento da dimensão filosófico-científica da Extensão, nos moldes estabelecidos pelo FORPROEX.

Desde a década de 2000, desvelou-se também, como possibilidade no campo da Extensão Universitária, a perspectiva da Extensão orientada pela concepção pedagógica da Educação Popular, a qual vem sendo denominada de Extensão Popular (MELO NETO, 2014). A Educação Popular vem se consolidando no ambiente universitário com base nos diversos esforços de intelectuais, estudantes e técnicos junto com as classes populares, que vêm trabalhando na construção de ações não para essas, mas com elas (CRUZ, 2011). Como delineado por Vasconcelos (2011), a Educação Popular:

[...] busca trabalhar, pedagogicamente, o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, para fomentar formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento. [...] enfatiza não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessária à sua superação (VASCONCELOS, 2011, p. 29).

Assim, a Extensão Popular coloca-se conceitualmente distanciada de vertentes extensionistas na ótica mercantilista, assistencialista ou mesmo tecnicista, adotando como linha conceitual, conforme fundamentado por Melo Neto (2014), a de um trabalho que seja social e útil, com a intencionalidade de mobilizar a articulação dialógica e propositiva entre o ensino e a pesquisa na direção da constituição de processos de mudanças para a justiça social (CRUZ, 2011).

Apesar de a Educação Popular constituir uma perspectiva presente há algumas décadas no fazer extensionista de muitas ações, a denominação Extensão Popular somente veio a ser consolidada há poucos anos. Ao contrário do que pode parecer, não implica apenas uma nova qualificação para as ações de Extensão, mas incorpora um “jeito de fazer” Extensão Universitária alinhado com a abordagem pedagógica freireana, com uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico pautados por dimensões como o diálogo, a participação, o protagonismo dos atores populares e dos saberes locais, a construção compartilhada do conhecimento e uma postura política crítica (CRUZ, 2010; CRUZ, 2011).

Segundo Melo Neto (2014), as práticas de Extensão Popular têm como seu objetivo a construção de ações geradoras de autonomia, especialmente nos setores mais desfavorecidos da sociedade, de modo que essas transponham os muros da universidade, abrangendo iniciativas educativas em movimentos sociais, assim

como em outros espaços organizados da sociedade civil. E, assim, propondo mudanças, também, no âmbito da própria instituição universitária, com a defesa da necessidade de construir uma perspectiva educativa que seja democrática, libertadora e, por conseguinte, humanizadora (MELO NETO, 2014).

A Extensão Popular tem ganhado bastante espaço tanto no ensino superior, como, recentemente, em outros cenários, como no Sistema Único de Saúde (SUS) (VASCONCELOS, FROTA, SIMON, 2015; PRADO et al., 2017), em que entre uma de suas mais recentes conquistas, pode ser destacada a construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) (BRASIL, 2012a).

A PNEPS-SUS foi aprovada no Conselho Nacional de Saúde, em 2012, pela Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP) do Ministério da Saúde, reconhecendo o processo histórico da Educação Popular como elemento inspirador para a consolidação de experiências e práticas de saúde potencializadoras da defesa, do aprimoramento e da consolidação do SUS. Essa política apresenta objetivos, pressupostos teórico-metodológicos e eixos estratégicos, estabelecendo responsabilidades e atribuições nas quais a Educação Popular em Saúde é apresentada como referência prática e estratégia política e metodológica para a orientação das ações e serviços de saúde (BRASIL, 2012a).

Em meio a esse cenário, tornou-se propício o estabelecimento de uma política do Ministério da Saúde voltada ao apoio às experiências de Extensão Popular, o que ocorreu com o projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS (VEPOP-SUS), o qual passou a configurar, desde 2013, como uma das estratégias de ação da PNEPS-SUS, especificamente em seu eixo de formação. Originalmente, o VEPOP-SUS foi criado no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, como estratégia de valorização das vivências de extensão em comunidades e práticas populares com metodologia em Educação Popular na formação estudantil em saúde. Foi desativado no ano de 2007, após uma série de reformas ministeriais durante o segundo mandato do Presidente Lula.

Por ocasião da PNEPS-SUS, o VEPOP-SUS é rearticulado e conta, para sua operacionalização, com a colaboração da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) e com apoio técnico do Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo em vista o histórico da UFPB em ações com esse eixo teórico-metodológico.

O VEPOP-SUS foi, então, estabelecido por meio de uma equipe executiva formada por pesquisadores e professores da UFPB, sendo acompanhada por membros do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS) do Ministério da Saúde e da ANEPOP. Desde 2013, o Projeto tem desenvolvido iniciativas de comunicação, de formação, de produção editorial e de articulação social, com o objetivo de fortalecer o processo de ampliação das experiências de Extensão Popular no país, qualificando iniciativas nessa linha que estejam no SUS e nos movimentos e práticas sociais populares. Espera-se fortalecer a Extensão Popular como espaço para a

formação de trabalhadores de saúde com postura ética, política, crítica, humanística, interdisciplinar e participativa.

Dentre as frentes de ação do VEPOP-SUS, destaca-se o mapeamento nacional de experiências de Extensão Popular em todas as regiões do país, o qual tem como objetivo identificar as diferentes experiências de Extensão orientadas pela Educação Popular no âmbito nacional, como forma de: dar visibilidade aos esforços extensionistas orientados pela Educação Popular nas universidades brasileiras; viabilizar a articulação e comunicação entre as experiências; disponibilizar, aos protagonistas dessas práticas, materiais didáticos e científicos para estudo, aprofundamento e aprimoramento. Em virtude do exposto, o presente artigo objetiva apresentar os resultados dessa pesquisa, com o mapeamento das experiências em Extensão Popular no Brasil.

Aspectos metodológicos

O presente estudo possui natureza qualitativa e caráter descritivo. Na acepção de Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), a pesquisa de cunho descritivo busca delinear um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos (OLIVEIRA, 2011).

Para o levantamento das experiências, aplicou-se um questionário eletrônico¹ contendo 16 questões, tanto abertas e fechadas, contemplando as seguintes questões: nome da pessoa que preencheu o formulário; função no projeto; endereço de e-mail; cidade e unidade federativa onde se localiza a experiência; telefone para contato; nome do projeto; resumo da experiência; produção acadêmica; produções realizadas; duração da experiência; entidade popular participante; entidades participantes; coordenação do projeto; equipe participante.

O questionário apresentou, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual situa à pessoa entrevistada o contexto e os objetivos do estudo, bem como solicita sua concordância e participação. A pesquisa decorreu com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB, conforme registro no CAAE de nº 58586116.1.0000.5188. Esta pesquisa encontra-se em consonância com os preceitos que regem a Portaria n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre os cuidados éticos em pesquisa (BRASIL, 2012b). Somente foram aceitos questionários on-line cujas respostas encontravam-se anuência e concordância com o TCLE.

Para o universo do público participante, definiram-se como participantes da pesquisa os protagonistas de experiências de Extensão Popular, fossem eles estudantes, técnicos, docentes ou mesmo membros de instituições, comunidades, movimentos,

grupos, coletivos e práticas sociais populares. Para composição da amostra, optou-se intencionalmente pela mobilização de participantes para a pesquisa por meio da divulgação ampliada do mapeamento em nível nacional, com base nas seguintes estratégias: indicações de lideranças dos coletivos nacionais de Educação Popular em Saúde; experiências participantes da ANEPOP; divulgação em redes sociais virtuais vinculadas à temática de pesquisa, incluindo grupos do Facebook voltados a temática da Educação Popular, da Extensão Universitária e da Extensão Popular, bem como grupos com membros de universidades públicas brasileiras; realização de reuniões para mobilização de participantes de pesquisa em eventos como o 6º e o 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) (respectivamente, em 2014 e em 2016).

Além dessas estratégias, também se procedeu com as seguintes iniciativas: o envio de mensagem eletrônica a autores de trabalhos apresentados nos referidos CBEU e na temática Extensão Popular; envio de mensagens eletrônicas para a lista de contatos do FORPROEX; envio de mensagens eletrônicas para a lista de projetos vinculados ao Programa de Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação, no ano de 2015 e nas linhas de Educação Popular e de Saúde; envio de mensagens eletrônicas nas listas de discussão virtuais dos coletivos: Rede de Educação Popular em Saúde (REDEPOP), Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) e ANEPOP; envio de mensagem eletrônica para a lista de contatos de participantes do III Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP) (promovido em João Pessoa em 2016) e do I Seminário Nacional de Educação Popular na Formação em Saúde (promovido em João Pessoa em 2014); envio de mensagem eletrônica para a lista de e-mails dos membros do CNEPS; envio de mensagem eletrônica para participantes do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC)².

Juntamente com essas estratégias de mobilização de participantes, encorajou-se que tais pessoas indicassem potenciais respondentes e outras experiências que avaliassem poder participar do estudo. Diante do exposto, foi utilizada também a técnica denominada snowball ou snowball sampling (BIERNACKI; WALDORF, 1981), conhecida no Brasil como “amostragem em Bola de Neve”, “Bola de Neve” ou “cadeia de informantes”. Por meio dessa técnica, um indivíduo pesquisado sugere um novo sujeito para participar da pesquisa, o qual é considerado verdadeiro ator social reconhecidos por seus pares em decorrência de seu papel de lideranças nas experiências vivenciadas. Assim, o recrutamento dos participantes da pesquisa acontece conforme a amostragem por cadeias de referência (PENROD et al., 2003; ALBUQUERQUE, 2009).

No decurso da pesquisa, o conjunto das estratégias acima citadas era continuamente desenvolvido a partir de uma nova rodada de envio de mensagens eletrônicas e nas redes sociais a cada três meses, especialmente com ênfase no reenvio do formulário para listas de contatos eletrônicos daquelas unidades federativas que permaneciam sem respostas significativas. Nesse sentido, outra ação realizada foi o contato, por meio de ligações telefônicas, para as Pró-Reitorias e/ou Coordenações de Extensão de algumas

universidades. Nessas ligações, divulgava-se a pesquisa, e, quando possível, obtinham-se contatos de coordenadores de projetos de Extensão para divulgação.

O formulário eletrônico ficou disponível no período do mês de agosto de 2014 a agosto de 2015. No intervalo de setembro de 2015 a agosto de 2016, houve uma análise preliminar das experiências até então mapeadas. Em decorrência do 7º CBEU, foram articulados novos contatos e empreendida nova rodada de divulgação, o que motivou a reabertura do formulário eletrônico. Hoje, o formulário permanece disponível no intuito de captar mais experiências para alimentar a rede de comunicações do VEPOP-SUS. No entanto, para efeito do presente artigo, foram considerados os resultados obtidos até a 30 de dezembro de 2016.

A partir do mês de janeiro de 2017, iniciou-se o período final de análise dos resultados obtidos. Dentre os critérios usados para a organização e a análise dos resultados, cumpre destacar, inicialmente, que se categorizou os projetos mapeados como: 1) Experiências de Extensão Popular; 2) Experiências que não são claramente orientadas pela Educação Popular e; 3) Experiências que não podem ser consideradas Extensão Universitária, por não apresentarem vínculo formal com uma instituição de ensino.

Para classificar as experiências de Extensão Popular, adotou-se como critério a coerência que o resumo descritivo de suas ações apresentava como princípios teóricos e com procedimentos metodológicos caros à perspectiva freireana, conforme delineados em marcos conceituais de políticas públicas da área, como o Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014) e a PNEPS-SUS (BRASIL, 2012a), dentre eles: diálogo; amorosidade; problematização; participação popular; construção compartilhada do conhecimento; emancipação; compromisso com a construção do projeto democrático e popular; conscientização; a transformação da realidade e do mundo; partir da realidade concreta; construção do conhecimento e pesquisa participante; sistematização de experiências e do conhecimento.

Em caso de dúvidas devido à insuficiência de respostas das questões preenchidas no formulário ou mesmo por decorrência da pouca clareza na explicação dos resumos descritivos dos projetos, realizou-se contato por meio eletrônico e de ligações telefônicas, solicitando informações que pudessem contribuir com o entendimento e devida classificação da experiência conforme os critérios estabelecidos.

A organização dos dados coletados ocorreu por meio das seguintes dimensões: distribuição regional das experiências mapeadas (por estado da federação); tempo de existência; instituições à que estão vinculadas as experiências; entidades sociais que participam; e caracterização da produção acadêmica das experiências. Para efeito de análise, foram excluídas da organização dos dados nessas dimensões aquelas experiências que não podem ser consideradas Extensão Universitária, por não apresentarem vínculo formal com uma instituição de ensino.

Resultados e discussão

Como resultado do mapeamento, obtiveram-se 119 respostas, sendo que 117 (98,31%) aceitaram participar da pesquisa após responder ao TCLE e 2 (1,69%) não aceitaram participar da pesquisa após ler o TCLE. Sendo assim, a amostra total consistiu em 117 experiências. Com relação à distribuição das experiências mapeadas por unidade federativa, pode-se observar o número total e a proporção de todas as experiências mapeadas por meio da Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação das experiências mapeadas de acordo com sua relação com a Educação Popular e com a Extensão.

ESTADO	NÚMERO	PERCENTUAL
Alagoas	1	1%
Bahia	4	3%
Ceará	1	1%
Distrito Federal	1	1%
Espírito Santo	1	1%
Goiás	1	1%
Mato Grosso	4	3%
Mato Grosso do Sul	1	1%
Minas Gerais	13	11%
Pará	7	6%
Paraíba	24	21%
Paraná	9	8%
Pernambuco	3	3%
Piauí	5	4%
Rio de Janeiro	10	9%
Rio Grande do Sul	13	11%
Roraima	4	3%
Santa Catarina	5	4%
São Paulo	7	6%
Sergipe	3	3%
TOTAL	117	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

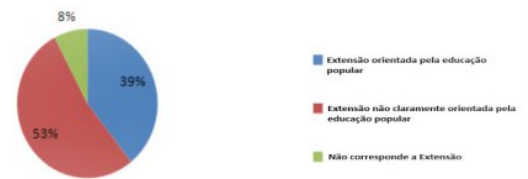
Observa-se que as experiências mapeadas se encontram distribuídas em todo o território brasileiro, com maior concentração nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, tendo uma representatividade de todo território nacional.

Nota-se que, no estado da Paraíba, há uma discrepância em relação à quantidade de experiências de Extensão Popular em relação aos outros estados, representando 21% das respostas de todo Brasil. Isso não ocorre apenas devido ao fato de a comissão executiva do VEPOP-SUS se encontrar fisicamente no estado da Paraíba – o que, certamente, exerce certa influência na captação de experiências, mas pelo fato da Extensão Universitária em interface com a Educação Popular ter uma relevante força em sua cultura acadêmica e na construção histórica da UFPB. Esse é um aspecto observado tanto na graduação, com experiências que são consideradas referências nacionais da Extensão Popular, quanto na pós-graduação, inclusive pela existência de uma linha de Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da UFPB.

Após a análise dos projetos, com base nos critérios descritos e adotados na presente pesquisa,

chegou-se à seguinte classificação, que se encontra exposta na Figura 1.

Figura 1 – Classificação das experiências mapeadas de acordo com sua relação com a Educação Popular e com a Extensão.



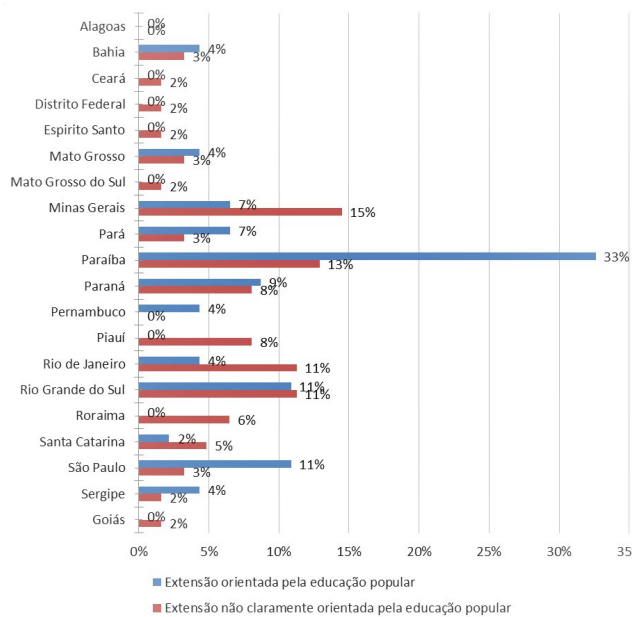
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Diante disso, percebe-se que a maioria das experiências, nesse caso, 62 (53%), foi classificada como Extensão Universitária não claramente orientada pela Educação Popular, uma vez que não apresentava explicitado nos dados analisados nenhum indício de alinhamento com os princípios teórico-metodológicos da Educação Popular. Em outro espectro, 46 (39%) ficaram dentro da classificação de experiências de Extensão orientadas pela Educação Popular.

Observa-se que há um número de 9 (8%), das 117 experiências mapeadas, que não foram classificadas como práticas de Extensão, uma vez que não apresentavam vínculo formal com Instituições de Ensino Superior. Contudo, essas se enquadravam na descrição de movimentos de trabalhos sociais e de práticas voluntárias, sendo iniciativas preponderantemente estudantis, sem apresentar apoio institucional formalizado. Em virtude disso, essas experiências foram apoiadas em outras ações do projeto VEPOP-SUS, como, por exemplo, com recebimento de materiais didáticos, participação em eventos e articulação de parcerias, de modo que essas fossem reconhecidas e valorizadas enquanto movimentos de aproximação entre entes da universidade e setores sociais, mesmo que não formalmente cadastrados como atividades de extensão.

Ao analisar o dado distribuído pelos estados brasileiros de forma comparativa entre as Experiências de Extensão orientadas pela Educação Popular e as Experiências de Extensão não claramente orientadas pela Educação Popular, percebe-se que os estados que mais apresentaram disparidades com relação a esses dois tipos de Extensão foram a Paraíba, no qual houve uma diferença de 20% entre a Extensão Popular (33%) e a Extensão não claramente orientada pela Educação Popular (13%); os Estados de Minas Gerais e São Paulo, ambos com percentual de diferença de 8% entre as experiências mapeadas, com predomínio das experiências orientadas pela Educação Popular 15% e 11%, respectivamente; o estado do Rio de Janeiro, com percentual de diferença de 7% e predominância das experiências de Extensão Popular (11%); e, por fim, o estado de Roraima, que apresentou uma diferença de 6% entre as experiências mapeadas, predominando as experiências orientadas pela Educação Popular (6%). Os demais estados apresentaram percentuais de diferença entre 4% e 2%, como pode ser verificado na Figura 2.

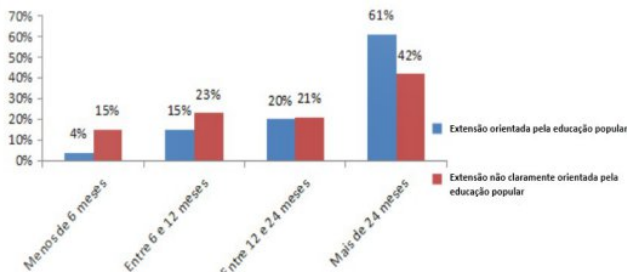
Figura 2 – Distribuição regional das experiências mapeadas (por estado da federação).



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao analisar a Figura 3, que faz um comparativo do tempo de duração das experiências mapeadas de Extensão orientadas pela Educação Popular e a Extensão Universitária não orientadas pela Educação Popular, pode-se perceber que as experiências de Extensão não claramente orientadas pela Educação Popular apresentaram duração de menos de 6 meses (15%), entre 6 e 12 meses (23%) e entre 12 e 24 meses (21%).

Figura 3 – Tempo de existência das experiências mapeadas.



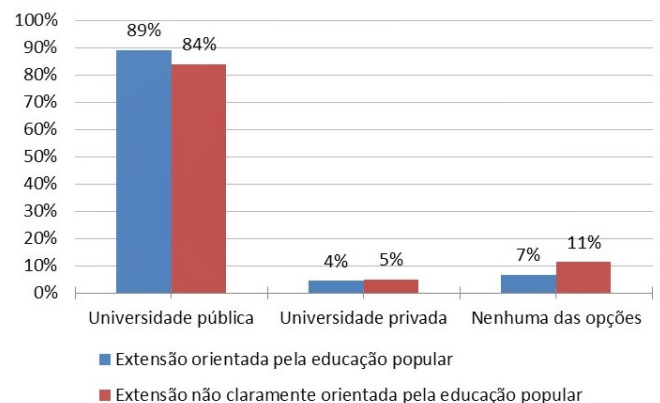
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Por sua vez, as experiências de Extensão Popular apresentaram um maior tempo de duração, onde 61% das experiências mapeadas tinham mais de 24 meses de execução, demonstrando, assim, que a maioria das experiências de Extensão Popular mapeadas está em atividade e permanece efetiva por um período maior de tempo do que as que não tem a Educação Popular como orientadora de suas ações. Diante disso, observa-se uma característica importante das experiências de Extensão Popular, refletida na perspectiva de continuidade da atuação dos projetos, os quais muitas vezes estabelecem um vínculo duradouro com a comunidade e representam uma oportunidade para a concretização de uma vivência permanente, em contraposição as experiências de Extensão Universitária com ação pontual, delimitada e com duração restrita sem perspectiva de aprofundamento e continuidade. Uma extensão fragmentada. Nesse sentido, é importante destacar o salientado no estudo desenvolvido por Melo Neto (2001), em que o mesmo verificou que, ao determinar a Extensão sob o marco da Extensão Popular, o mesmo se torna “um trabalho

que não tem um tempo definido, mas está dentro de uma perspectiva de trabalho permanente e continuado” (MELO NETO, 2001, p. 250).

Com relação às Instituições de Ensino Superior a que as experiências mapeadas estão vinculadas, foi possível identificar com a pesquisa que sua maioria é desenvolvida por universidades públicas. A inclusão de Universidades particulares foi decorrente da amostragem por “bola de neve”; o que permitiu à pesquisa alcançar experiências de relevância que são promovidas por instituições de ensino com esse perfil. Classificaram-se como “nenhuma das opções” aquelas experiências que se afirmaram como de Extensão, mas não estavam vinculadas formalmente a instituições de ensino. Eram vinculadas, por exemplo, a movimentos sociais, entidades sociais e Organizações Não Governamentais (ONG).

Figura 4 – Instituições a que estão vinculadas as experiências mapeadas.

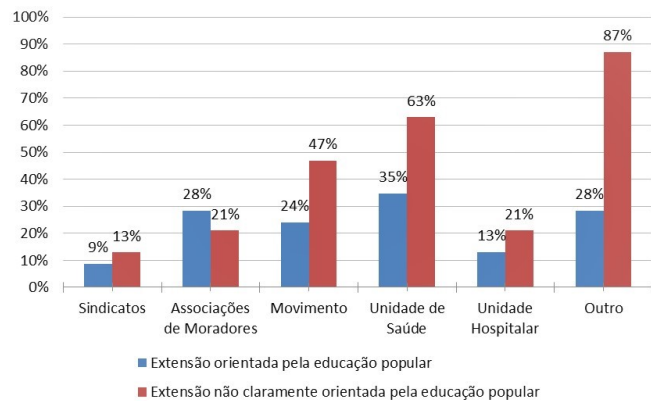


Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Considerando a comparação entre os tipos de Extensão mapeadas (Extensão Popular e Extensão não claramente orientada pela Educação Popular), observa-se que segue praticamente o mesmo perfil de porcentagens, como pode ser observado na Figura 4. A esse respeito, Dermeval Saviani (1984) ressalta que as universidades, principalmente as públicas, tem, em sua missão social, a perspectiva de intervir na melhoria do nível cultural da sociedade, assim como no investimento de recursos para a realização de trabalhos voltados para atender as necessidades das pessoas e grupos oriundos das classes sociais populares. Devido a isso, essas instituições acabam recebendo mais incentivo e apoio de programas do governo federal para subsidiar as ações extensionistas, diferenciando-as, nesse aspecto, das instituições de ensino privadas.

Como pode ser verificado na Figura 5, de acordo com os dados obtidos a partir da realização do mapeamento, tanto os projetos de Extensão Popular, quanto os projetos de Extensão não claramente orientados pela Educação Popular, mostraram articulação com Unidades de Saúde da Família (USF), hospitais, sindicatos, movimentos sociais e associações de moradores.

Figura 5 – Entidades sociais que participam das experiências mapeadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nesse sentido, sobressai o destaque acentuado para as articulações com Associações de Moradores (64%) feitas pelos projetos de Extensão Popular. Já para a Extensão não claramente orientada pela Educação Popular, percebeu-se um destaque para articulações com serviços hospitalares. Outro fato interessante é decorrente da quantidade de respostas referentes à articulação com “outros” tipos de entidades. De modo que, na descrição das entidades, observou-se uma variedade de entidades que faziam parcerias com tais projetos, as quais se enquadravam fora dessas cinco principais entidades citadas, o que mostra claramente a diversidade de organizações sociais envolvidas na construção de iniciativas diferenciadas em distintas comunidades e regiões do país.

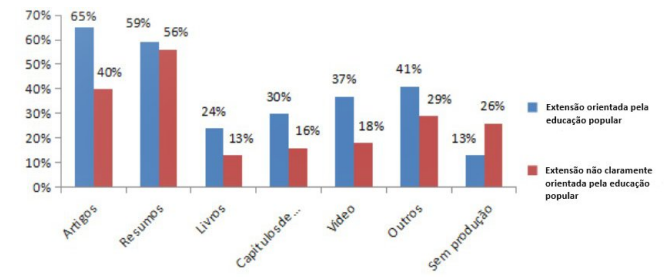
Tanto os movimentos sociais, como sindicatos e associações de moradores, podem ser entendidos como grupos ou organizações de indivíduos que realizam ações coletivas organizadas que busquem culminar com a conquista e garantia de pautas em comum ao grupo, representado por alguma necessidade em um dado momento histórico e contexto cultural (BORGES, 2012). Articulando-se a esses movimentos ou ações, a Extensão pode ampliar seu papel como meio de interlocução da universidade com a sociedade, ultrapassando os muros da instituição para o encontro dialógico com o povo em suas formas de organização, compreendendo os seus anseios e os desafios inerentes do contexto em que estão inseridos.

Um elemento que talvez possa estar relacionado com o fato de haver maior articulação dos projetos de Extensão Popular com as associações de moradores, seja pelo caráter comunitário das experiências de Extensão Popular e sua ênfase no apoio e colaboração social com as estratégias de organização dos grupos populares no sentido do enfrentamento e da superação dos problemas locais. Não que o contexto hospitalar seja inviável para a execução de iniciativas com essa característica, contudo, por esses espaços seguirem em seu processo de trabalho uma dinâmica preponderantemente protocolar, nem sempre esse se configura como um espaço aberto, disponível e flexível para o desenvolvimento de ações com olhar participativo, dedicadas à construção conjunta de estratégias de mudanças, visando, nesse caso, o aprimoramento do serviço e do cuidado em saúde.

As ações construídas no contexto da Atenção Primária à Saúde são, geralmente, priorizadas por quem faz a Extensão Popular, na medida em que tal cenário de atenção está centrado na dinâmica territorial

e na aproximação com os saberes populares, o que facilita a constituição de atividades que se dediquem à ruptura com o modelo biomédico de atenção à saúde por um modelo de cuidado que vise à promoção da saúde com o enfoque na qualidade de vida e na redução da vulnerabilidade (BRASIL, 2012c).

Figura 6 – Caracterização da produção acadêmica das experiências mapeadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como pode ser visto na Figura 6, de forma geral, para cada tipo de produção acadêmica, observa-se um maior número da produção para as experiências de Extensão Popular. Nesse sentido, podem ser destacadas a produção de artigos, com 65% para as experiências de Extensão Popular e 40% para as experiências de Extensão não claramente orientadas pela Educação Popular; produção de livros, com 24% para a Extensão Popular e 13% para a Extensão não orientada pela Educação Popular; capítulos de livros, com 30% para a Extensão Popular e 16% para a Extensão não orientada pela Educação Popular; ainda, merece destaque a produção de vídeos, com 37% para a Extensão Popular e 18% para a Extensão não orientada pela Educação Popular.

É relevante destacar que, paulatinamente, vem sendo verificada a multiplicação da quantidade de publicações que tratam da temática da Extensão Universitária orientada pela concepção teórico-metodológica da Educação Popular, tanto em artigos (VASCONCELOS; PEREIRA; CRUZ, 2008; LACERDA et al., 2009; RIBEIRO, 2009; LEITE et al., 2014; FONSECA; COSTA; NARDI, 2014; ARAÚJO et al., 2015; ASSUMPCÃO; LEONARDI, 2016; CRUZ; ARAÚJO, 2017) como em livros (LACERDA; RIBEIRO, 2006; PADILHA, 2007; VASCONCELOS; CRUZ, 2011; CRUZ et al., 2013; CRUZ et al., 2014; MELO NETO, 2014; FALCÃO, 2014b; SILVA; BRÊTAS; SANTANA, 2014; VASCONCELOS; FROTA; SIMON, 2015; SOUSA et al., 2017; CRUZ et al., 2017; MELO NETO; CRUZ, 2017; CRUZ; VASCONCELOS, 2017; PRADO et al., 2017; CRUZ et al., 2018) em diferentes áreas da ciência, mas notadamente no âmbito da saúde.

Tal constatação tem exposto de forma contundente a significativa representatividade e implicação que as experiências de Extensão Popular têm no contexto universitário, sobretudo no campo de debates em torno da concepção de universidade, de seus objetivos e de seu papel social, como pode ser evidenciado em Vasconcelos e Cruz (2011), Cruz et al. (2013), Vasconcelos, Frota e Simon (2015), Sousa et al. (2017), Melo Neto e Cruz (2017), entre outros.

Cabe destacar que, dentre outros elementos, a análise dos resumos descritivos dos projetos revelou um significativo grau de envolvimento dos estudantes

com a gestão das iniciativas de Extensão, particularmente naquelas caracterizadas como de Extensão Popular. Nas narrativas detalhadoras dos projetos, um número relevante de experiências ressaltava o modo protagônico pelo qual se pautava a ação estudantil, na perspectiva de se constituírem como sujeitos, não apenas executores técnicos de metas estabelecidas pelos docentes e técnicos. Palavras como “ativos”, “dialogicos” e “problematizadores” estavam entre aquelas que descreviam os estudantes. Identificaram-se afirmações assentadas na expectativa dos projetos de extensão poderem fortalecer a participação dos alunos em movimentos estudantis e no envolvimento com as problemáticas sociais regionais.

Nesse sentido, é importante pensar sobre alguns aspectos que se encontram no bojo da Extensão Popular, sendo essa orientada pela concepção pedagógica da Educação Popular. Conforme demonstrado na literatura da área, tal vertente extensionista se dedica não apenas com as ações sociais, mas com uma proposta pedagógica capaz de apoiar a formação de trabalhadores com capacidade de protagonismo e de construção de trabalhos coletivos (RIBEIRO et al., 2011). A forma como as experiências de Extensão Popular são conduzidas favorece a constituição desse protagonismo estudantil, por meio da firmeza pedagógica de, em seu cotidiano, se insistir que os estudantes assumam a organização e o planejamento das ações, além de avaliarem coletivamente com docentes e técnicos o andamento das ações e poderem inclusive eleger pautas a serem debatidas, assim como discutir a estruturação de estratégias coletivas de enfrentamento dos problemas que surgem na comunidade, de forma autônoma e criativa (GOMES; MORAIS, 2011).

Considerações Finais

Cabe destacar que, diante do registro da resposta de cada experiência, o VEPOP-SUS enviou materiais didáticos e científicos sobre Extensão e sobre Educação Popular para seus protagonistas, bem como os inseriu em mensagens eletrônicas com a divulgação de eventos, de realização de edições do ENEC, de reuniões virtuais da ANEPOP, assim como foi lançado o convite para envio de artigos completos para a composição de uma coletânea intitulada “Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil”. Para além disso, criou-se uma lista de discussão virtual com esses atores, chamada Rede VEPOP-SUS, com o objetivo de aglutinar e articular melhor as experiências.

O processo de construção desse mapeamento de experiências apresentou algumas limitações, no que se refere ao seu alcance geográfico e à representatividade de algumas regiões, uma vez que, em alguns estados da federação, nos quais existem algumas experiências socialmente reconhecidas, não tiveram experiências mapeadas, devido a não adesão de potenciais participantes no preenchimento do instrumento de coleta desta pesquisa.

Em que pese esse limite, consideramos importante o número de experiências cujos sujeitos optaram afirmar politicamente como uma iniciativa de

Extensão Universitária orientada pela Educação Popular, assim como utilizar o caminho metodológico e ter clareza das categorias trabalhadas por essa concepção pedagógica. É relevante perceber que, apesar da concentração considerável em um estado (Paraíba), pontuou-se a presença de experiências com essa vertente em todas as regiões do país. Pela análise dos resumos descritivos dessas experiências, evidencia-se que existe entendimento suficiente entre seus membros do papel crítico da Extensão Popular enquanto um modelo de experiência extensionista que busca dialogar profundamente com as camadas populares, seus movimentos e organizações. Há clareza de que o delineamento do trabalho social deve perpassar uma construção coletiva e a estruturação dos caminhos se dá *pari passu* a alimentação de uma utopia de mudanças conjunturais para um modelo humanizador de sociedade.

Para galgar tais propósitos, as práticas em Extensão Popular declaram, por meio de seus sujeitos, procurar estabelecer redes de solidariedade e de trabalho conjunto e de forma horizontal, mobilizando pessoas e grupos sociais para que o exercício de processos de emancipação social e humana ocorram em um contexto construído compartilhadamente, tendo como fio condutor essencial uma postura de respeito com os saberes locais e de compreensão do papel protagônico das pessoas da comunidade como produtoras de conhecimentos úteis. A pesquisa demonstrou que, na acepção de seus sujeitos e nos caminhos de organização de suas atividades, a Extensão Popular constitui uma prática dialógica e participativa.

Por outro lado, a análise dos dados revelou também que muitos grupos de Extensão Popular não priorizam a divulgação, socialização e articulação de suas experiências. Por esse motivo, trabalhos como o deste estudo precisam ser continuados na perspectiva de dar visibilidade e de promover a articulação entre as experiências, no sentido de sua mobilização para o protagonismo nacional de docentes, técnicos e estudantes em ações e discussões de pautas comuns, como por exemplo o fortalecimento da vertente da Extensão Popular nas universidades públicas brasileiras. Uma articulação de experiências, como a propiciada por esse mapeamento, pode contribuir para que os atores envolvidos nas ações não se restrinjam a suas práticas locais e osem extrapolar os desafios particulares de seus projetos.

Notas:

¹ O formulário eletrônico em formato Google Doc. continua aberto para preenchimento on-line, encontrando-se o mesmo disponível em: <https://goo.gl/forms/Uh3JcHegfDC6TLrr2>

² O ENEC tem como seu objetivo oportunizar o mergulho de estudantes de graduação em trabalhos sociais e comunitários empreendidos de maneira interdisciplinar, dialogada e compartilhada com os protagonistas do mundo popular. A promoção de cada edição do estágio se dá no período de 15 dias, com turmas de, em média, 20 a 30 estudantes. Em seu decurso, nos primeiros dois dias promovem-se oficinas e rodas de conversa com conteúdo teórico preparatório para a vivência em comunidades. Nos 12 dias seguidos, decorrem as vivências nos cenários de prática – comunidades populares no Estado da Paraíba onde estejam sendo empreendidos trabalhos de extensão guiados pelos princípios freireanos, favorecendo a troca de experiência e a comunicação entre o saber acadêmico e o popular (FALCÃO 2014a; 2014b; 2018).

Referências

- ALBUQUERQUE, E.M. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-Driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.
- ARAÚJO, I.M.M. et al. Extensão popular e comunidades: resistência à criminalização da pobreza. **Rev APS**, Juiz de Fora, v. 18, n. 4, p. 528-531, out./dez. 2015.
- ASSUMPCÃO, R.P.S.; LEONARDI, F. Educação popular na universidade – uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências a partir do pet educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2016.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 2, p. 141-163, nov. 1981.
- BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012c.
- BORGES, J.L. Movimentos Sociais e sustentabilidade: Os Desafios da “Extensão Rural Agroecológica” em assentamentos de Reforma Agrária. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 203-230, 2012.
- CRUZ, P.J.S.C. Extensão Popular: a reinvenção da Universidade. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 40-61.
- CRUZ, P.J.S.C. **Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional**. 2010. 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- CRUZ, P.J.S.C.; ARAÚJO, R.S. Grupo de encontro comunitário como estratégia de Promoção da Saúde e construção compartilhada do saber: uma experiência de Extensão à luz da Educação Popular. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 24, v. 2, p. 12-27, jul./dez. 2017.
- CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, E.M. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec, 2017.
- CRUZ, P.J.S.C. et al. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018.
- CRUZ, P.J.S.C. et al. (Org.). **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.
- CRUZ, P.J.S.C. et al. (Org.). **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. João Pessoa: UFPB, 2014.
- CRUZ, P.J.S.C. et al. (Org.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013.
- FALCÃO, E.F. As experiências do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC): a extensão como mobilizadora da inserção estudantil compromissada com os grupos populares, suas realidades e lutas. In: CRUZ, P.J.S.C. et al. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 257-269.
- FALCÃO, E.F. **Extensão popular: caminhos para a emancipação**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014a.
- FALCÃO, E.F. **Vivência em comunidades: outra forma de ensino**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014b.
- FONSECA, L.G.D.; COSTA, R.C.F.G.; NARDI, D.N. Extensão Popular Feminista por uma Universidade Democrática e Emancipatória. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 143-171, 2015.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, A.L.; MORAIS, M.S.T. Um olhar sobre o aprendizado dos estudantes na Extensão Popular. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 133-139.
- GURGEL, R.M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.
- JEZINE, E.M. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006.
- JEZINE, E.M. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: UFPB, 2002.
- LACERDA, D.A.L.; RIBEIRO, K.S.Q. (Org.). **Fisioterapia na comunidade: experiência na Atenção Básica**. João Pessoa: UFPB, 2006.
- LACERDA, D.A.L. et al. Educação Popular e Atenção à Saúde da Família: Reflexões a partir de uma experiência em Extensão Popular. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 101-106, jan./jul. 2007.
- LEITE, M.F. et al. Extensão Popular na formação profissional em saúde para o SUS: refletindo uma

- experiência. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1569-1578, 2014.
- MELO NETO, J.F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.
- MELO NETO, J.F. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: UFPB, 2004.
- MELO NETO, J.F. **Extensão universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: UFPB, 2001.
- MELO NETO, J.F.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.
- MONFREDINI I. Tensões ao redor da formação de sujeitos na Universidade. **Revista Even**. Pedagog., Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 37-58, jan./mai. 2016.
- MONFREDINI, I. Formação de sujeitos. Análise a partir da extensão universitária no Brasil. **Revista del HICE**, Buenos Aires, n. 36, p. 31-43, dic. 2014.
- OLIVEIRA, M.F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.
- PADILHA, W.W.N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular: programa ação interdisciplinar para o desenvolvimento social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré**. João Pessoa: Ideia, 2007.
- PENROD, J. et al. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **J Transcult Nurs.**, v. 14, n. 2, p. 100-107, apr. 2003.
- PRADO, E.V. et al. (Org.). **Caderno de extensão popular: textos de referência para a extensão universitária**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.
- RIBEIRO, K.S.Q.S. et al. Os primeiros passos de uma experiência de educação popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 64-88.
- RIBEIRO, K.S.Q.S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 335-346, dez. 2009.
- SANTOS, J.A.; DEUS, S. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces. Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 6-16, jan./jun. 2014.
- SANTOS JÚNIOR, A.L. Universidade e sociedade: uma relação possível pelas vias da extensão universitária. **Inter-Legere**, Natal, n. 13, p. 299-332, jul./dez. 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, A.C.M.; BRÊTAS, A.C.P.; SANTANA, C.L.A. (Org.). **Com-uniidade: experiências extensionistas**. São Paulo: Páginas & Letras, 2014.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.
- SOUSA, L.M.P. et al. (Org.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017. 2 v.
- VASCONCELOS, A.C.C.P.; PEREIRA, I.D.F.; CRUZ, P.J.S.C. Práticas educativas em nutrição na Atenção Básica em Saúde: reflexões a partir de uma experiência de extensão popular em João Pessoa-Paraíba. **Rev APS**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 334-340, jul./set. 2008.
- VASCONCELOS, E.M. Educação popular, um jeito de conduzir o processo educativo. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011a. p. 28-34.
- VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011.
- VASCONCELOS, E.M.; FROTA, L.H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

CODESIGN E EMPODERAMENTO: A PRODUÇÃO DE JOGOS COM AS QUEBRadeiras DE COCO E SEUS REBENTOS EM SÃO CAETANO – MARANHÃO

CODESIGN AND EMPOWERMENT: PRODUCTION OF GAMES WITH COCONUT BREAKERS AND THEIR CHILDREN IN SÃO CAETANO - MARANHÃO

Raquel Gomes Noronha*
Mariana Gomes Lúcio de Araújo**

RESUMO:

Este artigo traz os resultados do desenvolvimento de ferramentas de colaboração entre designers e uma comunidade extrativista de coco babaçu no município de Matinha, no Maranhão, que fazem parte do projeto de extensão Iconografias do Maranhão: Codesign e empoderamento e a relação entre designers e artesãs e a produção de imagens em campo. Norteadas pelas reflexões teórico-metodológicas do Design Anthropology, propomos, por meio do fazer coletivo de um jogo, trabalhar questões abstratas e teóricas sobre os parâmetros para o empoderamento do relatório do Fórum Econômico Mundial. A prática do fazer coletivo, como prática de correspondência, trouxe respostas localizadas e sincrônicas às questões abstratas como economia, política, saúde e educação. A produção de imagens em campo, com os copesquisadores – artesãs e seus filhos e filhas – trouxe o cotidiano para o jogo, produzindo debates, criando o campo comum para a negociação de problemas e entraves ao empoderamento e a própria tomada de consciências sobre tais questões.

Palavras-chave: Codesign; Empoderamento; Correspondências; Ferramentas.

ABSTRACT:

This article presents the results of the development of collaboration tools between designers and an extracivist babaçu coconut community from Matinha, Maranhão that are part the outreach project called Maranhão's conography: codesign and empowerment among designers and craftswomen and the production of images in the field. Based on the theoretical-methodological reflections of Design Anthropology, it was proposed, through the collective creation of a game, to work on abstract and theoretical questions about the parameters for the empowerment of the World Economic Forum report. The practice of collective work, as a correspondence practice has brought localized and synchronic answers to abstract issues such as economics, politics, health, and education. The production of images in the field, with the co-researchers (craftswomen and their children) brought the daily routine to the game, producing debates, creating a common space for the negotiation of problems and obstacles to empowerment and awareness of such issues.

Keywords: Codesign; Empowerment; Correspondences; Tools.

* Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís - MA, Brasil. E-mail: raquelnoronha79@gmail.com

**Aluna de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís - MA, Brasil. E-mail: marianagomesla@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta resultados e discussões sobre o fazer coletivo de artefatos para elicitar o debate de questões sociais em ações de design colaborativo. O caso que apresentamos insere-se no escopo do projeto de extensão Codesign e empoderamento: a relação entre designers e artesãs e a produção de imagens em campo, desenvolvido em cocriação entre docentes e discentes do Núcleo de Inovação, Design e Antropologia, da Universidade Federal do Maranhão e mulheres quebradeiras de coco babaçu do povoado de São Caetano em Matinha, município localizado a 238 km de São Luís, Maranhão, e seus filhos, durante encontros em que buscávamos produzir uma ferramenta para discutir questões de gênero e empoderamento na comunidade. Este projeto tem o financiamento do edital Igualdade de gênero da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento do Maranhão.

Para contextualizar a ação, é importante que problematizemos o papel dos designers na contemporaneidade, que se alterou devido à complexidade das relações estabelecidas entre os atores sociais que participam das cadeias produtivas e como a sociedade encara os desafios de se produzir em meio à crise econômica e ambiental. Os designers, explica Manzini (2015), já não são apenas o derradeiro elo de uma cadeia de valor, como finalizadores de produtos, mas são mediadores de processos sociais e produtores de sentido. Além disso, sua função também se define por, ao mediar os processos sociais, serem tangibilizadores de ferramentas que possibilitem e suportem conversas sociais.

Desta forma, essa ação que aqui apresentamos tem esse sentido de, por meio do design colaborativo – ou codesign – produzir artefatos que possibilitem trazer as questões levantadas no pelo documento sobre Empoderamento do Fórum Econômico Mundial, para a realidade local. A partir das discussões de Manzini (2015) em seu livro *Design, when everybody designs*, trazemos ao âmbito compartilhado entre designers difusos – qualquer ser humano que se dedique a fazer coisas – e os designer experts – aqueles que receberam educação formal para tal – experiências em colaboração, nos valendo das metodologias e filosofias de projeto como o codesign e o Design Anthropology para produzir sentidos e produzir práticas de correspondência. As reflexões do antropólogo Tim Ingold (2016; 2018) também nos ajudam a pensar nosso papel em campo, e ao produzir um jogo em colaboração com as crianças e com as quebradeiras de coco, foi possível acionar e transpor barreiras epistemológicas do design.

1. Por que projetar em colaboração?

O codesign, design participativo ou design colaborativo são alguns nomes que podemos dar às práticas nas quais outros participam dos processos, nesse caso, trabalhamos com as quebradeiras de coco babaçu da comunidade de São Caetano e seus filhos e filhas, que se disponibilizaram para esta prática por meio de sua curiosidade e atenção. Aliás, para Ingold (2018), a atenção é o primeiro passo para que se

estabeleça um processo de correspondência. Para o autor, vivemos em um processo de correspondência a todo momento, quando direcionamos nossa atenção a algo, ou a alguém; nosso interesse direciona a atenção e assim se estabelece esta prática, em um processo de correspondência. Nos diz Ingold (2018, p.5, tradução nossa) que “a promessa de educação reside na capacidade de responder e de ser respondido: sem essa *response ability*, como podemos chamar, a educação seria impossível”.

O desafio proposto como objetivo deste projeto é o próprio entendimento das categorias analíticas, que não poderiam se estabelecer a priori, mas com os stakeholders é a própria tradução dos quatro parâmetros para o empoderamento feminino: participação política, acesso à economia, educação e saúde e bem-estar. Buscamos entender como, em uma realidade específica, tais parâmetros são traduzidos por nossos interlocutores. E mais do que observarmos isso na forma de uma pesquisa qualitativa com entrevistas e etnografia, buscamos entender tais parâmetros por meio do design.

Isso significa que, para além do discurso e da etnografia, em suas características descritivas, buscamos, por meio do fazer, uma prática de correspondência. A proposta de se construir artefatos de conversação juntos, com as crianças, se faz fundamental para que a correspondência se estabeleça. Na visão de Ingold (2016), a etnografia se caracteriza por uma prática de descrição, em que o pesquisador vai a campo para observar e descrever. É o seu olhar que será traduzido e rememorado quando for escrever sua análise a posteriori. Na visão do autor, o campo passa a ser uma recordação, já que a escrita não é sincrônica nem colaborativa. Para ele, etnografia e observação participante não são a mesma coisa. Para Ingold,

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitantemente e conjuntamente com as pessoas e as coisas que capturam a atenção que se dispensam a elas. Assim como o encontro, a observação participante antropológica só difere em grau daquilo que as pessoas fazem o tempo todo, especialmente as crianças. (INGOLD, 2016, p. 407).

Significativo foi o fato de justamente as crianças terem sido as pessoas que se interessaram por nossa proposta. A disponibilidade e atenção foram fundamentais para que pudéssemos passar alguns dias na comunidade passeando, observando o cotidiano deles e participando das atividades corriqueiras, para que pudéssemos compreender o que significava acesso à vida econômica, educação, saúde e participação política naquele contexto. Neste caso que apresentamos, o fazer coletivo de uma ferramenta para se discutir gênero e empoderamento, a ferramenta foi sendo construída em tempo real, durante nossa estada em campo, seguindo aquilo que Ingold nos propõe sobre a observação participante. Ao observarmos a realidade, participamos dela, a partir do engajamento coletivo na confecção da ferramenta que se constituiu como um jogo. A partir desta visão sobre o potencial que a facção coletiva de algo gera na produção de uma prática de correspondência, é possível refletirmos como tais ações dialogam com o subcampo do Design Anthropology, ao qual nos afiliamos:

Embora o *design anthropology*, tal como a descrevemos, seja jovem, acreditamos conforme as definições de Hacking um novo estilo. Isto introduz um número de práticas antropológicas e de design. Estas incluem formas intervencionistas de trabalho de campo e design que trabalham por meio de ciclos iterativos de reflexão e ação e empregam métodos e ferramentas tais como o feedback de vídeo, cenários, mock-ups, acessórios, provo e protótipos, interações tangíveis e várias formas de jogos, performances e ações. Design anthropology também compreende várias formas de colaboração interdisciplinar dentro e fora do estúdio para produzir conceitos e protótipos, plataformas de colaboração com stakeholders e vários tipos de públicos e um foco intencional na facilitação e contribuição para mudanças. Finalmente, design anthropology é caracterizada por um uso particular da teoria, destinada a gerar conceitos e novas armadilhas ou perspectivas (GUNN; OTTO; SMITH, 2013, p. 38, tradução nossa).

No âmbito do Design Anthropology e do codesign, os conhecimentos de ambos os campos do conhecimento – design e antropologia – andam lado a lado e subsidiam-se mutuamente. A antropologia, juntamente com o design, forma uma área de conhecimento compartilhado, na qual um serve de base para o outro e vice-versa nas elaborações de pesquisas e teorias em que ambos sejam compartilhados. As ferramentas de design são projetadas especificamente para compreendermos o meio em que vivemos, seja por meio de provótipos ou protótipos que nos permitirão colocar-nos junto com os atores sociais em situações novas e experimentaremos a troca de ideias, o compartilhar de pensamentos e possibilidades de construções de cenários novos por meio dessas experiências. Estas pesquisas também são importantes para instigar-nos todos a pensar situações novas, por meio de ferramentas produzidas especificamente para proporcionar uma interação maior com o público no campo estudado. As duas áreas do saber unem-se para proporcionar possibilidades criativas para compreender o campo de pesquisa.

Este diálogo de se imaginar no lugar do outro, atentos ao percurso que é construído e às pistas que surgem é o que produz uma pesquisa-ação humanizada. É possível criar laços por meio do imaginário, assumindo uma parceria por meio da troca de habilidades e conhecimentos, provocando sentidos, sensoriais e abstratos.

2. As imagens em campo

A escolha, por se utilizar das imagens, dialoga com o potencial que o seu uso proporciona na tomada de consciência sobre a identidade. Imagem e identidade são faces da mesma moeda. A pesquisa visual que realizamos vai de acordo com o que é abordado por Pink (2013, p.31), onde se abandona a ideia de coleta de dados para partir a um processo de aprendizagem e experimentação.

Ao trabalhar com a produção de imagens em campo, é possível desvincular-se das noções de representação, já que as imagens que utilizamos não foram frutos de uma interpretação ou tradução realizadas pelos pesquisadores, a partir de uma prática etnográfica, mas resultado de uma observação

participante, como já definimos acima. Se as imagens tivessem sido escolhidas a priori, isso reforçaria a ideia de representação, dando espaço para que o conhecimento do pesquisador em campo seja, muitas vezes, imposto sobre seus atores, partindo para a construção das imagens em campo como uma prática da correspondência (INGOLD, 2013; 2016; 2018), que compreende a habilidade de responder às situações por meio da atenção.

Com o uso das imagens, que materializam os discursos, a percepção sobre a alteridade é exponencialmente aumentada, pois dá-se conta dos limites, das fragilidades, das próprias potencialidades e as dos outros, construindo uma relação sincrônica de contínuo aprendizado na construção das identidades.

Dessa forma, o uso e a construção da imagem justificam-se, neste contexto, por caracterizar o que é percebido a partir da identidade. As atividades desenvolvidas neste projeto buscaram refletir, questionar e investigar as questões relacionadas à percepção da identidade das quebradeiras, expressa por sua cultura, pelas tomadas de decisões para assuntos do cotidiano da vida comunitária e da produção, traços que caracterizam seu protagonismo local, promovendo o diálogo entre artesãs e designers, possibilitando que as tecnologias e os processos especializados possam contribuir, de fato, para o crescimento e desenvolvimento sustentável das comunidades.

3. Percurso metodológico

Ao propor compreender a atuação do design, por meio do fazer coletivo, foi possível refletir sobre os processos que perpassam a atuação em uma comunidade, como o entendimento dos limites que o próprio campo da ação nos impõe, ou seja, até onde poderíamos ir, utilizando-se da prática da correspondência e de metodologias de design participativo para gerar discursos, reflexões e questionamentos, pensando na atuação das quebradeiras atrelada a nossa atuação como designers na comunidade. A utilização do codesign, como afirma Manzini (2015), propicia o engajamento e a possibilidade de mapear as tensões e os diferentes pontos de vista entre os interlocutores, fazendo com que o designer se torne um facilitador dos processos de inovação social.

Ao propor a prática da correspondência, Ingold (2013) sugere um movimento no qual há uma continuidade de respostas, de maneira atenciosa e empática, dando ênfase ao conhecimento, que segundo o autor, está no fazer. Além disso, pensa-se na realização do comunal, descrita por Escobar (2016) como a criação das condições para a autocriação contínua da comunidade e pelo seu acoplamento estrutural bem-sucedido com o ambiente. Estas práticas serão utilizadas como diretrizes metodológicas em campo, fazendo com que as informações possam emergir dessa troca com as quebradeiras de São Caetano e suas filhas e filhos, que nos acompanharam neste percurso.

Para desenvolver estas trocas, pensou-se numa metodologia que auxiliasse no conhecimento do

referencial visual, das experiências e vivências destas quebradeiras, conseguindo traduzir os discursos para produzir essas imagens em campo. A possibilidade de trabalhar com imagens faz com que consigamos gerar uma visão e transmitir informações que estão além das encontradas por meio do discurso. Como nos indica Portela (2018),

Quando escolhemos uma imagem para constar em um processo metodológico, estamos propondo um novo fluxo de significações. Ao sistematizá-las em um quadro, ou em um processo de montagem, estamos criando cenários de novos significados porque estamos acionando o imaginário de cada sujeito de pesquisa sobre as imagens (PORTELA, 2018, p. 25).

A utilização de metodologias colaborativas no campo do design apresenta-se como uma possibilidade de repensar a atuação dos designers em um âmbito complexo, podendo-se descobrir, por meio da atenção, uma possibilidade de conectar-se ao que nos cerca. As etapas da ação que abaixo apresentamos não significam uma estrutura rígida, nem tampouco uma receita prescritiva, mas um caminho que só foi possível ser traçado em correspondência com as quebradeiras e suas famílias, já que dependíamos da disponibilidade mútua e a construção da correspondência:

1. Oficina de aproveitamento das matérias-primas da comunidade

Por meio da realização de uma oficina de aproveitamento das matérias-primas da comunidade que realizamos nosso primeiro contato.

2. Correspondência com a comunidade

Nesta etapa, buscou-se conhecer a comunidade por meio de discursos e pelo mapeamento do espaço, apresentando o projeto e produzindo registros em foto e vídeo.

3. Desenvolvimento do jogo na comunidade.

Com base nos discursos e práticas que nos foram apresentadas na comunidade atrelada aos registros, desenvolvemos um protótipo do “Jogo do Coco”.

4. Aplicação do jogo

Aplicação do jogo com quebradeiras de coco babaçu.

5. Sistematização dos dados obtidos em campo

Análise dos dados obtidos em campo, sistematizando áudios, fotos e vídeos.

6. Reflexões

Reflexão sobre os discursos e práticas locais e as dimensões do Fórum Econômico Mundial – FEM (2005); Reflexão sobre o processo de correspondência na comunidade.

Importante enfatizar que esta ação em São Caetano foi uma etapa de um projeto mais amplo, que abrangeu mais três grupos produtivos e que, para cada, um tivemos que traçar um percurso específico, considerando-se as peculiaridades de cada grupo com quem nos correspondíamos. As seis etapas constaram com constantes reflexões e ajustes, em sua maior parte feita em campo, porém a última etapa é que é descrita

com maiores detalhes no item 5 deste artigo. Foi a etapa em que refletimos sobre o processo de correspondência que produzimos em campo e, assim, buscamos compreender, por meio das imagens, dos registros das falas das quebradeiras e por nossas ações por meio do jogar, como que as dimensões do FEM se relacionam com suas realidades, com seus fazeres cotidianos e com os alcances e limites de serem quebradeiras de coco babaçu.

4. Correspondências e a criação do espaço de diálogo por meio do fazer

A comunidade de São Caetano pertence ao município de Matinha (MA) e é composta, em sua maioria, por mulheres que desempenham algum trabalho relacionado ao coco babaçu, e fazem parte do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco (MIQCB), que articula estes grupos produtivos há mais de 20 anos nos estados do Piauí, Maranhão, Pará e Tocantins.

Os principais produtos são o azeite de coco, a farinha - que dá origem ao biscoito e ao bolo -, o carvão, e o mesocarpo do babaçu - que é incrementado à merenda escolar do próprio município, por meio de contratos com o poder público municipal e estadual.

O primeiro contato com a comunidade aconteceu por meio de uma oficina realizada em junho de 2017, que tinha como objetivo apresentar novas possibilidades de utilização das matérias-primas encontrados na comunidade (sementes e o coco). O artesanato, já realizado em outros grupos que fazem parte do MIQCB e que tivemos oportunidade de conhecer e já ter realizado oficinas neste sentido (PORTELA et al., 2016), é uma alternativa aos entraves à produção dos produtos alimentícios advindos do coco. Há cerca de 10 anos, os palmeirais do entorno da comunidade foram cercados por fazendeiros, em sua maioria posseiros, e desta forma impedem o acesso das quebradeiras – autodenominação destas mulheres – aos babaçuais. Assim, a produção do azeite e outros fica prejudicada, colocando em risco a sobrevivência dessas famílias, gerando embates violentos, em intenso conflito fundiário na região.

Neste contexto, as ações que vimos desenvolvendo com o fomento do artesanato como alternativa de produção eram, de fato, uma possibilidade de geração de trabalho e renda. Como uma atividade que exige menor desgaste físico e um maior retorno financeiro, já que um colar custa cinco vezes mais do que um quilo de amêndoas extraídas do coco. Uma enorme discrepância, que nos faz refletir sobre a exploração e a falta de valorização de um produto tão rico como o coco babaçu, que é 100% utilizado – do azeite, passando pelo mesocarpo, e a própria casca, que se torna carvão. Considerado como ouro pelas quebradeiras, a possibilidade de se ter um novo e rentável uso para o coco foi muito bem recebida pela comunidade, que participou em peso da primeira oficina.

O resultado foi o aprendizado de técnicas de pintura, utilizando-se o coco como carimbo, e a confecção de bijuterias – biojoias – com fatias do coco babaçu e outras sementes nativas da região. Além de noções de composição e design e o uso de técnicas de

macramê, foi levado o conhecimento sobre o tratamento e tingimentos com corantes naturais para as sementes, ensinando também o processo de limpar, furar e beneficiar. Esta etapa contou com a participação dos jovens da comunidade que apresentaram-se bastante interessados em aprender e colocar em prática.

Um mês depois, quando retornamos à comunidade, algumas mulheres já estavam engajadas em suas próprias produções de artesanato, vendendo nas feiras em que também participam para venda dos produtos alimentícios derivados do coco babaçu.

Figura 1 - Produtos produzidos nas oficinas.



Fonte: Acervo dos autores.

A realização da oficina fez com que houvesse um processo de cocriação, entre as técnicas de entrançamento, beneficiamento das sementes e atividades que já eram realizadas pela comunidade; gerando uma combinação e entrelaçamento entre os conhecimentos. A nossa atuação nesta etapa não se restringiu a repassar conhecimentos, buscando principalmente introduzir processos sustentáveis, indo além da ideia de sustentabilidade ligada ao meio ambiente, mas no sentido de compreender as habilidades e limites de quem está produzindo.

Ao realizar este tipo de oficina com a comunidade, é possível envolver pessoas que estão alheias ao processo produtor da comunidade, possibilitando que exista uma agregação da comunidade, pensando em práticas que ajudem na sua subsistência. Além disso, otimizam-se os processos que compõem as práticas da comunidade, fazendo com que exista uma geração de renda e a geração/perpetuação da noção de pertencimento ao território. Ao trabalhar com a imagem do coco babaçu, foi possível observar a relação da comunidade e o coco criando novos elos, fazendo com que houvesse uma nova percepção da imagem do coco que fora endurecida após a sequência de anos trabalhando numa rotina exaustiva, tornando-se agora delicado e colorido.

Figura 2 - O coco babaçu como carimbo.



Fonte: Acervo dos autores

O segundo contato com a comunidade foi realizado em 2018, buscando refletir sobre a produção de imagens no campo e os processos que são traçados para chegar a elas. Para além disto, utilizamos como guia os cinco critérios do Fórum Econômico Mundial (FEM, 2005), percebendo como eles se relacionam e são percebidos na comunidade. Pode-se observar os critérios a seguir.

- A participação econômica – diz respeito à presença das mulheres no mercado de trabalho em termos quantitativos;
- Oportunidade econômica - diz respeito à qualidade do envolvimento econômico das mulheres; as mulheres estão concentradas, na maioria dos casos em profissões consideradas “femininas” e tendem, segundo a lógica patriarcal, a permanecer nas categorias trabalhistas inferiores às dos homens;
- Empoderamento político - diz respeito à representação equitativa de mulheres em estruturas de tomada de decisão, tanto formais quanto informais;
- Conquistas Educacionais - Somente com educação de qualidade as mulheres conseguirão acesso a empregos melhor remunerados, aos avanços na carreira, à participação e representação no governo e obterão influência política;
- Saúde e bem-estar – Prover à mulher serviços que viabilizem sua saúde física e mental (FEM, 2005).

Para desenvolver as atividades na comunidade, compreendemos que poderia haver uma junção das categorias de participação econômica e oportunidade econômica, gerando o item economia. Essa junção fez com que, conseqüentemente, trabalhássemos com quatro categorias, tornando-se, então: economia, política, educação e saúde.

O processo de retomar o contato com a comunidade iniciou-se por meio de uma reunião com os jovens, onde foi possível apresentar os resultados da primeira visita. Estes dados e as etapas que as compõem estão compilados no Mapa 12 do livro Ciranda de Saberes (NORONHA et al., 2017), produzido em 2017.

Figura 3 - Cartografia babaçu e sementes, referente à comunidade de São Caetano.



Fonte: NORONHA et al, 2017.

Buscou-se compreender quais são as características da comunidade de São Caetano, quem são as pessoas que a compõe, o que os seus moradores fazem, quais são os entraves e problemas enfrentados pelos moradores. Para isso, fizemos uma atividade com os jovens, onde cada um apresentava suas famílias por meio de desenhos e palavras, buscando direcionar estas informações de acordo com as quatro categorias estabelecidas.

Além desta atividade com os jovens, caminhamos pela comunidade, conhecendo seus

moradores e os espaços que a compõem, registrando este processo de trocas e descobertas por meio de fotografias e vídeo. Ao trocar relatos com os moradores em seus espaços, foi possível fazer com que eles se sentissem confortáveis para nos contar com maior riqueza de detalhes, demonstrando as atividades algumas vezes, as situações vivenciadas por eles.

Este processo de descoberta e reconhecimento das categorias nativas nos espaços da comunidade apresenta-se de imensa importância, já que foi por meio do registro destes momentos, atividades e espaços que houve a construção das imagens da comunidade. Ao trabalhar com as imagens da comunidade foi possível estabelecer um processo de correspondência, que na visão de Ingold (2016, p.408), “trata-se, pelo contrário [da etnografia], de responder a esses acontecimentos por meio das próprias intervenções, questões e respostas – em outras palavras, viver atencionalmente com os outros”.

Após conhecer alguns aspectos que envolvem a comunidade, fizemos uma junção e combinação destas informações, somando os relatos e as imagens. Fizemos um processo de brainstorming, no qual buscamos naquilo que já nos é familiar a possibilidade de criar um jogo em correspondência com a comunidade e tudo aquilo que nos foi apresentado.

A materialidade do jogo nos permite ter um diálogo sobre questões específicas, possível fazer com que os entraves, discursos e processos que nos foram expostos durante a etapa de jornada pela comunidade se tornassem rodadas de jogo, fazendo com que seus jogadores se sentissem imersos em um universo lúdico que retrata a sua realidade. Sobre a possibilidade de imersão e o envolvimento de atores sociais em jogos, já refletimos anteriormente (NORONHA et al., 2016) e não caberia aprofundar aqui este debate.

Figura 4 - Desenvolvimento do jogo que foi aplicado com a comunidade.



Fonte: NIDA.

O jogo foi dividido graficamente seguindo a forma de uma rodela de coco, em quatro regiões que percebemos serem espaços simbólicos e muito importantes para a reprodução social da comunidade: a associação de moradores, escola, horta e palmeiral, seguindo os quatro itens guias deste processo de elicitación: a política, a educação, a saúde e a economia, respectivamente. A cada espaço foram associadas sete situações que nos foram relatadas pela comunidade, e, deste modo, criamos perguntas que estavam associadas a cada uma das situações.

Utilizamos um sistema no qual a cada resposta

dada por uma das participantes, elas sorteavam em um cofo um coco babaçu, que poderia representar um peso em kg ou uma letra, que no final formaria a palavra empoderamento, e que só poderia ser formada se elas trabalhassem juntas, para obter os cocos.

Esta estratégia de ganho foi baseada na teoria e na prática: para que um jogo se constitua como tal, é necessário que se tenham regras, um início e um final; e este final precisa ter um ganho, que represente tal desfecho, segundo Salen e Zimmerman (2012). Desta forma, foi criado um cenário para que o jogo acontecesse, no qual as quebradeiras receberiam uma encomenda de 500kg de coco e para isso elas deveriam responder às perguntas elaboradas e, após respondê-las, receberam um coco como prêmio, a cada rodada. O jogo consistia em: uma quebradeira andava uma casa no percurso do tabuleiro e respondia à pergunta respectiva da casa onde se posicionou, as outras jogadoras poderiam dar sua opinião a respeito do assunto relacionado e isso gerava um debate, trazendo conflitos, contradições, esperanças e propostas de ações coletivas. As outras jogadoras avaliavam se ela receberia um coco ou não.

Figura 5 - Jogo em correspondência.



Fonte: NIDA.

Além disso, criamos as cartas “E se?”, as quais cada jogadora poderia utilizar durante a rodada de sua companheira, em qualquer momento do jogo, quantas vezes quisesse. Esta carta daria a quem a utilizasse a oportunidade de levantar novos questionamentos acerca do tema, para que todas as jogadoras pudessem dar suas opiniões, independente de quem era a vez. Esse sistema do “E se?” faz com que surjam suposições além daquilo que nós estávamos propondo com as perguntas que já haviam sido feitas, dialogando com a teoria do Design Anthropology, em que uma das perspectivas é a imaginação de futuros possíveis. O “E se?” traz essa dimensão temporal do futuro, tornando a ação do tempo presente uma possibilidade de novos futuros.

5. Resultados

Ao desenvolver o projeto na comunidade, utilizando metodologias participativas, foi possível compreender quais eram as necessidades das quebradeiras, fazendo com que a nossa atuação fosse

direcionada ao que nos foi apresentado. Além disso, compreendemos como é construída a relação de artesãs e designers, analisando as percepções destas pessoas sobre os quatro itens baseados no FEM.

Figura 6 - Jogo e, após ser aplicado com a palavra empoderamento formada.



Fonte: NIDA.

Foi possível observar alguns dos resultados durante a aplicação do jogo, a construção da palavra empoderamento ao final da partida do jogo apresentou-se como um momento de descoberta, por meio das quebradeiras. A palavra, que tem seu sentido tão presente nas atitudes do dia a dia delas, ainda era desconhecida por muitas, o que nos fez apresentar seu conceito teórico associado ao trabalho que é realizado por elas na comunidade, evidenciando a importância da parceria entre elas. Apresenta-se, então, como resultados do projeto as reflexões que foram feitas a partir dos registros discurso e das imagens coletadas em campo, atrelando isso aos parâmetros do FEM. Diz Edna:

Antes, a gente não tinha a oportunidade que a gente tá tendo hoje, a oportunidade de renda, hoje a gente faz um azeite, e a gente vende, a gente planta um cheiro verde e vende, tudo a gente vende. Eu compro armário, compro televisão, compro geladeira, compro essas coisas, perfume, alimento, açúcar, café, tudo com o nosso dinheirinho (fala de Edna).

A dimensão de economia atrelou-se com o palmeiral, de onde advém a maior parte da fonte de renda da comunidade, que se inicia por meio da coleta do coco. O coco passa por diversos processos, que geram renda para as famílias, transformando-se em carvão, mesocarpo, farinha, que é utilizada para produzir biscoitos e bolos, além do azeite. Existem pequenos comércios na comunidade, fazendo com que os moradores não precisem deslocar-se até a sede do município de Matinha, movimentando capital financeiro na comunidade. Milena, uma das quebradeiras de coco na comunidade, diz:

É um movimento de mulheres que tá sempre trazendo inovação pra comunidade. Mostra que o trabalho delas, eu creio, que elas são guerreiras, e pra mim elas são guerreiras. Ela andando de moto, é uma inovação.. como aquela figura passada que era mais de participação dos homens, aí vendo uma mulher, pra mim, é tipo um orgulho né... de ver. O MIQCB é o que traz projetos pra comunidade (fala de Milena).

A representação da dimensão política foi pela associação da comunidade, espaço onde toda a comunidade delibera sobre seus problemas e anseios. Parte dessa representação política presente nas

mulheres da comunidade se relaciona ao Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco – MIQCB, trabalhando as parcerias que são feitas pelas quebradeiras e as relações na comunidade, como pode ser observado na fala a seguir, a respeito do MIQCB, como expressa Maria,

Como a escola é longe, eles não conseguem aproveitar do mesmo jeito, eles voltam andando pra escola, isso se torna complicado. Mas tem um carro que leva eles até a escola, quando eles vão. No meu tempo quando eu ia, eu ia mesmo era de pés ou de canoa (fala de Maria).

Foi possível associar a educação ao espaço da escola, na comunidade há a “Escola municipal Fé em Deus”, que tem turmas até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental, porém não há vaga para todos os jovens que se deslocam para duas outras escolas das comunidades vizinhas, e para fazer o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio, precisam ir para a escola de Matinha.

Ainda, a atenção com a saúde se manifesta pela produção do que é consumido pelos moradores (animais e plantas) em seus quintais, como percebe-se na Figura 7, abaixo e na fala de Maria, que revela ser uma alimentação desprovida de agrotóxico. Além disso, a noção de saúde perpassa pela existência das parteiras.

Figura 7 - Maria segurando a galinha que era criada em seu quintal.



Fonte: NIDA.

A gente tem muito pé de fruta, pé de tanja, limoeiro, mamoeiro, cupuaçu... essa comida nossa do quintal, assim, ela é muito boa porque não tem agrotóxico, tudo é natural (fala de Maria).

A falta de estrutura da saúde pública dentro da comunidade faz com que seja comum recorrer ao uso de chás, ervas medicinais. Além disso, a maior parte da alimentação é feita com os peixes que são pescados nos campos da comunidade, pelos animais criados nos quintais e pelas hortas.

As falas que foram transcritas anteriormente fazem parte das respostas obtidas por meio da aplicação do jogo, uma plataforma na qual estas mulheres conseguem expressar suas opiniões e descrever as situações que acontecem no seu cotidiano, e, assim, podemos sistematizar e trazer para o âmbito do compartilhamento e da experiência coletiva, gerando debates e perspectivas de futuros. Desta

forma, foi possível apresentar de maneira concisa exemplos dos resultados obtidos nessa ação, que já foi realizada em outras três comunidades artesãs do estado do Maranhão, com contextos e problemáticas sociais específicas. Em cada lugar, foram criados jogos específicos, que nos ajudam a debater a teoria e a metodologia aqui propostas como norte projetual.

6. Considerações finais

Por meio do codesign, foi possível não apenas desenvolver, mas construir este projeto ao lado da comunidade, já que todas as etapas foram construídas em cocriação. Saber lidar com a complexidade dos problemas e entraves das comunidades ao longo dos projetos nos ensina como profissionais, a respeitar o tempo do outro, compreender o limite e perceber o potencial da imagem como tradutora destes contextos.

A temporalidade é um dos principais pontos do Design Anthropology, que, como nos adverte Hunt, precisa voltar-se para o presente: designers lançam-se ao futuro, sem considerar profundamente as motivações do presente; por outro lado, a antropologia refere-se de modo interpretativo a um passado recente, para analisar o presente, mas sem algo a propor de futuro. Juntas, as duas abordagens nos trazem de volta ao presente, ao entendimento dessa instância e ao nos propormos fazer coisas juntos, estamos reafirmando nosso tempo presente, em que precisamos especular e criar situações para aquele momento. Esse elo entre atores que visam mobilizar-se mutuamente para agir é o que esta metodologia nos traz como maior recompensa.

Ao participar do mapeamento de discursos e práticas locais, relacionando os parâmetros do empoderamento feminino (FEM, 2005) com os fazeres locais, nos foi possível compreender que as quatro dimensões que nos guiaram neste processo, aliadas à realidade da comunidade, nos fazem refletir sobre como as práticas do dia a dia são importantes para que se chegue ao que é compreendido por empoderamento.

É importante entendermos o caminho percorrido: da abstração teórica de parâmetros do relatório do FEM à prática diária e da vivência dos entraves e desafios do cotidiano das mulheres e suas famílias em São Caetano. E, no Jogo do Coco, por meio do fazer, como nos conduz Ingold (2016), foi possível trazer a prática como confirmação ou negação da teoria. O jogar, por sua vez, ampliou o escopo das categorias teóricas, trazendo a vida de volta à teoria.

Pode-se então vislumbrar a importância deste trabalho conjunto com a comunidade para que ela construa o protagonismo de suas ações, compreendendo o poder que tem de solucionar seus problemas e de dar continuidade com os fazeres que foram compartilhados, atrelados àqueles que já são costumeiros. Essas práticas fortalecem o sentimento de pertencimento, a capacidade de agir solidariamente e corporativamente, culminando no empoderamento.

Referências

- CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 264p.
- ESCOBAR, A. **Autonomía y diseño**. La realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016. 281p.
- FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL (FEM). 2005. **Empoderamento de mulheres**. Avaliação das disparidades globais de gênero. Genebra: Fórum Econômico Mundial, 30 p.
- HUNT, J. Prototyping the social. Temporality and speculative futures at the intersection of design and culture. In: CLARKE, Alison (Ed.). **Design Anthropology: object cultures in transition**. London: Bloomsbury, 2017. p.87-100.
- INGOLD, T. **Anthropology and/as education**. London: Routledge, 2018. 128p.
- _____. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da Antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.3, set-dez. 2016. p.404-411.
- _____. **Making: anthropology, archeology, art and architecture**. London and New York: Routledge, 2013. 163p.
- MANZINI, E. **Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation**. London; Cambridge: The MIT Press, 2015. 241 p.
- NORONHA, R. et al. **Cirandas de saberes: percursos cartográficos e prática artesanal em Alcântara e Baixada Maranhense**. São Luís: EDUFMA, 2017b. 136p.
- _____. et al. Design em jogo: cocriação, prototipagem e tangibilização de futuros possíveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 12., São Paulo, 2016 [Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2]. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2016. p. 1580-1592.
- GUNN, W.; OTTO, T.; SMITH, R. C. (Eds.). **Design Anthropology: theory and practice**. London and New York: Bloomsbury, 2013. 267 p.
- PINK, S. **Doing visual ethnography**. Images, media and representation in research. London: Sage, 2013. 232p.
- PORTELA, R. **Correspondências por meio de ferramentas de design: artesanato e empoderamento (ou aprisionamento)**. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Blind Review, 2018. 129p.
- _____. et al. Produção artesanal pela colaboração entre designers experts e difusos: o caso do Projeto Pindova – MIQCB. In: MOURA, F.; TEIXEIRA, T.; KELLER, P. **Trabalho em contexto de crise: regulação, informalidade e tendências setoriais**. São Luís: EDUFMA, 2016. p.165-185.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos**. v. 1. São Paulo: Blucher, 2012. 168p.

PROJETO DE ENSINO DA CONSTRUÇÃO DE UMA MINICISTERNA COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS

TEACHING PROJECT: BUILDING A MINI TANK WITH REUSABLE MATERIALS

Brasil

Camila Pires Cremasco Gabriel*
Jéssica Maiara de Souza Ferrari**
Evanize Rodrigues Castro***
Cristina Martins de Oliveira Batista****
Ana Cláudia Marassá Roza Boso*****
Luís Roberto Almeida Gabriel Filho*****

RESUMO:

A necessidade hídrica vem aumentando com o passar dos anos, influenciada pelo aumento demográfico e econômico, poluição e o uso irregular dos recursos hídricos. Uma solução eficiente para minimizar esse desequilíbrio socioambiental é o uso da cisterna pelo fato de manter estrutura simples, facilidade no acesso e o aproveitamento dos recursos pluviais. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi elaborar, construir e ensinar a comunidade local sobre a construção e instalação de uma minicisterna para fins não potáveis, produzida com materiais recicláveis, proposta por discentes do projeto de extensão Laboratório de Avaliação e Construção de Equipamentos com Materiais Reutilizáveis (LAMAR). O projeto alcançou satisfação dos participantes nos quesitos avaliados, em que foi considerada possível a construção da minicisterna.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Reutilização; Reservatório de água; Divulgação e reprodução.

ABSTRACT:

Water requirements have been increasing over the years, influenced by demographic and economic growth, pollution and irregular use of water resources. An efficient solution to minimize this socio-environmental imbalance is the use of tanks for requiring a simple structure, easy access and the use of rainwater resources. Thus, the objective of this work was to elaborate, build and teach the local community the construction and installation of a mini tank for non-potable purposes, produced with recyclable materials, proposed by students of the extension project Laboratory of Evaluation and Construction with Recyclable Materials (LAMAR). The project achieved the participants' satisfaction regarding the assessed items, in which the construction of a mini tank was considered possible.

Keywords: Sustainability; Reuse; Water reservoir; Dissemination and reproduction.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Faculdade de Ciências Agrônomicas (FCA / UNESP)

*Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Tupã – SP, Brasil. E-mail: camila.cremasco@unesp.br

**Aluna de Mestrado da Faculdade de Ciências Agrônomicas(FCA/UNESP), Botucatu – SP, Brasil. E-mail: jessicamaiaraferrari@gmail.com

***Aluna de Mestrado da Faculdade de Ciências Agrônomicas (FCA/UNESP), Botucatu – SP, Brasil. E-mail: evanizecastro@gmail.com

****Aluna de Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Tupã - SP, Brasil. E-mail: cristina.oliveiramb@hotmail.com

*****Aluna de Mestrado da Faculdade de Ciências Agrônomicas (FCA / UNESP), Botucatu – SP, Brasil. E-mail: claudia_boso@hotmail.com

*****Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Tupã – SP, Brasil. E-mail: luis.roberto@unesp.br

Introdução

O Brasil é um “país que possui a maior reserva de água doce do mundo e que também convive com situações de extrema escassez.” (ROSSI; SANTOS, 2018, p. 151). Fatores como a falha no gerenciamento hídrico e problemas ambientais ocasionados por contexto histórico e econômico são apontados por Souza (2017, p. 1059) na influência dessa carência de água.

Além disso, a presente desigualdade entre a disponibilidade de água e sua demanda, que cresce progressivamente, é decorrente da poluição, falta de saneamento básico, derrubada de matas, expansão agropecuária, industrialização, ocupação de áreas de mananciais e a desordem na exploração dos recursos hídricos (BARROS; AMIN, 2008, p. 78; BACCI; PATACA, 2008, p. 212).

Em 2017, foi realizada a primeira versão do projeto de extensão Laboratório de Avaliação e Construção de Equipamentos com Materiais Reutilizáveis (LAMAR) na FCE UNESP de Tupã, que visa construções e avaliações de equipamentos que beneficiem o meio ambiente, a conscientização da importância de ações que possam melhorar o meio em que vivemos e sejam de úteis para a comunidade. Um dos equipamentos selecionados e que foi de fundamental importância para a comunidade interna e externa participante do projeto foi a minicisterna.

A cisterna é um reservatório que recebe e armazena águas pluviais, considerada uma solução eficiente para minimizar o desequilíbrio socioambiental, pois esta apresenta estrutura simples, facilidade de acesso, aproveitamento sustentável dos recursos pluviais de regiões que dispõem ou não de fonte de água permanente. Além disso, ela diminui a demanda de fontes superficiais e subterrâneas, o escoamento nas redes pluviais durante as chuvas e pode ser utilizada, por exemplo, em descarga de vaso sanitário, irrigação de plantas, lavagens de carros, pisos e máquinas, diminuindo o custo referente à cobrança de água.

Na região do semiárido brasileiro ocorre escassez hídrica desde os séculos XIX e XX, como relatado em Villa (2001). Através do Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), idealizado pela sociedade civil através da organização não governamental denominada Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), e, posteriormente, convertida em uma política pública financiada pelo governo federal, foram construídas 614.053 cisternas na região do semiárido brasileiro, com o objetivo de estocar água para consumo humano, produção de alimentos e criação de animais (P1MC, 2016).

O aumento da construção dos reservatórios pelo P1MC é defendido por Passador; Passador e Huayta (2010, p. 112), pois “As cisternas rurais se apresentam como uma solução efetiva para as famílias do semiárido, favorecendo o acesso de água potável...” (PASSADOR; PASSADOR; HUAYTA, 2010, p. 112).

Ademais, a água oriunda de chuvas é livre de organismos patogênicos, podendo ser contaminada quando entra em contato com as impurezas depositadas nas superfícies de captação e armazenamento, causando sabores e odores

desagradáveis e risco à saúde (AMORIM; PORTO, 2001, p. 2; PALHARES; GUIDONI, 2012, p. 245). Todavia, os contaminantes microbiológicos podem ser evitados com a manutenção e práticas sanitárias do reservatório.

Deste modo, o objetivo deste trabalho foi elaborar, construir e ensinar a construção de uma minicisterna para captação de águas pluviais, para fins não potáveis, por meio do projeto de extensão LAMAR, com os alunos de graduação do curso de Biosistemas da Faculdade de Ciências e Engenharia - UNESP, juntamente com a comunidade local da cidade de Tupã/SP.

Materiais e métodos

O projeto de extensão “Construção de Equipamentos com Materiais Reutilizáveis”, que atualmente é denominado LAMAR, iniciou em 2016 e está em vigor até o presente momento. Sua meta, desde o princípio, é desenvolver um trabalho acessível à comunidade local de Tupã, no que se trata à facilidade na obtenção dos materiais e construção de equipamentos, sobretudo no custo, visando conceber um dispositivo simples e eficiente.

Para este fim, realizaram-se várias reuniões com os alunos de graduação bolsistas deste projeto de extensão e orientadores, totalizando uma equipe de 11 pessoas. Os primeiros encontros foram destinados à seleção do equipamento, sendo a escolha reforçada, posteriormente, pela aceitação da comunidade interna e externa em uma apresentação em que se objetivou aplicar um conjunto de métodos para preservação de águas pluviais, destinadas a consumo doméstico ou comercial.

A fim de atender os requisitos citados anteriormente, foi feito um levantamento bibliográfico, o qual considerou materiais reutilizáveis, menor custo agregado (comparado às cisternas convencionais), e facilidade em sua reprodução. Portanto, o reservatório selecionado, possuindo todas estas características, foi o proposto por Urbano (2016), que se baseou nas normas técnicas ABNT NBR 15527 (2007).

Ao formar-se toda a arquitetura do projeto, o mesmo foi divulgado à comunidade local novamente, tentando envolvê-la em todo o processo de construção do equipamento para acompanhamento do projeto. Todas as etapas da construção da minicisterna foram detalhadas durante o desenvolvimento e, ao final, foi orientado a importância da desinfecção da água, para evitar a contaminação da mesma, presente na minicisterna por sujeiras e microrganismos patogênicos residentes nos telhados durante o período de estiagem.

Para explanação final da construção deste dispositivo, foi elaborado um curso destinado a 42 participantes, composto pela comunidade local, estudantes e funcionários da Universidade. Neste, foram distribuídos materiais instrucionais do conteúdo abordado e aplicado um questionário com 5 questões múltipla escolha para avaliar o tema tratado (sustentabilidade), o nível de satisfação dos

participantes ao equipamento e a possibilidade de sua reprodução em alta escala.

Construção da minicisterna

A construção da minicisterna para captação das águas pluviais é, basicamente, constituída por 3 etapas: produção do filtro; desenvolvimento do separador de águas de chuva e elaboração da minicisterna e calha. Sua estruturação ocorreu em 10 dias e utilizou os seguintes materiais:

Materiais

- 01 bombona plástica de 200 litros (com tampa);
- 01 adaptador para válvula de tanque 1.1/4" por 40 mm;
- 01 adaptador soldável (para caixa d'água);
- 01 flange de 25 mm;
- 03 anéis de borracha 75 mm (da linha esgoto);
- 01 cap 40 mm (para esgoto);
- 01 cap 75 mm (para esgoto);
- 02 conexões (joelhos) 90°;
- 02 "tê"s 75 mm (para esgoto);
- 01 tubo policloreto de vinila (PVC) 75 mm de diâmetro e 2 m de comprimento;
- 01 tubo de PVC 300 mm de diâmetro e 24 m de comprimento (construção da calha);
- 01 bucha de redução roscável de 1.1/4" por 1";
- 01 toalha de pano (pequena);
- 04 sacolas plásticas;
- 01 tela mosquiteiro;
- 01 torneira 3/4";
- 01 broca de 2,5 mm;
- 01 suporte para a bombona 45 cm de altura.

Ferramentas

- Serra de mão;
- Cola de tubo PVC;
- Fita veda rosca;
- Resina epóxi;
- Limas retangulares e redondas;
- Furadeira;
- Graxa de silicone.

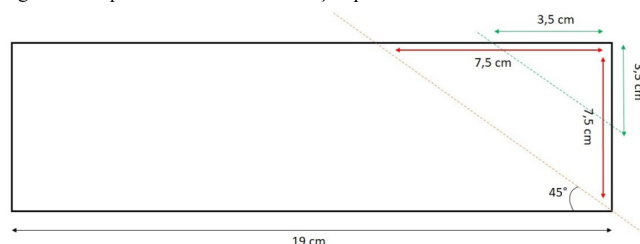
Os adaptadores, tubos de PVC, resina epóxi, torneira para tanque, tela mosquiteiro e fita veda rosca tiveram um custo de R\$110. Já os demais materiais foram adquiridos por meio de reciclagem e doações

nas dependências e vizinhanças da Faculdade de Ciências e Engenharia-Unesp, Campus Tupã/SP, recolhidas pelos integrantes do LAMAR.

Produção do filtro

Para a fabricação do filtro de resíduos sólidos, foi preciso 2 tubos de PVC de 75 mm, P1 e P2, com 19 cm de largura cada um. A extremidade do cano P1 foi cortada duas vezes consecutivas, seguindo o esquema representado na Figura 1. As duas sobras resultantes R1 e R2, equivalentes a 3,5 cm e 7,5 cm, respectivamente, foram reservadas para uso posterior.

Figura 1. Esquema de corte da tubulação para o filtro

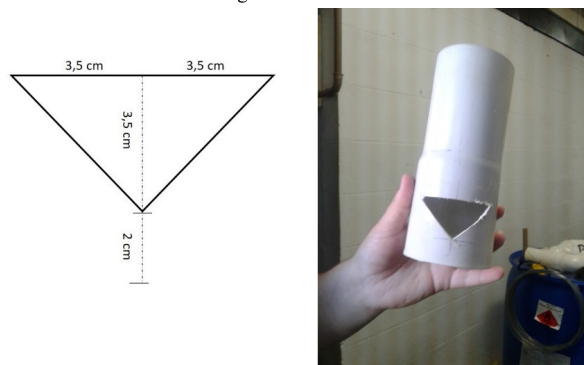


Fonte: Elaborado pelos autores.

Já P2 foi moldado uma bolsa em uma de suas pontas, com o uso do calor para alargamento. Para a realização deste procedimento, foi marcada a circunferência que correspondia à largura de 10 cm da extremidade do tubo e esta área cilíndrica foi aquecida, não entrando em contato com o fogo (o tubo de PVC libera uma substância altamente poluente em contato com a chama), até ficar frouxa. Em seguida, este foi acoplado em um segundo tubo, que anteriormente foi introduzido uma toalha de pano enrolada e sua parte externa foi coberta por duas sacolas plásticas. Após ser obtida a bolsa, os tubos foram desconectados. Com P2 já resfriado, foi repetido o mesmo procedimento para obter uma bolsa com 4,5 cm de largura na outra extremidade do cano.

Logo após, foi feito um corte triangular no lado da bolsa de 10 cm com a base do triângulo oposta à entrada do tubo, seguindo as medidas descritas na Figura 2. O recorte foi moldado com uma lima.

Figura 2. Dimensões do corte triangular na bolsa do cano



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda com uma lima, arredondou-se o resíduo, obtendo um semicírculo. O diâmetro deste foi colado perpendicular ao tubo e a 1,5 cm de distância da base triangular, na parte interna de P2. A colagem foi

reforçada com resina epóxi.

Em seguida, foi moldada a sobra R2, retirando-se a parte mais estreita do material e lixando as suas extremidades. Este material foi colado e reforçado, em torno da cavidade triangular de P2, como ilustrado na Figura 3. A saída de P1, cortada em um ângulo de 45°, foi coberta com tela mosquiteiro e encaixada a P2. As sobras da tela foram retiradas, finalizando-se o filtro.

Figura 3. Saída do filtro



Fonte: Acervo dos autores.

Desenvolvimento do separador de águas de chuva

O componente responsável pela liberação da água que será descartada foi o primeiro material construído, seguido do reservatório que ficará esse líquido. Para isso, foram feitos, através de uma lima redonda, quatro cortes na borda na bucha de redução roscável, o que evitará o acúmulo de água parada dentro do cap unido a este. Logo após, foi retirada uma parte roscável, R3, do adaptador para válvula de tanque com altura de 1 cm e modelado de maneira que essa encaixasse até o final da bucha.

Com o auxílio de uma furadeira de Impacto 1/2" Profissional 550W GSB550RE Bosch, foi produzido um furo circular, com o diâmetro de 44 mm, no centro da superfície de um cap de 75 mm. A bucha foi colada ao cap com a parte da rosca para fora e, posteriormente, fixado R3 no final da rosca da bucha. Através de uma broca de 2,5 mm, foi perfurado o centro do cap de 40 mm e este foi anexado à bucha.

Por fim, foi acoplado um cano de PVC de 75 mm com 1 m de largura e uma bolsa de 4,5 cm em uma das suas extremidades (usando apenas uma sacola plástica para a criação desta) a um "tê" cuja parte superior (contendo maior setor circular) estava ligada na parte inferior do filtro. A ponta do tubo sem a bolsa foi conectada à peça que liberará a água (Figura 4 (b)).

Elaboração da minicisterna e calha

Na montagem do reservatório, foram feitos 2 furos opostos a 4 cm na bombona, abaixo dos seus anéis, de modo que o cano de PVC de 75 mm encaixasse perfeitamente na horizontal. Logo após, foi instalada uma torneira para tanque de 3/4" a 10 cm de altura, em sua parte inferior, utilizando-se um adaptador soldável com anel para caixa d'água de 25 mm.

Em seguida, foi construído o redutor de turbulência com saída para o tubo de saída, instalado dentro da bombona. Para isso, foi preciso um "tê" de 75 mm que foi encaixado, empregando-se anel de borracha, ao tubo de 75 mm que, anteriormente, foi anexado em duas conexões (joelhos) de 90° unidos em forma de "U".

A parte do "tê" que apresenta maior setor circular foi conectada ao tubo de saída, e posteriormente foi produzido um furo de 50 mm de altura por 150 mm de largura, próximo ao "tê" e em direção ao reservatório. Entre o "tê" e o orifício foi colada uma barreira com resíduo R1. O resultado deste processo pode ser observado na Figura 4 (a).

Figura 4. Redutor de turbulência(a) e do separador de águas de chuva(b)



Fonte: Acervo dos autores.

A bombona foi colocada no suporte e conectada ao "tê" através de um tubo de 75 mm, ligando o filtro e o redutor de turbulência. Por fim, o reservatório foi anexado à calha, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5. Calha instalada



Fonte: Acervo dos autores.

A minicisterna finalizada é apresentada com mais detalhes na Figura 6.

Figura 6. Minicisterna



Fonte: Acervo dos autores.

A estruturação da minicisterna basicamente foi dividida na construção de 4 componentes, sendo eles: calha, cujo objetivo é captar e transportar a água da chuva; o filtro, que é composto por uma lombada interna que lança a água da chuva para a tela mosquiteiro, retendo as sujeiras mais grossas, como folhas, galhos, pequenos insetos, detritos e penas de pássaros; o separador de águas de chuva serve para descarte dos resíduos mais finos, que não são retirados pelo filtro.

Resultados

Uma minicisterna convencional, com a mesma capacidade da bombona utilizada neste projeto, custa em torno de R\$40. Isto é, além de possuir um custo de R\$227 a mais do reservatório construído aqui, ela não promove a minimização dos resíduos, já que esta não é proveniente de materiais recicláveis.

Além disso, após a instalação do reservatório, pode-se garantir uma economia hídrica nas residências e, conseqüentemente, redução na conta mensal de água, atribuída ao reuso das águas provenientes da chuva e, por outro lado, uma potencial solução para locais em que existe falta de água.

Uma preocupação observada no sistema de captação de águas pluviais trata-se dos cuidados sanitários, sendo imprescindível a inspeção e manutenção regular do sistema, a fim de não acarretar problemas de saúde pública. Esta variável se dá pelo fato de a água estar exposta a agentes contaminantes (microbiológicos) e, por isso, recomenda-se que se façam práticas de desinfecção como método preventivo contra contaminação, utilizando-se métodos simples, como inserção de cloro, fervura da água ou desinfecção solar.

Os participantes do projeto e curso compreenderam a importância e os benefícios da utilização da minicisterna nas suas residências e em pequenas hortas da região das proximidades da Faculdade de Ciências e Engenharia – UNESP, campus de Tupã, em relação à diminuição de resíduos, consumo e reaproveitamento de água. Demonstraram, também, grande satisfação com o equipamento produzido, apesar de haver várias etapas para a

elaboração e envolver detalhes.

Em relação ao questionário aplicado, foi verificado que 86% participaram do curso para adquirir conhecimento sobre o tema, 12% por curiosidade sobre o assunto e 2% foram incentivados por outras pessoas. Ainda, 95% dos participantes disseram ser ótimo, enquanto que 5% disseram ser bom, e 100% de satisfação sobre o curso e o conteúdo.

Já na avaliação da produção da minicisterna em alta escala para a geração de lucros, 88% dos participantes acreditam ser possível, apenas 10% evidenciaram a viabilidade desta ação, e 2% dos entrevistados julgaram não ser possível produzir em grande quantidade este tipo de equipamento.

Ainda, pode-se avaliar e entender que as cisternas podem ser uma estratégia para famílias com falta de água, como do semiárido, e favorecem o acesso de água potável, como afirma Passador (2010). Outra constatação importante durante o processo de construção de conhecimento da minicisterna foi que a manutenção da água no reservatório pode ser feita com acréscimo de práticas sanitárias do reservatório, o que já foi constatado por Amorim e Porto (2001, p. 2) e Palhares e Guidoni (2012, p. 245).

Considerações Finais

A minicisterna produzida pode ser aplicada na lavagem de carros, pisos e máquinas, nas descargas de vaso sanitário e irrigação de jardins e pequenas hortas, além de outros fins não potáveis. Desta maneira, esta proporciona benefícios, como a economia de água, auxílio nos períodos de escassez, produção lucrativa do próprio material e diminuição de resíduos, já que os materiais usados são decorrentes de reciclagem.

Devido às vantagens do reservatório, foi obtida grande satisfação dos participantes do curso de extensão, que declararam a reprodução do material em suas residências, a fim de diminuir os detritos que atualmente estão sendo utilizados com outro propósito, captação e armazenamento de águas pluviais. Por esta razão, pretende-se ampliar o projeto, buscando-se outros públicos-alvos e aumentando sua divulgação.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os autores também agradecem ao apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e aos alunos da Rede de Educação Ambiental da Alta Paulista (REAP).

Referências

AMORIM, M. C. C.; PORTO, E. R. Avaliação da qualidade bacteriológica das águas de cisterna: estudo de caso no município de Petrolina - PE. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CAPTAÇÃO DE ÁGUA DE CHUVA, 3., 2001, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: ABCMAC, p 8, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-15527**: Água de chuva – Aproveitamento de coberturas em áreas urbanas para fins não potáveis. Rio de Janeiro, p. 12, 2007.

BACCI, D. C.; PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos avançados**, v. 22, n. 63, p. 211-226, 2008.

BARROS, F. G. N.; AMIN, M. M. Água: um bem econômico de valor para o Brasil e o mundo. **Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional**, v. 4, n. 1, p. 75-108, 2008.

P1MC. **Programa um milhão de cisternas**. Disponível em: <<http://www.asabrazil.org.br/acoes/p1mc>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L.; HUAYTA, V. R. Políticas contra la sequía y la técnica de cisterna en Brasil. **Agroalimentaria**, v. 16, n. 31, p. 101-103, 2010.

PALHARES, J. C. P.; GUIDONI, A. L. Qualidade da água de chuva armazenada em cisterna utilizada na dessedentação de suínos e bovinos de corte. **Revista Ambiente & Água**, v. 7, n. 1, p. 244-254, 2012.

ROSSI, R. A.; SANTOS, E. Conflitos e regulação das águas do Brasil. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 151-167, 2018.

SOUZA, C. M. N. Gestão da água e saneamento básico: reflexões sobre a participação social. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n.4, p.1058-1070, 2017.

URBANO, E. **Aproveitamento de água de chuva de baixo custo para a residências urbanas**. Disponível em: <<http://www.sempresustentavel.com.br/hidrica/minicisterna/minicisterna.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

VILLA, M. A. **Vida e morte do sertão**: a história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX. São Paulo: Ática, 2001.

SATISFAÇÃO DO PACIENTE ONCOLÓGICO COM ATIVIDADES DE ENFERMAGEM EMPREENDIDAS POR UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

CANCER PATIENTS' SATISFACTION WITH THE NURSING ACTIVITIES DEVELOPED BY A UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM

Alessandra Esquivel Sales*
Nathalia Caroline dos Santos**
Jean Marcos Singh Manoel***
Paola de Camargo Bendinelli****
Bruna Cristhina Rocha Soave*****
Edvane Birelo Lopes De Domenico*****

RESUMO:

Objetivou-se avaliar a satisfação do paciente oncológico com o cuidado de enfermagem educativo-assistencial e relacionar com os dados sociodemográficos dos mesmos. Trata-se de um estudo transversal, quantitativo, realizado com pacientes com câncer atendidos pelo Programa de Extensão Acolhe-Onco, da Universidade Federal de São Paulo, nos ambulatórios do Hospital São Paulo, da cidade de São Paulo, Brasil. Foram utilizados os instrumentos: caracterização da amostra e o ISP - Instrumento de Satisfação do Paciente, com 25 perguntas, distribuídas em três domínios, escala do tipo Likert. Os dados foram analisados utilizando-se o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste U de Mann-Whitney. Dentre os resultados, os pacientes demonstraram alto nível de satisfação em todos os itens e domínios, superior à média de 3,3 (0-5), destacando-se a maior média de satisfação relacionada ao domínio técnico-profissional e o domínio confiança. Não houve correlação estatisticamente significativa entre dados sociodemográficos e a satisfação. As descobertas apontam os benefícios das ações de enfermagem empreendidas para o autogerenciamento evidenciado na avaliação da satisfação do paciente.

Palavras-chave: Satisfação do Paciente; Educação em Saúde; Avaliação de Resultados (Cuidados de Saúde)

ABSTRACT:

This study aimed at evaluating cancer patients' satisfaction with the type of educational-assisting nursing care they received and relating it to their sociodemographic data. This is a transversal, quantitative study carried out with cancer patients assisted by the *Acolhe-Onco* Extension Program of the Federal University of São Paulo, at the outpatient care of the São Paulo Hospital, in São Paulo, Brazil. The tools employed were: sample characterization and the Patient Satisfaction Tool, comprising 25 questions, distributed into three domains using the Likert scale. The data was analyzed through the Kolmogorov-Smirnov test and the Mann-Whitney U test. The results showed patients with a high level of satisfaction in all items and domains, over the 3.3 (0-5) mean value, with the highest satisfaction mean related to the technical-professional and confidence domains. Statistically significant correlation was not found between the sociodemographic data and the patients' satisfaction. The findings point out the benefits of the nursing actions developed for the self-management evidenced in the patients' satisfaction evaluation.

Keywords: Patients' satisfaction; Health education; Result evaluation (Health Care).

*Enfermeira. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: alessandra.tec08@hotmail.com

**Enfermeira. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: caroline.nath@gmail.com

***Aluno de Graduação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: jeansingh_94@hotmail.com

****Aluna de Graduação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: paola.bendinelli@hotmail.com

*****Aluna de Graduação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: brunasoave@hotmail.com

*****Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: domenico.edvane@unifesp.br

Introdução

A aferição da satisfação do paciente é defendida como uma estratégia para determinar suas necessidades e identificar formas melhores de prevê-las e atendê-las. Na atualidade, é importante qualificar, por métodos sistemáticos, os cuidados do serviço de saúde, validar as informações fornecidas, observar a percepção do paciente diante das orientações, consultas e resultados do tratamento e melhorar a qualidade da assistência prestada diante dos resultados obtidos, garantindo um sistema de retroalimentação (OLIVEIRA, 2004; MANN, 2011).

O cuidado do paciente oncológico é complexo clinicamente e também pelas implicações psíquicas e sociais que o adoecimento pelo câncer causa. Os pacientes que recebem o diagnóstico de câncer ficam sob o impacto de vários pensamentos estigmatizados na nossa cultura sobre o diagnóstico, podendo apresentar medo do sofrimento, de rejeição da família, dos amigos, dos empregadores, além de preocupações em causar transtornos. Percebe-se que o processo de enfrentamento é difícil, uma vez que a representação social da doença se mantém muito negativa, com a ideia de final de vida associada à doença (TEOBALD et al., 2016; USTA, 2012).

Ante a compreensão desse cenário, o profissional da saúde deve estar bem preparado para amparar emocionalmente e educar o paciente, seus familiares e cuidadores para que estes adquiram conhecimentos sobre a doença, tratamentos e manejo de sinais e sintomas e que desenvolvam resiliência, sendo capazes de participar ativamente das decisões com o melhor estado adaptativo possível (COLLEY et al., 2017; ONCOLOGY NURSING SOCIETY, 2016).

Dentre os modelos de educação em saúde do paciente crônico, encontra-se o de construção de habilidades para o autogerenciamento, que é defendido pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003). Programas desenvolvidos para o autogerenciamento do paciente reúnem diferentes estratégias de ensino e monitoramento, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, reforçando comportamentos que gerem estados adaptativos e de segurança, melhorem a autoeficácia, promovam qualidade de vida e bem-estar (MCCORKLE et al., 2011; MANN, 2011; BASCH, 2015).

Na presente investigação, o foco principal é a satisfação do usuário com câncer submetido ao modelo de educação para o autogerenciamento empreendido por estudantes de Enfermagem de diferentes níveis de titulação. As estratégias educativas-assistenciais para a construção de habilidades para o autogerenciamento, capazes de favorecer a tomada de decisão de pacientes com câncer e de seus familiares, em relação a diferentes aspectos do processo de adoecimento (biopsicossociais e espirituais), estão inseridas no Programa de Extensão Acolhe-Onco, parceria entre a Escola Paulista de Enfermagem e o Departamento de Oncologia Clínica e Experimental, ambos da Universidade Federal de São Paulo.

A necessidade de conhecer a satisfação do paciente na perspectiva da atuação dos enfermeiros deverá subsidiar a avaliação externa do programa de extensão e favorecer ajustes que buscarão melhorá-lo.

Assim, o presente estudo tem por objetivos: avaliar a satisfação do paciente oncológico com o cuidado de enfermagem educativo-assistencial e relacioná-la com os dados sociodemográficos dos mesmos.

Método

Desenho do estudo, local, período e preceitos éticos de pesquisa

Trata-se de um estudo transversal com abordagem quantitativa, realizado com pacientes oncológicos atendidos no ambulatório de especialidades do Hospital São Paulo, da Universidade Federal de São Paulo HU/UNIFESP, em São Paulo, Brasil, no período de novembro de 2017 a janeiro de 2018. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Parecer 119460/2017).

Desenho das atividades educativas-assistenciais do Programa de Extensão Universitário Acolhe-Onco

O Acolhe-Onco: interdisciplinaridade no cuidado integral ao paciente com câncer foi criado em 2008 e está alicerçado nos pressupostos da integralidade e interdisciplinaridade do cuidado em oncologia, unindo profissionais da saúde, docentes e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, inicialmente da Enfermagem e da Medicina, ambos da UNIFESP, em um conjunto de atividades que busca qualificar a assistência prestada. O Acolhe-Onco tem por escopo o cuidado integral de pacientes com câncer atendidos nos Ambulatórios de Oncologia Geral e Onco-hematologia, com os objetivos de fortalecer o paciente, familiar e cuidador para gerenciar as situações advindas do processo de adoecimento em oncologia; possibilitar a formação interdisciplinar e humanizada do profissional em saúde e promover estudos sobre as melhores práticas assistenciais e educativas (DE DOMENICO et al., 2013).

As atividades de educação desenhadas para a construção de habilidades para o autogerenciamento são: a) consultas ambulatoriais integradas, nas quais as equipes interdisciplinares (Médica, Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social) discutem as demandas de cuidados e os pacientes participam das mesmas; b) folhetos educativos, construídos e validados na realidade institucional, a partir de modelos estruturados de pesquisa, pautados nos estudos de recepção, desenvolvidos, majoritariamente, por estudantes de enfermagem, nos níveis da graduação, especialização (Modalidade Residência) e pelos pós-graduandos (stricto-sensu); c) aconselhamento telefônico, disponível ao usuário e família nos períodos de interconsultas ambulatoriais, por meio da telefonia celular. O aconselhamento telefônico do Acolhe-Onco tem por objetivos atender às demandas de cuidados clínicos; avaliar situações de risco; instituir intervenções precoces e proporcionar ao paciente, familiar ou cuidador, apoio para o enfrentamento do processo de adoecimento pelo câncer. Os estudantes responsáveis por esta atividade são os enfermeiros residentes.

O conjunto dessas ações busca gerar controle do regime terapêutico, diminuir a incidência de comorbidades, promover o autogerenciamento da condição de doença e, em decorrência, a satisfação da clientela e otimização do custo da doença, estimulando o paciente e seu familiar a deixarem o papel de sujeitos passivos e passarem a interagir com a equipe, expondo suas dúvidas, angústias e sentimentos durante o tratamento (DE DOMENICO et al., 2013; MCCORKLE et al., 2011; MANN, 2011).

Participantes e composição da amostra

Amostra não probabilística, por conveniência, constituída por 56 pacientes que atenderam aos critérios de inclusão, sendo estes: ter idade igual ou superior a 18 anos; ser alfabetizado e apto para responder o questionário por si só e estar realizando tratamento em um dos ambulatórios de abrangência do Programa Acolhe-Onco há, pelo menos, 6 meses. Os critérios de exclusão foram: alterações alopsíquicas atestadas em prontuário do paciente e condições clínicas que impossibilitem a participação atestada pela escala de performance status - ECOG inferior a nota 3 (KELLY; SHAHROKNI, 2016).

Procedimentos para coleta de dados

Utilizou-se como coleta de dados dois instrumentos. O primeiro instrumento possuiu dados de identificação: idade, sexo, ocupação, religião, tipo de família, convivência, grupos de apoio ou ajuda, diagnóstico médico, tratamento realizado, informações sobre existência de um cuidador e cirurgia progressa.

O segundo instrumento foi utilizado para atender ao objetivo de obtenção do grau de satisfação do usuário, sendo escolhido o Instrumento de Satisfação do Paciente (ISP) validado para a cultura brasileira. O ISP foi desenvolvido para mensurar a satisfação do paciente com os cuidados de enfermagem e optou-se por utilizá-lo porque são os estudantes de enfermagem, de diferentes níveis de formação, que executam a maioria das atividades voltadas para a construção do autogerenciamento. O ISP contém 25 itens, agrupados em três domínios: o domínio profissional, com 7 itens (12, 13, 15, 16, 18, 20, 25) que avaliam a competência do enfermeiro para o desempenho de atividades técnicas; domínio confiança, que contém 11 itens (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 14, 19, 22, 23) que avaliam as características do enfermeiro que permitem uma interação construtiva e confortável com o paciente e os aspectos de uma comunicação; domínio educacional, constituída por 7 itens (2, 7, 8, 11, 17, 21, 24) referentes à habilidade dos enfermeiros em fornecer informações para os pacientes e que incluem as respostas dos enfermeiros aos questionamentos dos pacientes, suas explicações sobre o cuidado e demonstração de técnicas (OLIVEIRA, 2004).

A escala de medida do ISP é do tipo Likert, com 5 opções de resposta que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. Para o cálculo da pontuação, na presente investigação, optou-se por atribuir 5 pontos para as respostas “Concordo totalmente” e 1 ponto para as respostas “Discordo

totalmente”. Para os itens com sentenças negativas, a pontuação da escala é avaliada de forma invertida, e quanto maior a pontuação do ISP, maior o nível de satisfação do paciente com o cuidado prestado (OLIVEIRA, 2004).

Previamente à abordagem dos pacientes, as duas pesquisadoras, treinadas para a fase da coleta de dados e não participantes do Programa Acolhe-Onco, consultaram os prontuários para levantar dados sobre as condições clínicas dos pacientes, respeitando os critérios de inclusão. Os pacientes foram abordados individualmente por essas pesquisadoras, em uma entrevista ocorrida em uma sala de consulta, nas dependências da unidade ambulatorial, antes ou após a consulta integrada, com duração média de 30 minutos.

Análise dos dados

Os dados quantitativos foram organizados e analisados com a utilização do programa Microsoft Excel 2007 e importados para a análise no software SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences). Na análise dos dados, primeiramente foi realizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar a normalidade dos dados. Posteriormente, os dados foram apresentados em média, mediana e desvio padrão. O teste U de Mann-Whitney foi utilizado para verificar as possíveis diferenças das variáveis sociodemográficas para os domínios de satisfação: profissional, educacional e de confiança.

A confiabilidade dos domínios que compõem o instrumento foi avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, com a finalidade de verificar a homogeneidade ou acurácia dos itens do instrumento. O nível de significância para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0,05$).

Resultados

Participaram do estudo 56 pacientes, sendo 58,9% do sexo masculino ($n=33$), na faixa etária de 18 a 95 anos, com média de 59,3 anos e mediana 59 anos. Dos respondentes, 83,9% ($n=47$) viviam acompanhados, 86% ($n=40$) em família nuclear (pais e filhos) e 14% ($n=7$) em família composta por casal, filhos e parentes. Na perspectiva social, 91,2% ($n=51$) dos pacientes contavam com apoio/ajuda somente da família, e na econômica, 52,6% ($n=29$) eram aposentados com renda mensal. A maioria, 49,1% ($n=27$), identificou-se como pertencente à religião católica, seguida por evangélicos com 29,8% ($n=16$). O nível de escolaridade revelou predominância em pacientes não alfabetizados 35,7% ($n=20$) e demonstrou que o nível superior completo entre os paciente eram de apenas 8,9% ($n=5$).

Os diagnósticos dos pacientes participantes foram: câncer gastrointestinal 25% ($n=14$), mieloma múltiplo 16% ($n=9$), Linfoma de Hodgkin 12,5% ($n=7$), câncer de cabeça e pescoço 10,8% ($n=6$), Linfoma Não – Hodgkin 10,8% ($n=6$), câncer de próstata 3,5% ($n=2$), câncer de colo de útero 3,5% ($n=2$), câncer de pele não melanoma, câncer renal, câncer de testículo e câncer de pulmão 1,8% cada ($n=4$), e outros subtipos somaram 10,7% ($n=6$) da pesquisa.

Dos tratamentos já realizados pelos respondentes, a quimioterapia antineoplásica esteve presente em 96,4% (n=54) dos casos, seguida de radioterapia em 44,6% (n=25) e procedimentos cirúrgicos em 46,4% (n=26). Somente 3,5% (n=2) relataram ter alguma seqüela cirúrgica, sendo estas dificuldade na fala e diminuição da acuidade visual; 2 pacientes (3,5%) relataram a presença de dispositivos, sendo 1 (1,8%) com cateter nasoenteral e 1 (1,8%) com traqueostomia.

Com relação ao nível de satisfação dos pacientes com os cuidados de enfermagem prestados, evidenciou-se que todos os pacientes relataram um nível de satisfação superior à média de 3,3 numa escala que varia de 1 a 5 pontos (Tabela 1), destacando-se as maiores médias no domínio Confiança (itens 3, 4, 14 e 22) e Profissional (itens 15 e 16).

Tabela 1 - Média da satisfação por questão dos pacientes oncológicos do Ambulatório de Especialidades do Hospital São Paulo da Universidade Federal de São Paulo (n = 56).

Dom.	Instrumento de Satisfação do Paciente	Média	DP
1	C O(a) enfermeiro(a)deveria ser mais atencioso(a) do que ele ou ela é*	3,34	1,14
3	C O(a) enfermeiro(a) é uma pessoa agradável de se ter por perto	4,39	0,62
4	C A gente se sente à vontade para fazer perguntas ao(a) enfermeiro(a)	4,38	0,82
5	C O(a) enfermeiro(a) deveria ser mais amigável do que ele ou ela é*	4,21	0,73
6	C O(a) enfermeiro (a) é uma pessoa que consegue entender como eu me sinto	4,21	0,82
9	C Quando eu preciso conversar com alguém, eu posso contar meus problemas ao(a) enfermeiro(a)	4,14	0,81
10	C O(a) enfermeiro(a) está muito ocupado(a) no posto para perder tempo conversando comigo*	3,89	1,09
14	C O(a) enfermeiro(a) é compreensivo(a) ao ouvir os problemas do paciente	4,32	0,69
19	C O(a) enfermeiro(a) não tem paciência suficiente*	3,77	1,14
22	C Eu estou cansado (a) do (a) enfermeiro (a) falar comigo como se eu fosse uma pessoa inferior *	4,32	0,81
23	C Só de conversar com o(a) enfermeiro (a) já me sinto melhor	4,27	0,77
2	E O(a) enfermeiro (a) muitas vezes acha que não é capaz de entender a explicação médica sobre sua doença, então ele simplesmente não se preocupa em explicar*	3,77	1,20
7	E O(a) enfermeiro(a) explica as coisas em uma linguagem simples	4,25	0,85
8	E O(a) enfermeiro(a) faz muitas perguntas, mas quando ele (a) recebe a resposta, parece não fazer nada a respeito*	3,91	0,99
11	E Eu gostaria que o enfermeiro (a) me desse mais informações sobre os resultados do meu exame*	3,30	1,32
17	E É sempre fácil entender o que o(a) enfermeiro(a) está dizendo	4,21	0,80
21	E O(a) enfermeiro(a) fornece as orientações na velocidade correta	4,12	0,77
24	E O(a) enfermeiro (a) sempre dá explicações completas e suficientes do porquê os exames foram solicitados	3,96	1,00
12	P O(a) enfermeiro (a) faz questão de me mostrar como seguir as orientações médicas	4,05	0,92
13	P O(a) enfermeiro(a) está sempre muito desorganizado(a) para aparentar calma*	3,98	1,00
15	P O(a) enfermeiro(a) dá bons conselhos	4,30	0,80
16	P O(a) enfermeiro(a) realmente sabe do que está falando	4,32	0,63
18	P O(a) enfermeiro(a) é muito lento para fazer as coisas para mim*	4,14	0,86
20	P O(a) enfermeiro(a) não faz corretamente o seu trabalho*	3,93	1,12
25	P O(a) enfermeiro(a) é habilidoso(a) ao auxiliar o médico nos procedimentos	4,25	0,66

Dom= Domínio, C= Confiança, E= Educacional, P= Profissional, DP= Desvio Padrão

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os itens 1 e 11 obtiveram as menores médias gerais e pertencem aos domínios Confiança e Educacional, respectivamente. A média dos itens variou de 4,39 a 3,30 (diferença de 1,09) em uma escala que pontua de 1 a 5.

Ao comparar o nível de satisfação do paciente atendido de acordo com o sexo, observou-se a não diferença estatisticamente significativa (p = 0,29) entre os sexos, apesar de o sexo feminino apresentar maior nível médio de satisfação (Tabela 2).

Tabela 2 - Comparação da percepção dos diferentes domínios entre os sexos. (n = 56).

	Sexo							
	Feminino (n = 23)				Masculino (n = 33)			
	Média	Dp	Mediana	Min-Máx	Média	Dp	Mediana	Min-Máx
Satisfação	3,89	0,87	3,96	0,42-4,84	3,12	1,72	3,92	0,04-4,92
Profissional	4,18	0,48	4,00	3,14-5	4,10	0,51	4,14	2,86-5
Educacional	4,09	0,51	4,00	2,83-5	4,01	0,64	4,0	2,50-5
Confiança	4,01	0,46	3,91	3,18-5	4,18	0,52	4,18	2,91-5

n= Número amostral, Dp= Desvio Padrão, Min= Mínimo, Max= Máximo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao se comparar o nível de satisfação do paciente de acordo com quem o paciente vive, notou-se que não há uma diferença estatisticamente significativa (p = 0,10) entre quem vive acompanhado e quem vive sozinho, porém, os que vivem acompanhados apresentam maiores médias, no geral e nos diferentes domínios (Tabela 3).

Tabela 3 - Comparação da percepção dos diferentes domínios entre quem vive sozinho e acompanhado. (n = 56)

	Com quem vive							
	Sozinho (n = 9)				Acompanhado (n = 47)			
	Média	dp	Mediana	Min Máx	Média	dp	Mediana	Min-Máx
Satisfação	2,97	1,63	3,52	0,04-4,76	3,53	1,44	3,96	0,04-4,92
Profissional	3,98	0,61	4,00	2,86-5	4,17	0,47	4,14	3,14-5
Educacional	3,77	0,50	4,00	2,50-4,17	4,09	0,59	4,00	2,50-5
Confiança	3,79	0,63	3,82	2,91-5	4,17	0,46	4,18	3,18-5

n= Número amostral, Dp= Desvio Padrão, Min= Mínimo, Max= Máximo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao se comparar o nível de satisfação do paciente de acordo com as outras variáveis estudadas, não houve diferença estatisticamente significativa: religião (p = 0,39), rede de apoio referida durante a entrevista (p = 0,43); a idade (p = 0,21), nem tampouco com a escolaridade (p = 0,92).

Na avaliação da confiabilidade do ISP, por meio do coeficiente alpha de Cronbach, obteve-se consistência interna satisfatória para o instrumento ISP de 0,87.

Discussão

Trata-se de uma amostra composta por adultos, com predomínio do sexo masculino, que, na maioria, vive acompanhado, em família nuclear, composta por pais e filhos. Os pacientes relataram um nível de satisfação acima da média com os cuidados de enfermagem prestados, obtendo-se na maioria das questões uma pontuação superior a 4 pontos em todos os domínios do instrumento ISP, com destaque nos domínios confiança e técnico-profissional. Os presentes dados coincidem com um estudo nacional que demonstrou a prevalência de satisfação dos pacientes com os mesmos domínios (DORIGAN; GUIRARDELLO, 2010). A avaliação positiva do paciente considera não só os procedimentos técnicos realizados pelos enfermeiros, mas também a relação de confiança construída com o cuidado prestado, denotando a importância da qualidade do relacionamento enfermeiro-paciente (MERKOURIS, 2013).

No domínio confiança, as questões que obtiveram maior pontuação foram: “O(a) enfermeiro(a) é uma pessoa agradável de se ter por perto” e “A gente se sente à vontade para fazer perguntas para o(a) enfermeiro(a)”. Esses dados ressaltam o papel do profissional enfermeiro no

processo do cuidar, estabelecendo vínculo com o paciente e seus familiares, para que possa haver um diálogo franco e capaz de esclarecer dúvidas e medos, além de favorecer os estados adaptativos ante as dificuldades, incluindo a adesão terapêutica (MERKOURIS, 2013; SANTOS; SARDINHA; SANTOS, 2017; PENA; MELLEIRO, 2012).

No domínio técnico-profissional, as questões que obtiveram as maiores médias foram: “O(a) enfermeiro(a) realmente sabe o que está falando”, “O(a) enfermeiro(a) dá bons conselhos” e “O(a) enfermeiro(a) é habilidoso(a) ao auxiliar o médico nos procedimentos”. Esses resultados comprovam que a satisfação do paciente é influenciada pela competência técnica do enfermeiro, bem como em sua habilidade em prestar assistência. Logo, o papel do enfermeiro no processo de cuidar estabelece não só uma relação de confiança, segurança, compromisso e respeito, mas também de competências técnicas e domínio sobre a assistência prestada (SANTOS; SARDINHA; SANTOS, 2017; PENA; MELLEIRO, 2012).

Apesar de os pacientes terem relatado um alto nível de satisfação com os cuidados de enfermagem prestados, o item que apresentou menor média foi: “Eu gostaria que o(a) enfermeiro(a) me desse mais informações sobre os resultados do meu exame”, que pertence ao domínio educacional. Esse achado sugere a necessidade de o enfermeiro prover informações completas, claras e objetivas aos pacientes assistidos, bem como evidencia a avidez dos pacientes em relação ao estado de adoecimento. Outros estudos confirmam que os usuários que não receberam informações suficientes sobre seu tratamento ou sobre o resultado dos seus exames apresentaram menor nível de satisfação com o cuidado de enfermagem (MERKOURIS, 2013; MAQSOD; OWEIS; HASNA, 2012).

Não houve diferença estatisticamente significativa ao comparar o sexo com o grau de satisfação, o que diverge de outro estudo que demonstrou que as mulheres possuem um nível de satisfação maior que os homens (DORIGAN; GUIARDELLO, 2010). No entanto, outro estudo que compara satisfação do paciente em relação a diferentes variáveis, incluindo sexo, afirma que não há consenso na literatura sobre este achado (SANTOS; SARDINHA; SANTOS, 2017).

As variáveis correspondentes à idade e de acordo com quem o paciente vive não influenciaram na satisfação dos usuários, o que coincide com uma pesquisa anterior, na qual não se encontrou um resultado significativo para correlacionar a média da pontuação de satisfação (PENA; MELLEIRO, 2012).

A confiabilidade do ISP foi avaliada por meio de consistência interna para legitimar o uso do instrumento na população estudada. Os resultados corroboraram com estudo de validação do instrumento, no qual os valores do coeficiente alpha de Cronbach para os domínios confiança, técnico-profissional e educacional foram, respectivamente, de 0,79; 0,62 e 0,88 (OLIVEIRA, 2004).

Uma das limitações deste estudo foi a interpretação da escala tipo Likert por parte dos pacientes, que mesmo após o auxílio de leitura por parte das pesquisadoras, apresentavam dúvidas no preenchimento do questionário, e alguns pacientes

confundiam o profissional enfermeiro com outros profissionais, que consideramos ser devido ao atendimento ambulatorial em conjunto com diversos profissionais da área da saúde, e não haver uma vestimenta específica para cada tipo de profissional. Outras limitações referem-se à amostra por conveniência, composta por um número restrito de sujeitos e, conseqüentemente, pela pequena amostra por diagnósticos de câncer, não permitindo a estratificação para as análises.

Conclusão

Os resultados identificaram que o nível de satisfação dos pacientes com a assistência prestada pelos enfermeiros, graduandos e pós-graduandos (residentes e stricto-sensu) foi alto. Os domínios com maiores médias foram os de técnico-profissional e de confiança e, em contrapartida, o item de menor média pertence ao item educacional, o que evidencia a necessidade contínua de se aprimorarem as ações educacionais em saúde, com a intenção de se promover uma escuta qualificada e uma comunicação mais efetiva.

Não houve correlação estatisticamente significativa entre o nível de satisfação e características sociodemográficas dos pacientes entrevistados.

Ante os resultados, conclui-se que a satisfação do usuário é um instrumento válido como indicador da qualidade dos serviços de saúde, incluindo as empreendidas por um programa de extensão universitária. Os dados gerados favorecerão o melhoramento das atividades educativa-assistenciais em favor da integralidade do cuidado ao paciente oncológico e seus familiares/cuidadores.

Referências

- BASCH, E. et al. Symptom Monitoring With Patient-Reported Outcomes During Routine Cancer Treatment: A Randomized Controlled Trial. *J Clin Oncol.*, v. 34, n. 6, p. 557-565, 2015.
- COLLEY, A. et al. Factors associated with oncology patients' involvement in shared decision making during chemotherapy. *Psycho-Oncology.* v. 26, n. 11, p. 1972-1979, 2017.
- DE DOMENICO, E. B. L. et al. Extensão universitária como espaço de vivência do cuidado integral em oncologia. *Rev. Ciênc. Ext.*, v.9, n.3, p.94-104, 2013.
- DORIGAN, G. H.; GUIARDELLO, E. B. Satisfação do paciente em uma unidade de gastroenterologia. *Acta Paul Enferm.*, v. 23, n. 4, p. 500-505, 2010.
- KELLY, C. M.; SHAHROKNI, A. Moving beyond Karnofsky and ECOG Performance Status Assessments with New Technologies. *Journal of Oncology.*, v. 1, 2016.

MAQSOOD, A.; OWEIS, A.; HASNA, F. Differences between patients expectations and satisfaction with nursing care in a private hospital in Jordan. **Int J Nurs Pract.**, v.18, n. 2, p. 140-146, 2012.

MANN, K. S. Education and health promotion for new patients with cancer. **Clin J Oncol Nurs.**, v. 15, n. 1, p. 55-61, 2011. Disponível em: <cjon.ons.org/cjon/15/1/education-and-health-promotion-new-patients-cancer>. Acesso em: 12/08/2017.

MCCORKLE, R. et al. Self-management: Enabling and empowering patients living with cancer as a chronic illness. **CA Cancer J Clin.**, v. 61, n. 1, p.50-62, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21205833>>. Acesso em: 12/08/2017.

MERKOURIS, A. et al. Assesment of patient satisfaction in public hospitals in Cyprus: a descriptive study. **Health Sci J.**, v. 7, n. 1, p. 28-40, 2013.

OLIVEIRA, A. M. L. **Satisfação do paciente com os cuidados de enfermagem:** adaptação cultural e validação do Patient Satisfaction Instrument. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349484>. Acesso em: 05/08/2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Cuidados inovadores pra condições crônicas:** componentes estruturais de ação. Relatório anual. Brasília: OMS, 2003.

ONCOLOGY NURSING SOCIETY. **Oncology nurse generalist competencies.** Pensilvânia, 2016. Disponível em: <ons.org/sites/default/files/Oncology%20Nurse%20Generalist%20Competencies%202016.pdf>. Acesso em: 10/08/2017.

PENA, M. M.; MELLEIRO, M. M. Grau de satisfação dos usuários de um hospital privado. **Acta Paul Enferm.**, v. 25, n. 2, p. 197-203, 2012.

SANTOS, M. A.; SARDINHA, A.H. L.; SANTOS, L. N. Satisfação dos usuários com os cuidados dos enfermeiros. **Rev Gaúcha de Enferm.**, v. 38, n.1, e 57506, 2017.

TEOBALD, M. R. et al. Percepções do paciente oncológico sobre o cuidado. **Physis. Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 1249-1269, 2016.

USTA, Y. Y. Importance of Social Support in Cancer Patients. **Asian Pac J Cancer Prev.**, v. 13, n. 8, p. 3569-3572, 2012. Disponível em: <journal.waocp.org/article_26722_8bf0472560a509b6154c38e36fa4b649.pdf>. Acesso em: 05/08/2017.

DIAGNÓSTICO PRECOCE DE HANSENÍASE EM CRIANÇAS
DA VILA SANTO ANTÔNIO DO PRATA, REGIÃO
HIPERENDÊMICA NO ESTADO DO PARÁ

EARLY DIAGNOSIS OF LEPROSY IN CHILDREN OF VILA
SANTO ANTÔNIO DO PRATA, HYPERENDEMIC REGION IN
THE STATE OF PARÁ

Brasil

Marília Brasil Xavier*
Hilma Solange Lopes Souza**
Sílvia Mara Rodrigues Costa***
Marcello José Ferreira Silva****
Nirlando Igor Fróes Miranda*****
Marcos Fabiano de Almeida Queiroz*****
Carla Gabrielle da Costa Gonçalves*****

RESUMO:

Este artigo relata o projeto de extensão em detecção precoce de Hanseníase em escolares da Amazônia Oriental. Tratam-se das atividades desenvolvidas pelo projeto "Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata", vinculado a uma Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil e realizado entre março e julho de 2017 em área de hiperendemicidade. A partir de 154 crianças triadas pela Ficha de Autoimagem do Ministério da Saúde, com o auxílio de uma Equipe Multiprofissional em Saúde, foram diagnosticados, por critérios clínicos e histopatológicos, 3 casos novos em crianças com idade entre 3 e 7 anos. A importância desse tipo de atividade reside no fato de que a idade escolar normalmente não representa uma faixa etária de ocorrência de hanseníase, portanto a sua detecção indica necessidade de diagnóstico precoce para controle da Hanseníase em nível familiar.

Palavras-chave: Hanseníase; Crianças; Diagnóstico precoce; Promoção da Saúde.

ABSTRACT:

This article reports the extension project of early detection of leprosy in schoolchildren from the Eastern Amazon. These are the activities developed by the project "Health promotion focusing on education and diagnosis of leprosy in children in schools in the village of Santo Antônio do Prata", linked to a Higher Education Institution in the North of Brazil and conducted between March and July 2017 in a hyperendemic area. Children (n = 154) were screened using a protocol from the Brazilian Health Ministry with the help of a multi-professional health team, and 3 new cases were diagnosed by clinical and histopathological criteria in children aged 3 to 7 years old. The importance of this type of activity is that school age does not usually represent an age group of leprosy occurrence, so its detection indicates the need for early diagnosis to control leprosy at the family level.

Keywords: Leprosy; Kids; Early diagnosis; Health promotion.

Universidade Federal do Pará (UFPA)

* Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: mariliabrasil@terra.com.br

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

*** Aluna de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: siilviamara28@gmail.com

**** Aluno de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: marcellofufpa@gmail.com

***** Aluno de Mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: igorfroesm@gmail.com

***** Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: fabianoqueiroz@hotmail.com

***** Aluna de Curso de Especialização da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: carlagcgoncalvez@gmail.com

Introdução

A Hanseníase é uma doença infectocontagiosa associada a desigualdades sociais relacionadas à pobreza, atingindo principalmente as regiões mais carentes do mundo (LAMARCA, 2012). As pessoas afetadas podem apresentar lesões cutâneas, danos neurais e deformidades físicas, caso a doença não seja tratada de maneira eficiente. Causada pelo *Mycobacterium leprae*, a Hanseníase é um grande problema de saúde global, além de ainda ser motivo de estigma em muitas comunidades (OMS, 2010).

Há uma incidência maior da Hanseníase nos homens quando comparada às mulheres na maioria das regiões do mundo. Apesar da taxa de prevalência no Brasil ter caído em quase 79% nos últimos 18 anos, passando de 4,85 por 10 mil habitantes em 1997 para 1,01 por 10 mil habitantes em 2015, o país ainda é responsável por aproximadamente 92% dos casos de Hanseníase nas Américas; no ranking global, está em segundo lugar em número de casos, logo atrás da Índia (BRASIL, 2016).

No Estado do Pará, no ano de 2015, a prevalência da Hanseníase na população em geral foi de 2,25, casos para cada 10.000 ambientes, indicando prevalência média. Por sua vez, a taxa de detecção geral de casos novos de Hanseníase no estado foi de 35,2, sendo considerada muito alta, apenas inferior às taxas dos hiperendêmicos estados do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão (BRASIL, 2016).

Apesar da doença atingir pessoas de todas as idades e de ambos os sexos, a Hanseníase raramente deveria ocorrer em crianças. Entretanto, no Brasil, em 2015, dos 28.761 novos casos detectados, 2.113 eram crianças menores de 15 anos, concretizando uma taxa de 4,46 casos em 100.000 habitantes (BRASIL, 2015). No estado do Pará, a taxa de detecção de casos novos de Hanseníase em menores de 15 anos foi de 13,32 em 100.000 habitantes, colocando-o na relação dos estados hiperendêmicos quando analisados apenas os casos novos de crianças e de adolescentes (BRASIL, 2015).

Os trabalhos mundiais para eliminação da Hanseníase como problema de saúde pública – guiados pela Estratégia Global para Hanseníase (2016 a 2020), da Organização Mundial da Saúde – englobam e dão ênfase ao diagnóstico precoce e à poliquimioterapia como elementos primordiais. Sabe-se que a redução da prevalência da Hanseníase depende da capacidade dos serviços de saúde para diagnosticar os casos na fase inicial da doença e de realizar tratamento oportuno, objetivando a cura e a eliminação das fontes de infecção para, assim, minimizar os sofrimentos causados pelas sequelas resultantes do diagnóstico tardio ou da falta de acompanhamento adequado (OMS, 2010; BRASIL, 2016).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 1/6 da população se encontra infectada por doenças negligenciadas – grupo no qual a Hanseníase está inserida. A ecoepidemiologia do processo saúde-doença na comunidade em estudo corrobora a associação da Hanseníase à pobreza e às desigualdades sociais, uma vez que as doenças negligenciadas contribuem para a manutenção do quadro de contrastes de condições de vida ao prevalecerem em cenários de pobreza e de exclusão social (BRASIL, 2010).

Além das condições individuais, outros fatores relacionados aos níveis de endemia e às condições socioeconômicas desfavoráveis influenciam no risco de adoecer, assim como condições precárias de vida e de saúde e o elevado número de pessoas convivendo em um mesmo ambiente. A atividade de busca ativa de casos de Hanseníase em crianças em idade escolar permite identificar focos importantes de transmissão, uma vez que a doença raramente ocorre em crianças e a sua ocorrência em menores de quinze anos indica maior endemicidade (BRASIL, 2016)

Atividades de promoção de saúde realizadas no ambiente escolar de forma integrada ao sistema de saúde permitem uma maior cobertura em número de alunos (público-alvo) em razão da união espacial de crianças e de adolescentes nesse ambiente (WHO, 2011). A estratégia apresentada em vários países do mundo expõe claras evidências em favor da potencialização dos objetivos da intervenção, além da disposição de menores custos para o tratamento quando comparado à detecção tardia da doença (MONTRESOR et al, 2008; WHO, 2015).

Dessa forma, este trabalho possui o objetivo de relatar a experiência obtida por meio das atividades extensionistas ligadas ao projeto “Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata”, vinculado ao edital 2017 do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará.

Metodologia

O artigo consiste em um relato de experiência obtido durante a realização de projeto de extensão que surgiu a partir dos trabalhos do Laboratório de Dermatologia Tropical e Doenças Endêmicas do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará. A equipe do laboratório – composta por 1 médica infectologista, 2 médicas pediatras, 4 enfermeiros, 2 biomédicos e alunos de graduação de medicina e de enfermagem – está inserida há 15 anos na Vila do Prata, local das atividades extensionistas, com o objetivo de pesquisa e de extensão científica sobre Hanseníase (FRANCO, 2014).

A Vila de Santo Antônio do Prata é uma região hiperendêmica de Hanseníase na região norte do Brasil, localizada no município de Igarapé-Açu, região nordeste do estado do Pará. A vila foi criada por volta de 1924 como “Colônia do Prata”, em um contexto nacional de isolamento compulsório de pessoas acometidas pela doença (BRAGA, 2011).

A comunidade surgiu com 226 doentes hansenianos, sendo 37 menores de 15 anos. Em 2008, existiam 2.005 indivíduos vivendo nesta “Colônia”, com 30% desses moradores sendo portadores da doença. É considerada a mais antiga colônia de hansenianos do Pará – a cerca de 110 quilômetros de Belém – e já chegou a atender mais de 13 mil portadores da doença, de acordo com os registros arquivados na Unidade de Saúde da comunidade (BRAGA, 2011).

A maioria da população (4000 pessoas) atualmente residente na Vila Santo Antônio do Prata apresenta baixo nível socioeconômico, habita moradias em inapropriadas condições de vida – casas com pouca ventilação, excesso de umidade, poucos cômodos para muitos habitantes, sem banheiro interno e rede de esgoto – e apresenta estado nutricional precário, definido por avaliação antropométrica e pelo índice de massa corporal. Além desses fatores, dois terços da população dispõem de renda familiar abaixo de um salário mínimo e nível de escolaridade com predomínio do fundamental incompleto (MACKERT, 2008; FRANCO, 2014).

As atividades extensionistas relatadas neste artigo possuem o objetivo de contribuir com a assistência em saúde à população da Vila de Santo Antônio do Prata por meio da atuação de docentes e discentes dos cursos de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará. O projeto possui como colaboradores 8 extensionistas regulares – acadêmicos de medicina do 1º e do 7º semestre e acadêmicos de enfermagem do 9º e 10º semestre – selecionados por meio de vivências práticas em atividades do Laboratório de Dermatologia Tropical e Doenças Endêmicas do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará. O projeto encontra-se sob a supervisão da Faculdade de Enfermagem, ligada ao Instituto de Ciências da Saúde da referida instituição.

Em consonância com a “Campanha Nacional de Hanseníase, Verminoses, Tracoma e Esquistossomose” do Ministério da Saúde e com a “Estratégia Global para Aliviar a Carga da Hanseníase e Manter as Atividades de Controle da Hanseníase” da Organização Mundial de Saúde, a proposta do projeto foi fundamentada na identificação de casos novos de Hanseníase em menores de 15 anos, uma vez que a existência de casos nesta faixa etária pode sinalizar focos de transmissão ativos e de infecção recente (BRASIL, 2010; OMS, 2010).

A estratégia, então, foi planejada a partir da busca ativa de aparecimentos suspeitos de Hanseníase em escolares de área hiperendêmica do Estado do Pará, a partir da utilização do “método do espelho”, que consiste no preenchimento da Ficha de Autoimagem (BRASIL, 2016), que é um formulário desenvolvido pelo Ministério da Saúde dentro da Campanha Nacional de Hanseníase e Geohelmintíases (BRASIL, 2013). O documento é voltado para distribuição em escolas e é preenchido por pais e/ou responsáveis a respeito de manchas e sinais presentes na criança; ele deve ser apresentado e explicado para os educadores, crianças e pais, a fim de que seja feito o adequado preenchimento e devolução para a escola em, no máximo, dois dias.

A Ficha de Autoimagem tem campos para identificação de informações pessoais da criança, como nome, idade, sexo, endereço, nome da mãe/responsável e contato telefônico; campo para identificação da Estratégia Saúde da Família e Agente Comunitário de Saúde responsáveis pela sua microárea; campo específico para informações sobre a mancha ou sinal, como período de surgimento, cor e presença de dor ou coceira.

Após a idealização do projeto de extensão, foi

feito contato inicial com os diretores das escolas da comunidade beneficiada para apresentar a proposta a respeito das atividades e do alcance do projeto, além da catalogação de informações básicas sobre a escola e o público-alvo. Os responsáveis pela escola foram essenciais para a atividade, ao atuarem conjuntamente em planejamentos e na logística para a execução da ação. O presente trabalho extensionista está atrelado à pesquisa científica que seguiu todos os padrões bioéticos estabelecidos nas Normas de Pesquisa envolvendo seres humanos Resolução nº 466/2012 da CONEP/MS, com numeração de aprovação 1.213.470 CEP/NMT/UFPA.

Alunos bolsistas e voluntários membros do Laboratório de Pesquisas em Dermatologia Tropical e Doenças Endêmicas foram selecionados para a realização das visitas aos escolares da Vila Santo Antônio do Prata. Os discentes participantes do projeto tiveram reunião de capacitação e planejamento com os docentes, visando estarem aptos a realizar as atividades necessárias, que incluíram busca ativa por meio da “Ficha de Autoimagem”, atividades dinâmicas na escola, promovendo educação em saúde, triagem das fichas e atendimento de diagnóstico na escola. As atividades práticas foram precedidas por reuniões com discussão sobre o tema Hanseníase, aspectos da doença e sua epidemiologia, contemplando dessa forma o ensino prático conforme preconizado pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Medicina da Universidade Federal do Pará e atrelado ao projeto de extensão norteador das atividades.

As visitas ocorreram no mês de março e de abril do ano de 2017, com a supervisão técnica dos 4 docentes envolvidos no projeto, médicos, enfermeiros e fisioterapeutas da Universidade Federal do Pará e profissionais especialistas externos convidados pelo corpo técnico do projeto.

Primeiro momento

Oito estudantes de medicina e duas estudantes de enfermagem participaram da atividade no primeiro dia de visita, junto a dois enfermeiros, incluindo a orientadora do projeto de extensão, no qual a atividade está inserida. Os participantes do projeto de extensão foram divididos entre as séries assistidas na escola visando alcançar o máximo possível de crianças dentro dos turnos da atividade. As atividades foram planejadas de maneira acessível, buscando ensinar as crianças sobre os cuidados com Hanseníase, com a higiene e a prevenção de doenças prevalentes da infância.

Durante a visita à escola e à creche, houve a distribuição das Fichas de Autoimagem utilizadas na Campanha Nacional de Hanseníase, Verminoses e Tracoma. O preenchimento das fichas foi explicado para escolares e professores com a finalidade de promover o correto uso dessa ferramenta. As crianças levaram essas fichas para suas casas a fim de que um familiar ou responsável preenchesse as informações necessárias, identificando possíveis alterações na pele da criança.

As fichas preenchidas e retornadas pelos escolares no dia seguinte foram recolhidas pela diretora da escola e entregues à coordenação do

projeto, que realizou triagem sob a supervisão dos docentes, dos médicos e dos enfermeiros.

Figura 1 – Fluxograma do primeiro momento do projeto de extensão “Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata”. Belém, 2017.



Fonte: Autores.

Segundo momento

Após a triagem das fichas de Autoimagem, foram selecionados os cadastros cujo preenchimento indicava a presença de manchas suspeitas nas respectivas crianças. Essa seleção foi feita a partir de manchas de aparecimento recente e/ou que não eram de nascença e tinham alteração de sensibilidade.

Esse momento ocorreu em parceria com a Unidade de Saúde da Vila de Santo Antônio do Prata, que auxiliou no manejo e no tratamento adequados. A aproximação com a Unidade de Saúde foi feita por meio de uma profissional de enfermagem responsável pelo local e com o auxílio dos Agentes Comunitários de Saúde, que reforçaram para as famílias as informações repassadas nas escolas.

A partir do preenchimento dos dados dos escolares, foi feito contato com os responsáveis pelos participantes do projeto por meio de ligações telefônicas. Além disso, os dados foram enviados para a profissional de Enfermagem responsável pela Unidade de Saúde, que – em parceria com os Agentes Comunitários de Saúde – comunicou as famílias das crianças a respeito do atendimento multiprofissional em saúde a ser realizado para os casos suspeitos.

A visita procedeu-se, então, com atendimento de diagnóstico. A equipe do Laboratório de Dermatologia Tropical do Núcleo de Medicina Tropical da UFPA, composta por 1 médica dermatologista, 1 médica neurologista, 2 enfermeiras, 2 fisioterapeutas, 4 alunos de graduação e 2 pós-graduação voluntários do projeto, deslocou-se até a Vila de Santo Antônio do Prata.

As crianças portadoras de manchas consideradas suspeitas foram organizadas segundo ordem de chegada e atendidas inicialmente pelos profissionais de enfermagem. A partir desse atendimento, eram encaminhadas para a médica dermatologista e/ou médica neurologista para maior avaliação; os participantes foram liberados com a conduta adequada, caso fosse constatado que as manchas não se tratavam de hanseníase; após a consulta médica, seguiam para avaliação da fisioterapia.

Com o atendimento da equipe, as crianças consideradas portadoras de alterações características de Hanseníase foram direcionadas para o exame histopatológico ou para exames de Proteína C Reativa (PCR) e Ensaio Imunoabsorvente Ligado a Enzimas (ELISA).

Figura 2 – Fluxograma do segundo momento do projeto de extensão “Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata”. Belém, 2017.



Fonte: Autores.

Terceiro momento

Na terceira visita, a equipe retornou à Unidade de Saúde da Vila de Santo Antônio do Prata, com o auxílio de médicas pediatras, para finalizar o diagnóstico das crianças após resultados de exames, além de realizar outros atendimentos de projetos vinculados ao Laboratório de Dermatologia Tropical e Doenças Endêmicas. Buscando uma maior aproximação com os escolares e suas famílias, os coordenadores e os alunos de graduação do projeto de extensão fizeram uma busca ativa das crianças a partir do endereço fornecido no preenchimento das fichas. Esse momento foi de essencial importância para o projeto ao permitir aos extensionistas uma territorialização do local e maior conhecimento da região, além de transmitir maior segurança para as famílias a respeito do atendimento.

Durante a notificação dos familiares, estes eram orientados a se dirigirem à Unidade de Saúde para finalizar o atendimento iniciado na visita anterior. As crianças foram organizadas segundo ordem de chegada e seguiram para o atendimento junto aos profissionais de enfermagem, médica pediatra, médica dermatologista e dos fisioterapeutas. Para as crianças cujo diagnóstico de Hanseníase foi descartado, prosseguiu-se com a conduta adequada; as que tiveram diagnóstico de Hanseníase na forma neural pura foram orientadas a retornar em 28 dias para nova consulta.

Resultados

Foram abordadas 5 turmas de ensino fundamental pela manhã e 5 turmas pela tarde; em cada uma havia em torno de 15 a 25 alunos, perfazendo o total de 200 crianças. Na escola, foram distribuídas 200 fichas e a taxa de retorno foi de 68%, com devolução de 137 fichas respondidas. Na creche, foram entregues 30 fichas e, destas, foram devolvidas 17, com taxa de retorno de 56%.

Figura 3 – Fluxograma da distribuição e retorno das fichas de autoimagem do projeto de extensão “Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata”. Belém, 2017.

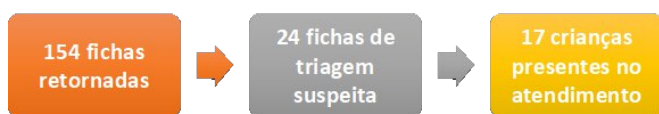


Fonte: Autores.

Dentre as 137 fichas preenchidas pelos responsáveis dos alunos da Escola João Paulo II, 22 fichas foram consideradas suspeitas na triagem, com manchas de surgimento recente. Entre as 17 fichas preenchidas pelos responsáveis das crianças da Creche Marcelo Candia, duas fichas foram consideradas

suspeitas. A partir do contato com os pais e/ou responsáveis pelos escolares, eles foram informados a respeito do atendimento da equipe do projeto na Unidade de Saúde.

Figura 4 – Fluxograma de retorno das fichas de autoimagem e encaminhamentos para UBS do projeto de extensão “Promoção de saúde com foco em educação e diagnóstico em Hanseníase em crianças de escolas da Vila de Santo Antônio do Prata”. Belém, 2017.



Fonte: Autores.

17 crianças compareceram ao atendimento clínico realizado na Unidade Básica de Saúde e todas foram atendidas primeiro pela equipe de enfermagem e encaminhadas posteriormente para a equipe médica. 12 crianças tiveram diagnóstico descartado para Hanseníase e, entre essas, uma foi diagnosticada com Vitiligo. Em 3 casos suspeitos de Hanseníase, foram colhidas amostras das lesões para realização de exame histopatológico e 2 casos com suspeita de Hanseníase na forma Neural Pura foram encaminhados para a realização de PCR e de Elisa.

A terceira atividade prática na comunidade beneficiada teve o objetivo de finalizar os diagnósticos dos casos suspeitos. As 3 crianças que realizaram biópsias começaram a ser tratadas para Hanseníase. Entre as 2 crianças suspeitas de Hanseníase na forma neural pura, uma teve a hipótese descartada (sendo diagnosticada com Larva Migrans impetiginizada) e outra aguarda os resultados dos exames de PCR e de Elisa para a finalização do diagnóstico.

Conclusões

A aproximação com as crianças em idade escolar permite um maior conhecimento dessa população, que está constantemente em contato com a Hanseníase por meio de familiares, da vizinhança, de colegas de classe, de professores, de profissionais de saúde, dentre outros membros da comunidade. Uma vez que a Hanseníase não é doença comum em crianças, os escolares da Vila de Santo Antônio do Prata representam um alerta à prevalência na região, pois o acometimento de crianças menores de 10 anos indica alta endemicidade da doença e maior agressividade no adoecimento.

A realização das atividades do projeto de extensão se mostrou fundamental para a identificação de casos da doença e o início do seu tratamento, proporcionando ainda maior conhecimento da prevalência de Hanseníase na região e aproximação com as crianças e suas famílias no que diz respeito ao cuidado continuado durante o tratamento.

Como se tratam de crianças expostas à doença desde o seu nascimento por viverem em uma comunidade em que essa condição foi historicamente isolada, nesses casos, reside a maior importância de uma detecção eficiente da hanseníase. O diagnóstico precoce permite início de tratamento em fase inicial da doença, possibilitando maior efetividade e cura. Além

disso, após o diagnóstico, o prosseguimento do tratamento de forma eficiente pode melhor ocorrer por meio da articulação dos diferentes atores do processo de geração de saúde: família, escola, estratégia de saúde da família e equipe externa.

A articulação deste projeto de extensão com os diferentes atores expressos no cenário saúde-doença é outro fator de importante destaque, o que permitiu a quebra do contexto cartesiano da atuação científica ao amplificar o desenvolvimento prático do aprendizado e do ensino diante dos entraves de uma problemática de saúde pública internacional em cenário comunitário real.

Os familiares da criança são responsáveis pelo tratamento domiciliar, que envolve administração diária de medicamentos, observação das manchas e contato contínuo com a unidade de saúde; quanto à escola, cabe o papel de educadora por meio de incentivos à adesão ao tratamento e educação sobre a doença para professores e alunos. Por sua vez, a estratégia de saúde da família atua com a busca de novos casos e com o acompanhamento dos casos já registrados, por meio dos Agentes Comunitários de Saúde e dos atendimentos na unidade de saúde.

A união com equipes externas proporciona uma articulação sistematizada e eficiente com os diferentes eixos e atores – família, escola e unidade de saúde – para passos sólidos a serem dados em direção ao controle da Hanseníase, por meio da educação para as famílias e para os escolares, além de auxílio à estratégia de saúde com a busca ativa de novos casos e produção de dados de vigilância epidemiológica da região.

Deve ser salientada a importância desse tipo de atividade na contribuição para a graduação de profissionais de saúde próximos da realidade de sua região e sensibilizados quanto à ocorrência de doenças negligenciadas. A possibilidade de participar de atividades de promoção de saúde em parceria com instituições públicas prestadoras de assistência em saúde, como o Laboratório de Dermatologia Tropical e a Unidade de Saúde da Vila de Santo Antônio do Prata, proporciona aos estudantes um aprendizado além da teoria e das salas de aula.

Mais do que conhecer problemas de saúde pública na teoria, a vivência integrada e ativa forma profissionais de saúde com uma visão holística ampliada e direcionada a intervenções diretas e práticas nas demandas de saúde das comunidades de atuação. Dessa maneira, a descentralização e a capilaridade pelas quais a atenção básica se desenvolve permite uma promoção de saúde dinâmica e próxima do dia a dia das comunidades. Dessa forma, a integração das atividades extensionistas com a Atenção Primária em Saúde cria uma dinâmica inovadora ao garantir a execução dos princípios previstos na Política Nacional da Atenção Básica.

Ressalta-se, por fim, as perspectivas de continuidade do projeto de extensão com o objetivo de atingir a totalidade de escolas da Vila Santo Antônio do Prata, paralelamente a um acompanhamento regular do tratamento das crianças diagnosticadas. Além disso, existe a proposta de expansão das atividades em direção a um diagnóstico familiar transversal das crianças em tratamento identificadas a partir das atividades extensionistas.

Referências

BRAGA, L. S. C. **Diagnóstico tardio da hanseníase em área de alto risco de transmissibilidade**. Rio de Janeiro, 2001. 65 f. Dissertação (Mestrado em Modalidade Profissional em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Hanseníase, verminoses e tracoma têm cura: a experiência de uma campanha integrada. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 47, n. 21, p. 01-10, 2016. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/maio/12/2015-038---Campanha-publica---o.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Doenças negligenciadas: estratégias do Ministério da Saúde. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 200-202, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v44n1/23.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia para o Controle da Hanseníase**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_de_hansen_iase.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação geral de hanseníase e doenças em eliminação. **Guia prático para operacionalização da Campanha Nacional de Hanseníase, Verminoses, Tracoma e Esquistossomose 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <<http://www.saude.mt.gov.br/arquivo/5597>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação geral de hanseníase e doenças em eliminação. **Informe técnico da “Campanha Nacional de Hanseníase e Geohelmintíases”**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <www.comunicarbrasil.com.br/cosemsrs.org.br/images/portarias/por_s8b5.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Hanseníase e Doenças em Eliminação. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Indicadores da hanseníase no Brasil: o que avançamos e o que ainda podemos avançar?** Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <www.riocomsaude.rj.gov.br/Publico/MostrarArquivo.aspx?C=0t6aEqf8J3I%3D>. Acesso em: 2 fev. 2017.

FRANCO, M. C. A. **Dinâmica de transmissão da hanseníase em menores de 15 anos em área hiperendêmica na região Norte do Brasil**. 2014, 87 f. Tese. (Doutorado em Doenças Tropicais) – Programa de Pós-Graduação em Doenças Tropicais do Núcleo de Medicina Tropical. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

LAMARCA, G.; VETTORE, M. **Hanseníase: sua origem reside nas desigualdades sociais não atendidas?** Rio de Janeiro: Portal DSS Brasil, 2012. Disponível em: <http://dssbr.org/site/2012/06/hansen_iase-sua-origem-reside-nas-desigualdades-sociais-nao-atendidas/>. Acesso em: 05 jun. 2018.

MACKERT, C. C. O. **Estudo de base populacional de fatores epidemiológicos de risco em hanseníase**. 2008. Dissertação (Mestrado em apresentada em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Centro de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

MONTRESOR, A.; CONG, D. T.; SINUON, M. et al. Large-scale preventive chemotherapy for the control of helminth infection in Western Pacific Countries: six years later. **PLOS Neglected Tropical Diseases**. São Francisco (USA), v. 2, n. 8, ago. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0000278>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Estratégia global aprimorada para redução adicional da carga da hanseníase: 2011-2015 – Diretrizes operacionais (atualizadas)**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2010.

PALÁCIOS, V. R. C. M.; DIAS, R. S.; NEVES, D. C. O. Estudo Da Situação Da Hanseníase No Estado Do Pará. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v. 24, n. 2, 2010.

PORTADORES de hanseníase são esquecidos na Colônia do Prata. **Portal Princesa.com**. Disponível em: <http://portalprincesa.com/portadores-de-hansen_iase-sao-esquecidos-na-colonia-do-prata/> Acesso em: 2 fev. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Helminth control in school-age children: a guide for managers of control programmes**. 2. ed. Geneva: World Health Organization, 2011.

_____. **Operational guidelines for the implementation of Deworming Activities: a contribution to the control of soiltransmitted helminth infections in Latin America and the Caribbean**. Washington: Pan American Health Organization, 2015.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS 6ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

LITERACY IN THE 6TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION: A SPACE UNDER CONSTRUCTION

Brasil

Sandra do Rocio Ferreira Leal*
Siumara Aparecida de Lima**

RESUMO:

Este artigo resulta do projeto de extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”, inserido no programa de extensão “Laboratório de Estudos do Texto”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e visa apresentar os problemas de alfabetização e letramento dos alunos dos 6ºs anos do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR. Este estudo, que une pesquisa, ensino e extensão, tem como objetivos: analisar os dados do instrumento para diagnóstico dos níveis de alfabetização e letramento, aplicado em nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em três escolas da rede estadual de ensino, em 2017, e revisar literatura sobre os conceitos de alfabetização e letramento. A partir dos dados coletados, está sendo organizado um banco de dados online que ficará à disposição dos professores e professoras das escolas de educação básica e instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; 6ºs anos do Ensino Fundamental; Formação inicial e continuada de professores.

ABSTRACT:

This article is based on outcomes of the outreach project "Pull out classes for Portuguese Learning for 6th grade students at Elementary Education: a complementary space for literacy". The project is part of the outreach program "Laboratório de Estudos do Texto – Laboratory for Text Studies" from the State University of Ponta Grossa. The article aims to present the literacy problems faced by 6th grade students at Elementary Education in the municipality of Ponta Grossa – PR. The study integrates research, teaching and outreach activities and aims to analyze the data collected from nine classes of 6th grade students at Elementary Education in three mainstream state schools in 2017 in order to diagnose the levels of literacy. Another aim is to review the literature about the concepts related to literacy. An online databank is being organized and it will be available to teachers from basic education and higher-level institutions.

Keywords: Literacy; 6th grade of Elementary Education; Initial and continuing teacher education.

* Professora e Aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: sandra_rfl@yahoo.com.br

** Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: siumara@utfpr.edu.br

Introdução

Já há alguns anos no exercício da coordenação de projetos de extensão, temos ouvido queixas dos professores¹ do Ensino Fundamental II sobre como os alunos têm chegado ao 6º ano e do quanto se sentem despreparados para o enfrentamento dessa situação.

Paralelo a essas queixas, temos observado que elas, em muitos aspectos, se confirmam na execução dos projetos extensionistas. Há alunos que leem em sala de aula em um árduo processo de soletramento, outros nem conseguem ler. Já aqueles que leem, nem sempre compreendem o lido e, dificilmente, interpretam e extrapolam a leitura realizada. Mesmo quando se trata de uma leitura silenciosa seguida da leitura em voz alta, não há compreensão do que foi lido.

Outro aspecto preocupante é a escrita. A maioria dos alunos reclama quando o professor propõe atividades escritas. Essa aversão é compreensível, pois se não conseguem ler, compreender, interpretar e extrapolar o texto lido, não conseguirão resolver atividades, copiar do quadro de giz e, muito menos, produzir textos escritos.

Ao que tudo indica, muitas crianças não estão conseguindo concluir o Ensino Fundamental I alfabetizadas e letradas, isto é, codificando e decodificando, compreendendo e interpretando o que decodificam, e assim não conseguem entrar e nem sair do universo textual, estabelecendo relações de sentido entre o lido e o vivido.

Frente a essas constatações, o presente artigo tem por objetivo mostrar os resultados do projeto de pesquisa inserido no projeto extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”², atrelado ao programa de extensão “Laboratório de Estudos do Texto”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que investigou os problemas de alfabetização e letramento dos alunos dos 6ºs anos do Ensino Fundamental II, de três escolas estaduais do município de Ponta Grossa-PR.

É importante ressaltar que não podemos tratar esse assunto e os resultados dessa investigação de forma pontual, sem considerarmos que a educação que chega às escolas representa um modelo de sociedade, uma visão neoliberal de mundo. A compreensão desse pano de fundo nos leva a outra discussão, a relação entre alfabetização e letramento, para então podermos nos deslocar até o cenário central deste artigo, os 6ºs anos do Ensino Fundamental, analisando os dados coletados por meio do instrumento de pesquisa utilizado, visando apreender os níveis de alfabetização e letramento das turmas pesquisadas.

Alfabetização e Letramento

A discussão em torno da alfabetização sempre esteve presente nos cursos de Pedagogia, pois se referia aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. No entanto, hoje, essa discussão precisa ser ampliada para todos os cursos de licenciatura, pois a alfabetização, em muitos casos, não tem ocorrido ou ainda está em processo no Ensino Fundamental II.

Ler, compreender, interpretar e escrever com coerência e coesão são habilidades necessárias em todas as disciplinas, na escola e nas práticas sociais. Portanto, a responsabilidade em ensinar e desenvolver essas habilidades não pode se restringir aos professores de Português, mas deve ser uma preocupação constante de todo o corpo docente da Educação Básica.

Mollica et al. (2012, p. 214) salienta que é no período de alfabetização que o sujeito “adquire o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Mas que período é esse? Se considerarmos que a alfabetização é processual, precisamos compreender que as crianças não aprendem as mesmas coisas no mesmo tempo. Cada uma tem seu ritmo, suas idiosincrasias que precisam ser respeitadas no ambiente escolar. Então, nessa perspectiva processual, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), tem por meta que até 2024 todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental I. No entanto, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em discussão, consta que “a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2017). É importante destacar que, geralmente, no segundo ano, as crianças têm em média sete anos de idade.

Essa antecipação é preocupante, pois se muitas crianças não estão sendo alfabetizadas em três anos, quiçá em dois anos. A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, corrobora nossa preocupação quando afirma que por meio da “BNCC, espera-se que o aluno aprenda nesses dois anos iniciais com quantas e quais letras se escreve uma palavra” (BRASIL, 2017).

Podemos inferir, pelas palavras da secretária-executiva do MEC, que nesses dois anos a ênfase será apenas na alfabetização, isto é, no ensino da decodificação e da codificação. No entanto, concordamos com Rojo (2009, p. 10):

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar.

E isso, certamente, não ocorrerá em dois anos. Não basta que a criança saiba com quantas e quais letras se escreve uma palavra, é preciso que ela compreenda a função dessa palavra dentro de um contexto e para isso precisará que alfabetização e letramento caminhem juntos.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas (sic) e psicolinguísticas(sic) de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Alfabetização e letramento são processos distintos que devem se entrelaçar no cotidiano da sala de aula. Muitas crianças já chegam à escola

alfabetizadas, outras, iniciam esse processo nos bancos escolares. No entanto, em níveis diferentes, todas chegam letradas, isto é, já leem o mundo que as cerca. Cabe então à escola alfabetizar letrando, mostrando e ensinando para as crianças as habilidades de uso do sistema convencional de escrita nas práticas sociais.

Quando esses processos não são bem conduzidos nos anos iniciais, corremos o risco de formar analfabetos funcionais³. Toledo (2009, p. 14) informa que o INAF (Indicador do Alfabetismo Funcional) do Instituto Paulo Montenegro nos auxilia a compreender melhor essa questão, definindo o analfabetismo como a “[...] condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura [...] ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares [...]”, e classifica o alfabetismo em três níveis: rudimentar, básico e pleno.

No primeiro nível, os indivíduos conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares e fazer uso de alguns conhecimentos matemáticos do dia a dia, como pagar contas e medir com fita métrica. Já no segundo nível, os indivíduos conseguem ler e compreender textos de extensão mediana. Ainda fazem uso das inferências para localizarem informações no texto. Demonstram um conhecimento matemático mais amplo, pois já conseguem realizar operações com números maiores, têm noção de proporcionalidade e resolvem problemas simples. Esses podem ser considerados como funcionalmente alfabetizados. No terceiro nível, estão aqueles indivíduos que conseguem ler textos longos, estabelecendo relações entre suas partes e entre o texto e a sociedade. Percebem a diferença entre um fato e uma opinião. Nesse nível, os indivíduos conseguem ler, compreender e interpretar um texto. Em se tratando de conhecimentos matemáticos, demonstram domínio de problemas e de questões mais complexas (TOLEDO, 2009).

Se tomarmos por base a classificação do INAF e as orientações da BNCC, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental I, as crianças deveriam estar no nível I. Ao concluírem o quinto ano, estariam com o nível I consolidado, demonstrando, por meio de suas habilidades com a leitura, escrita e matemática, que estão passando do nível I para o II. Esse segundo nível seria então consolidado no 6º e 7º anos, levando os alunos ao nível III nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Essa projeção em torno dos processos de alfabetização e letramento não está condizendo com a realidade de muitas escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa. Os relatos dos professores de Português e dos acadêmicos extensionistas de Letras caminham na contramão do discurso oficial do MEC. Muitos alunos estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental II sem estarem alfabetizados, outros demonstram serem analfabetos funcionais e uma parcela, muito aquém do esperado, mostra-se alfabetizada e num bom nível de letramento.

Essas lacunas nos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva dos governos federal, estadual e municipal, têm sido enfrentadas com a criação de programas, tais como: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Mais Educação, Salas de Recursos

Multifuncionais, Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática dentre outros. Mas isso não tem sido suficiente. Precisamos também investir na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Todos precisam estar imbuídos na construção de caminhos, de espaços pedagógicos que realmente alfabetizem letrando, sem os limites e divisões disciplinares e de níveis de ensino.

Construindo caminhos

A partir das inquietações externadas pelos professores dos 6ºs anos da escola estadual onde desenvolvíamos nosso projeto de extensão e visando a melhoria da formação inicial dos acadêmicos de Letras e continuada dos professores de todas as áreas, decidimos realizar uma pesquisa dentro do projeto de extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”.

Esse projeto tinha por objetivo trabalhar com práticas de leitura e produção de textos nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Português dos 6ºs anos, contribuindo com o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento desses alunos. No entanto, ao iniciarmos essa ação extensionista, no mês de abril de 2016, com a formação de um grupo de estudos, na escola, composto por professoras dos cursos de Letras e Pedagogia da UEPG; uma professora de Português e Literatura da UTFPR, um professor de Português de turmas de 6º ano e também de Sala de Apoio e duas acadêmicas de Letras, decidimos elaborar um instrumento para verificarmos as dificuldades de leitura e escrita dos alunos de 6º ano.

Esse instrumento foi aplicado pelas duas acadêmicas de Letras participantes do projeto, em caráter experimental (piloto), em nove turmas de 6º ano, em três escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa, dentre elas a que estávamos desenvolvendo o projeto de extensão, localizadas em regiões diferentes da cidade. Após a aplicação, iniciamos a análise desse instrumento, considerando as seguintes questões:

1. despreparo das acadêmicas que aplicaram o instrumento, pois liam com os estudantes os textos, alertando se as respostas estavam ou não corretas. Dessa forma, interferiram nos resultados;
2. o número de linhas para as respostas, no instrumento de pesquisa, era insuficiente e muitos alunos reclamaram;
3. o enunciado que propunha a atividade de produção de textos não era claro e não trazia todos os elementos necessários para que compreendessem o que deveriam fazer. Dessa forma, muitos se pronunciaram em voz alta dizendo que não estavam entendendo, que não iriam fazer a atividade e não fizeram;
4. alguns alunos disseram, em voz alta, que não conheciam a fábula “A cigarra e a formiga” e que então não fariam a atividade;
5. oito alunos se recusaram a realizar a atividade porque não valia nota;

6. cinco alunos começaram a resolver as atividades mas entregaram o formulário, ao final da aula, com menos de 50% das questões resolvidas.

Em 2017, no grupo de estudos, elaboramos um projeto de pesquisa e reformulamos o instrumento de coleta de dados, pois pretendíamos dar continuidade ao projeto de extensão e a essa investigação. Decidimos também que a responsabilidade pela aplicação do instrumento, nos meses de junho, agosto e setembro de 2017, seria da coordenação do projeto de extensão e proponente do projeto de pesquisa.

Mantivemos a escola sede do projeto de extensão, que já havia participado da aplicação piloto do instrumento de pesquisa, e selecionamos outras duas escolas localizadas em bairros diferentes. As três escolas serão denominadas de A, B e C.

Após a seleção das escolas, apresentamos nossa proposta de pesquisa para as equipes pedagógicas e para os professores de Português dos 6ºs anos, que preencheram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁴.

Encerrada a fase de aplicação do instrumento⁵, que constava de um texto para leitura do gênero fábula, com perguntas de compreensão e interpretação, e uma fábula para dar continuidade à história, estabelecemos os critérios abaixo para análise dos dados coletados, procurando assim verificar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos participantes da pesquisa:

1) Estratégias usadas na leitura silenciosa do texto: sublinhar, circular, perguntar etc.

1.1 Aspectos observáveis na superfície do texto:

- a - perguntas de compreensão cujas respostas se encontram no texto;
- b - significados de palavras e expressões do texto;
- c - escrita (grafia, letra maiúscula);
- d - estrutura (pontuação, construções).

1.2 Aspectos implícitos ao texto:

- a - entendimento do gênero (o que é e como se materializa);
- b - moral da fábula (entendimento e como se materializa).

2) Produção de texto (gênero fábula):

- a - conhecimento/reconhecimento da fábula “A cigarra e a formiga”;
- b - dar continuidade à fábula seguindo a história original;
- c - inserir novos elementos, mesclando-os com a história original;
- d - criar uma nova história.

2.1 Aspectos observáveis na superfície do texto produzido:

- a - título;
- b - coerência textual (continuação da história);

- c - emprego dos elementos coesivos;
- d - escrita (grafia, letra maiúscula);
- e - estrutura (pontuação, construções).

2.2 Aspectos implícitos

- a - compreensão das características do gênero fábula;
- b - compreensão do que é uma moral e formulação de uma moral no texto produzido.

Ao utilizarmos um gênero textual como elemento central no instrumento de pesquisa, consideramos que:

[...] os gêneros são ferramentas indispensáveis à comunicação e devem constituir o objeto de aprendizagem para o aluno. Ao se aproximar desse instrumento, a criança desenvolve as capacidades para a prática que seja adequada à interação social que o professor poderá recriar, na sala de aula, dentro dos limites impostos pelo contexto escolar e o mais próximo possível do real (BAKHITIN, 1992, p. 34).

Buscamos então promover esse movimento de aproximação entre a escola e a realidade, selecionando o gênero fábula. Presumimos tratar-se de um gênero conhecido pelas crianças e adolescentes, pois é trabalhado nos anos iniciais e está presente nas histórias lidas e contadas fora da escola. As fábulas apresentam uma estrutura composicional basicamente narrativa, composta por “[...] situação inicial, ações, complicações, resoluções e situação final. A essas cinco fases, ainda podem se acrescentar outras duas: a da avaliação e da moral. As fases que nunca podem faltar são a da complicação e a da resolução final” (FERREIRA, 2015, p. 18).

Optamos por fábulas de Esopo. A primeira, não tão conhecida, “O urso e os viajantes”, para diagnosticarmos a leitura e questões de compreensão e interpretação; e a segunda, supostamente muito conhecida, “A cigarra e a formiga”, para que dessem continuidade, demonstrando assim a apropriação das características do gênero e habilidade com a escrita.

As fábulas, [...], trazem à tona características narrativas diferentes de cartas e biografias, dentre outros tipos de textos, deixando explícito o discurso direto e indireto. E por serem concisas, centradas em um só conflito e apresentarem belas expressões são ideais para explorar diversas questões, com turmas das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental (LIMA; ROSA, 2012, p. 161).

Durante todo o processo de organização e reorganização do instrumento de pesquisa, procuramos respaldar nossas decisões nos aspectos teórico-metodológicos do alfabetizar letrando. Os quadros que se seguem mostram que os resultados são bastante significativos e instigantes, pois suscitam análises pontuais e pesquisas que ampliem e aprofundem a temática em tela.

Inicialmente, os alunos das três turmas de 6º ano de cada uma das três escolas pesquisadas (Escola A – turmas A1, A2 e A3; Escola B – turmas B1, B2 e B3; Escola C – turmas C1, C2 e C3) deveriam ler silenciosamente a fábula e, conforme orientação do primeiro enunciado, responder as perguntas.

A leitura silenciosa é um importante momento do processo de compreensão do texto, para todas as faixas etárias, principalmente para as crianças em processo de

alfabetização. Para Duarte; André (2008, p. 8):

[...] é um importante meio de ajuda para que a criança se despenda do aspecto sonoro da escrita. O ritmo da leitura silenciosa é mais adequado que o ritmo da leitura oral. A vocalização atrasa e dificulta a atenção e a compreensão. A vocalização dos signos visuais dificulta a leitura porque o ato de falar atrasa a percepção e trava e fraciona a atenção. Durante a leitura silenciosa a percepção das letras e o movimento dos olhos tornam-se mais rápidos, dando mais ritmo à leitura. Além disso, os movimentos de retorno dos olhos tornam-se menos frequentes (sic). A compreensão é maior quando a leitura é mais ligeira e ritmada, o que ocorre na leitura silenciosa.

Sendo assim, é necessário incentivar e ensinar as crianças a realizarem a leitura silenciosa em sala de aula para que saibam realizá-la também nos eventos cotidianos. A essa forma de leitura, que não precisa ser feita uma única vez, mas quantas forem necessárias para uma melhor apropriação do texto, podemos acrescentar ações como circular palavras e expressões desconhecidas, sublinhar partes importantes do texto, destacar com canetas marca texto de cores diferentes a introdução, desenvolvimento e conclusão, registrar dúvidas sobre o texto nas margens e assim por diante. Cada leitor aprenderá a melhor forma de se aproximar do texto, de compreendê-lo, inicialmente, por meio da leitura silenciosa e estratégias complementares.

A partir dessas considerações, passamos para a visualização e análise dos resultados. Vejam os quadros que se seguem:

Quadro 1 – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola A.

Perguntas – Escola A	Turma A1–29 alunos	Turma A2–26 alunos	Turma A3–21 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por quê?	8(Sim e justificaram) 21(Demonstraram que não sabem)	7(Sim e justificaram) 19(Demonstraram que não sabem)	8(Sim e justificaram) 13(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	16(Compreenderam) 13(Não compreenderam)	16(Compreenderam) 10(Não compreenderam)	16(Compreenderam) 5(Não compreenderam)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	20(Identificaram) 9(Não identificaram)	18(Identificaram) 8(Não identificaram)	19(Identificaram) 2(Não identificaram)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	12(Acertaram) 17(Erraram)	7(Acertaram) 19(Erraram)	10(Acertaram) 11(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Esse educandário, nos períodos matutino e vespertino, oferece turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e à noite, turmas de Ensino Médio destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Está situado em um bairro próximo ao centro da cidade e, atualmente, possui cerca de 700 alunos. Dentre outros programas, oferece as Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática e o Projeto de Recuperação de Estudos – Uma Nova Oportunidade (UNO). Esse projeto da Escola A é respaldado por dois eixos norteadores:

O primeiro focará a retomada de conteúdos, aos alunos que não atingirem 100% de aproveitamento, seja em atividades avaliativas diárias, trabalhos, testes, entre outros tipos de avaliações, em concordância com a deliberação 07/99 no que tange à recuperação de estudos, descrita com clareza em seus artigos 11 e 13: [...]. O segundo eixo terá como foco os alunos que atingiram os objetivos propostos durante o bimestre, com o desenvolvimento de atividades extraclasse (PARANÁ, 2010, p. 54).

Isso demonstra que a referida escola tem procurado formas de minimizar os problemas de ensino-aprendizagem de todos os educandos regularmente matriculados. No entanto, ao aplicarmos o instrumento de pesquisa para as três turmas de 6º ano do período matutino, os resultados mostraram alguns problemas de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Procuramos deixar os alunos bem à vontade para a resolução das atividades. Nossa interferência foi mínima, apenas com explicações iniciais sobre o trabalho que estávamos realizando, sobre a importância do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da necessidade de que todos procurassem resolver individualmente as atividades, sem recorrer aos colegas e ou à professora de Português que se encontrava na sala. Utilizamos uma hora aula para a resolução das atividades.

Em linhas gerais, percebemos que a maioria dos alunos das turmas não reconheceu o gênero textual dos dois textos. Respostas como: “não entendi”; “sesquei”; “não sei”; “Não porque não é muito grande e não muito pequeno”; “Não é uma fábula porque mostra dois viajantes”, entre outras, evidenciaram a não apropriação de um gênero que supostamente achávamos que era de amplo conhecimento dos alunos. A partir dessa constatação, seria necessário investigar se esse desconhecimento advém de um trabalho nos anos iniciais que não privilegia a análise do gênero textual, apenas apresenta o material escrito como um texto, contrariando a tendência atual de utilizar gêneros orais e escritos como objetos de análise no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro de complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis do escritor e do leitor, os motivos, as idéias, as ideologias e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde tudo isso pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 2006, p. 84).

Esse desconhecimento do gênero textual fábula também foi percebido nas respostas das turmas das outras duas escolas. Isso nos leva a crer que não se trata de algo pontual mas recorrente em alunos de 6º ano.

Quadro 2 – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola B.

Perguntas-Escola B	Turma B1 – 19 alunos	Turma B2 – 17 alunos	Turma B3 – 17 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por quê?	3(Sim e justificaram) 16(Demonstraram que não sabem)	4(Sim e justificaram) 13(Demonstraram que não sabem)	5(Sim e justificaram) 12(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	9(Compreenderam) 10(Não compreenderam)	10(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	14(Compreenderam) 3(Não compreenderam)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	16(Identificaram) 3(Não identificaram)	14(Identificaram) 3(Não identificaram)	13(Identificaram) 4(Não identificaram)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	4(Acertaram) 15(Erraram)	6(Acertaram) 11(Erraram)	6(Acertaram) 11(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Escola B oferece apenas Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. Trata-se de uma escola relativamente pequena, com aproximadamente 350 alunos, situada em um bairro não muito distante do centro da cidade. Embora o espaço físico seja amplo, a área construída ainda é restrita, inviabilizando o funcionamento de programas de formação complementar.

O instrumento de pesquisa foi aplicado nas três turmas de 6º ano do turno vespertino. A professora regente de Português demonstrou muito interesse em nossa pesquisa e solicitou que desenvolvêssemos projetos de leitura e produção de textos na escola, pois reconhece ser essa uma das maiores dificuldades dos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental II.

Com relação à questão a, os resultados se assemelham aos da Escola A. Já as respostas dadas à questão b, que era de compreensão do texto e exigia apenas que os alunos fizessem uso da memória ou da capacidade de localizar informações no texto e copiá-las para o espaço da resposta, apresentou, nessa escola e na Escola A, um percentual quase de 50% de acertos e de 50% de erros. Respostas como “Não entendi”; “Não sei” indicam que os alunos não compreenderam o enunciado e, se compreenderam, não localizaram a resposta no texto ou não quiseram copiá-la por considerá-la muito longa. Mesmo aqueles estudantes que responderam corretamente, reclamaram da extensão da resposta, que não passava de duas linhas.

“Compreender um texto representa entender não só as palavras e as estruturas gramaticais que o constituem, mas também ter ciência dos conhecimentos, acontecimentos e ideias que o sustentam [...]” (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p. 184) e isso, parece-nos, não ocorreu com quase 50% dos alunos partícipes da pesquisa.

Quadro 3 – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola C.

Perguntas-Escola C	Turma C1 – 28 alunos	Turma C2 – 24 alunos	Turma C3 – 23 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por que?	6(Sim e justificaram) 22(Demonstraram que não sabem)	3(Sim e justificaram) 21(Demonstraram que não sabem)	8(Sim e justificaram) 15(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	21(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	17(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	22(Compreenderam) 1(Não compreendeu)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	20(Identificaram) 8(Não identificaram)	18(Identificaram) 6(Não identificaram)	22(Identificaram) 1(Não identificou)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	12(Acertaram) 16(Erraram)	12(Acertaram) 12(Erraram)	16(Acertaram) 7(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Localizada num bairro distante do centro da cidade, a Escola C, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, comporta 30 turmas e oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, cuja oferta ocorre no turno da noite: Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio.

Nessa escola, há Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática e Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, há um programa governamental denominado FICA, que por meio de uma parceria entre escola, Conselho Tutelar e Ministério Público, trabalha para que não ocorra a evasão e exclusão escolar.

Em se tratando da nossa pesquisa, o instrumento foi aplicado em três turmas de 6º ano do vespertino. O resultado da primeira questão, letra a, assemelhou-se ao resultado obtido nas outras duas escolas (A e B). As respostas da segunda questão, letra b, ao contrário das outras escolas, demonstraram, nas turmas C1 e C2, que a maioria dos alunos conseguiu compreender o enunciado, localizou a informação no texto e transcreveu no espaço destinado à resposta, de forma literal ou adaptada.

A questão C, também de compreensão e que exigia uma resposta curta, facilmente localizada no texto, foi compreendida e respondida pela maioria dos alunos, nas três escolas. Já o mesmo não ocorreu com a questão d, que era de interpretação e exigia atenção, releitura do texto e compreensão do lido para então se chegar à resposta que não era óbvia, mas havia elementos textuais que levavam o leitor a inferências interpretativas. Não podemos esquecer que é necessário “[...] inferir, quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 88).

Os números nos Quadros 1, 2 e 3 nos mostram que não há homogeneidade entre as respostas e que a interpretação, embora seja mais subjetiva, não pode ocorrer sem que haja, num primeiro momento, a compreensão. Se ela não se efetivar, corremos o risco de interpretar um texto de forma equivocada.

Quem interpreta um texto precisa descobrir o significado implícito, isto é, os subentendidos, os pressupostos, as analogias, as implicaturas, as ironias e, além disso, conferir se o significado descoberto pode ser realmente considerado como uma interpretação válida do significado do autor (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p.187).

Ainda nessa perspectiva de compreensão e interpretação de texto, no caso da fábula “O urso e os viajantes”, a questão número 2, “Numere a segunda coluna de acordo com a primeira coluna”, procurou verificar a compreensão do vocabulário, partindo do princípio de que o texto é um tecido e quando o leitor desconhece uma ou mais palavras e ou expressões, esse tecido se fragmenta e a compreensão fica comprometida.

Das seis palavras propostas na primeira coluna (viajantes, escalando, fingiu, cochichando, abandona e colega), somente em duas turmas (C2 e C3) mais de 50% dos alunos conseguiram identificar o significado correto de todos os vocábulos, seja pelo domínio denotativo das palavras ou pelas pistas que o próprio texto apresentava.

Quadro 4 – Resultado da questão 2 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano das Escolas A, B e C.

Número de acertos	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Nenhum acerto	4	6	0	2	6	2	6	4	2
Um acerto	1	2	1	1	1	4	1	3	1
Dois acertos	2	4	6	1	3	2	0	2	2
Três acertos	5	3	3	3	1	2	6	1	1
Quatro acertos	5	3	4	4	1	2	1	0	4
Cinco acertos	2	1	0	0	0	0	1	0	1
Seis acertos	10	7	7	8	5	5	13	14	12

Fonte: Instrumento de pesquisa.

É importante ressaltar que nenhum vocábulo era totalmente desconhecido dos alunos das turmas pesquisadas. Além disso, o contexto onde estavam inseridos favorecia a produção de inferências que poderiam levar ao significado das palavras, que foram retiradas exatamente como estavam no texto. Tratava-se, portanto, de uma atividade em que as respostas estavam visíveis na segunda coluna. E mais, esse tipo de exercício é comum nos livros didáticos e nas avaliações dos professores da Educação Básica.

Frente ao exposto, é inegável que se tratava de uma atividade simples, de fácil compreensão e resolução. No entanto, os resultados apresentados no Quadro 4 contrariam essas constatações e alertam para o fato de que “é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a

compreensão de um texto” (MARCUSHI, 2008, p. 102). Isso indica que a exploração do vocabulário é parte do processo de compreensão. Explorar não é dar as respostas ou simplesmente entregar o dicionário nas mãos dos alunos. É ensiná-los a perceberem a importância de se ter domínio de todas as palavras e expressões do texto. É levá-los à compreensão de que, para cada contexto, podemos ter um significado diferente para palavras ou expressões. Usar o dicionário não é nada fácil, então é preciso que ensinemos nossos alunos a compreender a formatação dos dicionários, isto é, a entender a linguagem, as abreviaturas, a ordem alfabética, a forma como os vocábulos aparecem e assim por diante.

Após essa atividade sobre o significado das palavras no texto, passamos para a questão 3, de compreensão e interpretação, “Moral da história: ‘Nos bons momentos qualquer um pode se dizer colega, mas é nas horas de dificuldade que sabemos de fato quem é amigo de verdade’. Explique, com suas palavras, o que quer nos dizer essa moral”. O Quadro 5 nos mostra quantos alunos deixaram essa questão em branco, quantos responderam “não sei”, quantos responderam a questão com certa coerência, isto é, alguma relação compreensível com a moral da fábula, e quantos responderam sem coerência, apenas copiando a moral ou escrevendo coisas que nada tinham a ver com o enunciado de comando da questão. Por tratar-se de uma atividade de cunho interpretativo, não entraremos no mérito do teor das respostas, apenas teceremos alguns comentários.

Quadro 5 – Resultado da questão 3a do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano das Escolas A, B e C.

Respostas	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Em branco	1	2	2	1	1	2	6	0	1
“Não sei”	3	0	0	1	3	1	1	0	0
“Esqueci”	1	0	0	0	0	0	0	0	0
“Não entendi”	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Respostas coerentes	16	19	15	12	5	9	17	18	18
Respostas incoerentes	7	5	4	5	8	5	4	6	4

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O levantamento quantitativo das respostas dadas à questão 3 mostra que houve um ótimo desempenho dos alunos das turmas A1, A2, A3, B1, B3, C1, C2 e C3, pois mais de 50% dos pesquisados conseguiram ler, compreender e interpretar por escrito a moral da fábula. No entanto, na turma B2, aproximadamente 80% dos alunos não conseguiram realizar a atividade proposta. O que não podemos desconsiderar é que a interpretação também é processual.

Isso demanda, num primeiro momento, a compreensão do texto, pois compreender e interpretar são processos interconectados (DASCAL, 2006). Esses processos, no âmbito escolar, precisam ser exercitados, tanto oralmente quanto por escrito. Os professores, não apenas de Português, mas de todas as disciplinas, precisam estar constantemente ensinando os alunos a lerem, compreenderem e interpretarem gêneros textuais específicos de suas esferas de atuação. Trata-se de um trabalho constante e conjunto.

Não se trata apenas de compreender as palavras dispostas no texto, mas também de apreender o sentido que elas adquirem em determinado contexto de elocução, somando-se a isso a reflexão do leitor a respeito do que o autor quis dizer, ao expressar-se da forma como o fez (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p.187).

A quarta e última questão do instrumento de pesquisa procurou ser coerente com as questões

anteriores, isto é, há um movimento de intertextualidade de gênero textual, pois o primeiro texto utilizado de forma explícita para leitura, compreensão e interpretação, é uma fábula. O segundo texto, utilizado de forma implícita para leitura, compreensão e interpretação, e de forma explícita para produção textual, também é uma fábula.

O enunciado de comando iniciava com uma pergunta cujo objetivo era avivar os conhecimentos prévios dos participantes no que se refere ao gênero textual fábula, trabalhado anteriormente, e especificamente sobre a fábula proposta na atividade: “Você conhece a fábula “A cigarra e a formiga”?” Esse questionamento era seguindo do seguinte enunciado: “Então leia o início da história e dê continuidade. Não se esqueça do título”. A opção pela continuidade da história também estava relacionada ao processo de avivamento do gênero textual em pauta.

Alguns alunos se manifestaram, dizendo não conhecer essa fábula e que então não fariam a atividade. Nesse momento, procuramos contornar a situação orientando-os a usarem a imaginação para darem continuidade ao texto. O objetivo principal era detectar se havia uma apropriação das características do gênero e verificar como os alunos se relacionavam com a escrita.

O Quadro 6 mostra os títulos propostos pelos pesquisados.

Quadro 6 – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de um título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola A.

Perguntas - Escola A	Turma A1-29 alunos	Turma A2-26 alunos	Turma A3-21 alunos
Títulos usados pelos alunos	6 – A cigarra e a formiga 1 – A formiga e a cigarra 1 – As pernas do urso os pender uma relação 1 – A cigarra e a formiga. O urso e o viajante 1 – O urso e os viajantes	1 – O urso e os vianes 1 – As cigarras e as formigas 12 – A cigarra e a formiga 1 – O urso e os viajantes	15 – A cigarra e a formiga
Em branco	8 alunos	8 alunos	4 alunos
“Não conheço”	2 alunos	0 alunos	2 alunos
“Não entendi”	2 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	3 alunos	0 alunos	0 alunos
Outros	1 – Sim conheci da outra escola 1 – Não me lembro 2-Sim	1 – Sim 1 – Conheço muito legal 1 – Não	0 alunos

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Podemos observar no Quadro 6 que, nas três turmas da Escola A, os alunos priorizaram a manutenção do título original da fábula, “A cigarra e a formiga”.

Um outro aspecto interessante é que três pessoas da turma A1 e duas da turma A2 misturaram no título as duas fábulas. Também nessas turmas, houve alunos que teceram comentários no espaço destinado ao título, como se estivessem respondendo uma questão: “Sim conheci da outra escola”; “Não me lembro”; “Sim”. Já os quatro alunos que responderam “Não conheço”, deduzimos que estavam se referindo à fábula que deveriam dar continuidade.

O quadro também nos mostra que houve aqueles que deixaram o espaço em branco e outros que registraram no espaço do título, “Não entendi”; “Não sei”, o que nos leva a supor que podem ter se esquecido de colocar o título ou não compreenderam ainda a função e necessidade dos títulos em textos.

Na sequência, vamos observar os Quadros 7 e 8 relativos às escolas B e C.

Quadro 7 – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de um título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola B.

Perguntas – Escola B	Turma B1–19 alunos	Turma B2–17 alunos	Turma B3–17 alunos
Títulos usados pelos alunos e alunas	13 – A cigarra e a formiga 3 – A formiga e a cigarra 1 – A cigarra cantarola 1 – A cigarra e a formiga eram amigas	1 – O urso e os viajantes 3 – A formiga e a cigarra 8 – A cigarra e a formiga 1 – O urso e os viajantes	14 – A cigarra e a formiga 1 – Cigarra e a formiga 2 1 – A formiga e a cigarra
“Em branco”	1 aluno	2 alunos	0 alunos
“Não conheço”	0 alunos	2 alunos	0 alunos
“Não entendi”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	0 alunos	0 alunos	1 aluno
Outros	0 alunos	0 alunos	0 alunos

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Os resultados da Escola B não diferem muito do que fora demonstrado na Escola A. Os Quadros 6 e 7 reforçam a necessidade de trabalharmos no ambiente escolar com a habilidade de criar títulos. Segundo Menegassi; Chaves (2000, p.28), os títulos são:

[...] uma síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar.

No caso das fábulas, geralmente os títulos são curtos e objetivos e já apresentam os personagens principais da história: “A cigarra e a formiga”; “A lebre e a tartaruga”; “O menino e os pregos”, dentre outros. Mas isso não significa que os títulos não possam ser mais criativos e instigantes ao leitor. Tudo dependerá da forma como essa habilidade será tratada em sala de aula.

Quadro 8 – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola C.

Perguntas – Escola C	Turma C1–28 alunos	Turma C2–24 alunos	Turma C3–23 alunos
Títulos usados pelos alunos e alunas	16 – A cigarra e a formiga 1 – Não ser preguiçoso e trabalhar 1 – Preguiça bate 1 – Cigarra e a formiga	19 – A cigarra e a formiga	18 – A cigarra e a formiga 2 – A formiga e a cigarra
Em branco	9 alunos	2 alunos	1 aluno
“Não conheço”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não entendi”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
Outros	0 alunos	2 – Títulos ilegíveis 1 – Copiou a primeira frase da fábula	1 – Título ilegível 1 – Colocou título no espaço que era para dar continuidade à história

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Na terceira escola, também percebemos os mesmos problemas detectados nas outras duas, no entanto, um fato interessante é que não há indícios da fábula “O urso e os viajantes”. Os alunos conseguiram separar os textos e, nessa atividade, voltaram-se apenas para a fábula “A cigarra e a formiga”.

Para finalizarmos a análise das atividades do instrumento de pesquisa, propusemos uma questão focalizando a continuidade da fábula: 3b “[...] Então leia o início da história e dê continuidade. [...]”. Na sequência, os alunos têm acesso aos dois parágrafos iniciais da fábula “A cigarra e a formiga”:

“O verão inteiro, enquanto a Formiga trabalhava dia e noite, noite e dia, a cigarra cantarolava de sol a sol.

Chegado o inverno, a fome bateu à porta da Cigarra, ela já não tinha nem forças para cantar. Então ela foi até a casa da Formiga, bateu à porta e falou:”

O Quadro 9 mostrará como os alunos resolveram essa proposição.

Quadro 9 – Resultado da questão 3b (quanto à produção de texto) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escolas A, B e C.

Respostas	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Em branco	7	5	6	0	2	1	8	1	0
Não sei/Não conheço a história	6	1	0	0	0	1	0	1	0
Esqueci/Não lembro	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Não entendi		1		0	0	0	0	0	0
Continuaram de forma coerente	8	12	12	12	12	12	15	18	17
Continuaram de forma incoerente	0	6	3	7	3	3	5	4	6
Outros		0		0	0		0		0

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

O Quadro 9 nos mostra que essa atividade foi bem desenvolvida pela maioria dos alunos, com exceção da turma A1. Por tratar-se de um texto fictício, não havia necessidade de se manterem fiéis à versão original, uma vez

“[...] que essa reavaliação das fábulas tradicionais tem sido feita por muitos escritores, humoristas e artistas em geral. A fábula da cigarra e da formiga talvez tenha sido a que mais passou por esse tipo de (re)interpretação (LIMA; ROSA, 2012, p. 158)

Portanto, esperávamos que fizessem uso da paródia e da paráfrase em suas produções.

A atividade 3b exigia que houvesse coerência entre os dois parágrafos iniciais e a continuação da história elaborada pelos alunos. Outro aspecto que não poderia ter sido desconsiderado é que o segundo parágrafo finalizava com o anúncio de que na sequência haveria a fala da Cigarra, em forma de discurso direto, pois a oração encerrava com dois pontos. Além disso, noções básicas de que um texto deve ter introdução, já apresentada no primeiro parágrafo, desenvolvimento e conclusão, que seriam criados pelos alunos, são imprescindíveis, aplicadas a qualquer texto.

Uma das características do gênero fábula é a presença de uma moral. “É a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas, como o mito, a lenda e o conto popular. Situada entre o poema e o provérbio, a fábula estaria a meio caminho na viagem do concreto para o abstrato” (LIMA; ROSA, 2012, p. 159). Portanto, esperávamos também que os alunos demonstrassem a apropriação das características desse gênero elaborando uma moral. No entanto, isso não ocorreu com todos os pesquisados que deram continuidade à história de forma coerente. Alguns usaram a palavra “Fim”, outros o chavão dos contos de fadas, “E viveram felizes para sempre”, e ainda houve aqueles que encerraram o texto com a resolução do conflito entre a cigarra e a formiga.

Os alunos que optaram por não realizar a atividade ou que escreveram que não sabiam, não lembravam, não conheciam, que esqueceram, que não

entenderam ou que escreveram frases aleatórias no espaço destinado à continuidade da fábula, podem ter sido sinceros, demonstrando suas limitações com a leitura e escrita, bem como a sua incompreensão das características do gênero textual em pauta. Por outro lado, também temos a possibilidade de uma certa preguiça de escrever, comum em algumas turmas onde desenvolvemos nosso projeto extensionista.

Em todas as atividades propostas no instrumento de pesquisa, percebemos problemas de toda ordem na escrita dos alunos, a começar pelo traçado das letras. Não se trata de uma exigência meramente estética, mas de legibilidade, permitindo assim a decodificação e compreensão do que escrevem. Esses traçados mal definidos nos impediram de compreender muitas respostas e continuidades da fábula.

No quadro abaixo, apresentaremos alguns exemplos de problemas recorrentes percebidos nas respostas dadas pelos alunos no instrumento de pesquisa.

Quadro 10 – Problemas recorrentes nas nove turmas pesquisadas – alguns comentários e exemplos:

Ortografia	Acentuação	Pontuação	Paragrafação	Letra maiúscula	Separação de sílabas
Percebemos a grafia equivocada, repetidamente, de palavras que constavam nas fábulas: "arvore"; "sigarra"; "cigara"; "fomiga"; "furniga".	Percebemos a falta de acento gráfico em palavras cuja grafia correta se encontra no instrumento de pesquisa, tais como: "arvore"; "fabula".	O mau emprego da vírgula separando o sujeito de predicado é o caso mais recorrente. Percebemos que o uso de vírgulas nas respostas e nas produções de texto, de um modo geral, é mínima. Há também problemas com o uso do travessão. Há diálogos sem travessão e discurso indireto com travessão. Pontos de interrogação e exclamação, de um modo geral, são bem empregados. Ponto final, em várias respostas e textos não aparecem.	Muitos não fizeram o recuo da margem para iniciar novo parágrafo. Deduzimos, em alguns textos, que era o início de um novo parágrafo quando a linha anterior era encerrada antes do seu fim. Em grande parte dos textos, não aparecem marcas de paragrafação. Quando as marcas são explícitas, nem sempre a abertura de novo parágrafo é adequada, mostrando que não há clareza da função da paragrafação em um texto.	Muitos alunos e algumas iniciaram as respostas com letra minúscula. Também percebemos isso nos títulos que deveriam dar à fábula. Na continuidade da fábula, também aparece letra minúscula após ponto de interrogação, exclamação e final.	E comum nas respostas das atividades e na produção textual a separação de sílabas ocorrer sem o uso do hífen. Nas atividades e produções de texto em que o hífen é utilizado, há alguns problemas de separação silábica. "Cigarrara". Em muitos textos, percebemos que não utilizavam as linhas até o final. Dessa forma não precisavam enfrentar o dilema da separação silábica.
Troca de letras: "vingiu" por "fingiu".	Uso equivocado de acento gráfico: "arvore".				
Palavras emendadas: "porfivar"; "terque"; "mesqueci"; "sesquici"; "derrepente".	Falta de acento gráfico: "historia"; "proximo".				
Outros equivocados: "entedi"; "correraru"; "pedaso"; "tava"; "cei"; "figil"; "consegui"; "sobir"; "subil"; "falão"; "lirão"; "fingio"; "conceigo".					

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Além dos problemas elencados no Quadro 10, é importante destacar a dificuldade latente da utilização do "porque". O mais comum no instrumento de pesquisa era o utilizado nas respostas das questões para explicar e/ou justificar. Já na produção textual, aparecia com mais frequência no diálogo entre a cigarra e a formiga, em perguntas, respostas, explicações e justificativas. Nesses casos, seriam essas formas: "por que", em perguntas, e "porque" em respostas, no entanto, foram utilizados com mais frequência nas seguintes formas: "por quê" e "porquê".

Outra dificuldade observada na maioria dos textos produzidos foi o emprego do verbo ter no presente do indicativo, na terceira pessoa do plural, "têm". Todos que utilizaram essa forma verbal empregaram-na sem o acento circunflexo.

Os elementos coesivos que garantem a não repetição de palavras e expressões e a ligação entre introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como

entre os parágrafos do texto também deixaram a desejar. Dessa forma, em muitos casos, comprometeram a coerência das respostas e da produção textual.

Os dez quadros apresentados no corpo deste artigo mostram, de forma quantitativa e qualitativa, um prognóstico sobre os níveis de alfabetização e letramento dos duzentos e quatro alunos de nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, de Ponta Grossa - PR, em 2017. Esses resultados indicam que os cursos de formação inicial e continuada de docentes precisam ser repensados. Urge que a formação dos professores vá ao encontro das necessidades dos alunos, principalmente dos 6ºs anos que enfrentam, além da dolorosa transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, problemas de alfabetização e letramento que os impedem de acompanhar a contento esta série/ano, ocasionando, muitas vezes, repetência, evasão escolar e exclusão social.

Considerações finais

Este artigo procurou analisar os resultados da aplicação de um instrumento de pesquisa em nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, em três escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa - PR, em 2017. Essa pesquisa foi inserida no projeto de extensão "Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento".

O artigo em tela discutiu questões relacionadas aos processos de alfabetização e letramento, ressaltando a necessidade de levarmos essa discussão para as grades curriculares das licenciaturas em geral e, em especial, de Letras e Pedagogia.

Não se trata de apontar culpados ou de justificar o fracasso dos alunos no Ensino Fundamental II, mas sim de analisar as condições de alfabetização e letramento desses alunos, sem perder de vista o caráter inter e intradisciplinar da leitura e da escrita no âmbito escolar e social. A partir dessa análise, esperamos que os cursos de formação inicial e continuada passem a priorizar formação adequada para o reconhecimento e o enfrentamento do analfabetismo, do analfabetismo funcional e do alfabetismo, sem perder de vista os níveis de letramento das crianças e adolescentes dos 6ºs anos.

Ainda nessa perspectiva de contribuição e enfrentamento, estamos organizando um banco de dados digital para que o material resultante da aplicação do instrumento de pesquisa possa ser acessado, analisado e ampliado por outros docentes pesquisadores.

Uma outra questão importante é a devolutiva, isto é, o retorno que pretendemos dar às escolas que se dispuseram a participar do projeto de extensão e desta pesquisa. Acreditamos que isso seja importante, não apenas por uma questão ética, mas para que internamente essa temática seja estudada e que, num movimento conjunto do corpo docente e equipe pedagógica, estratégias teórico-metodológicas sejam criadas para o enfrentamento dessa problemática.

Essa organização interna da escola é fundamental e, de certa forma, pode influenciar e ou

oportunizar um repensar dos cursos de licenciatura, pois quando as escolas abrem suas portas para ações promovidas pelas universidades, abre-se um canal de comunicação que deve favorecer o olhar criterioso sobre as grades curriculares, sobre a formação dos futuros professores e sobre as exigências do campo de atuação desses novos profissionais.

Então podemos concluir que o projeto de extensão aliado à pesquisa, trouxe contribuições para a formação inicial e continuada de professores que estão atuando e ou atuarão nos 6ºs anos do Ensino Fundamental II, pois alfabetizar letrando, nessa série/ano, ainda é um espaço em construção.

Notas:

¹ Neste artigo, usaremos todos os substantivos que designam professores e professoras, alunos e alunas, apenas no gênero masculino, tendo em vista que há um número máximo de páginas.

² Este projeto foi submetido para ser apresentado no 36º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 28 a 31 de agosto de 2018, na modalidade de tertúlia, com o título “A extensão contribuindo com a construção de espaços de alfabetização e letramento nos 6ºs anos do ensino fundamental”.

³ “[...] pessoas que, mesmo sendo “alfabetizadas”, não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal; [...]” (TOLEDO, 2009, p. 16).

⁴ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchidos pelos professores de Português e pelos alunos das três turmas de 6º ano, estão em nosso poder, à disposição para consulta e esclarecimentos.

⁵ Os instrumentos de pesquisa aplicados nas três turmas de 6º ano também estão em nosso poder, à disposição para consulta e esclarecimentos.

Referências

BAKHTIN, M. V. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 367-392.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DUARTE, L. F.; ANDRÉ; T. C. **Literatura infantil na hora do conto: a importância da leitura silenciosa e oral segundo Vigotski**. 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XX SEMANA DE PEDAGOGIA. 11, 12 e 13 nov. UNIOESTE, Cascavel, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/20251199/a-importancia-da-leitura-silenciosa-e-oral-segundo-vigotski-unioeste>. Acesso em: 08 fev. 2018.

FERREIRA, R. L. **Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas**. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade do Norte do Paraná. Londrina, 2015.

LIMA, R. de M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS – **Revista de Iniciação Científica do UNILASALLE**, v. 1, n. 1, mai. 2012.

LÖBLER, D. A. D.; FLÔRES, O. C. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35, n.59, p. 181-196, jul. - dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 27- 44, 2000.

MOLLICA, M. C. et al. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Documento de uso interno. Ponta Grossa, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

TOLEDO, L. S. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. **Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**. Belo Horizonte, v. 5, nº 10, p. 10 - 22, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan. - abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Educação Básica. Quinta-feira, 06 de abril de 2017, 19h41. Acesso em: 08 fev. 2018.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ (ANOS INICIAIS) – RELATO DA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DA UNIOESTE

YOUTH AND ADULT EDUCATION: SCHOOLING IN AGRARIAN REFORM AREAS IN PARANÁ (EARLY YEARS) – REPORT OF AN OUTREACH EXPERIENCE AT UNIOESTE

Janete Ritter*

RESUMO:

Este artigo é o relato de experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que, por meio de um projeto de extensão, intencionalizou levar escolarização em áreas da reforma agrária no estado do Paraná. O projeto objetivou organizar 60 turmas dos anos iniciais, do ensino fundamental, com o mínimo de 20 alunos cada, num total de 1.200 alunos, certificando aqueles que lograssem êxito e, concomitantemente a isto, realizar a formação da equipe pedagógica. A carga horária de ensino foi de 1.600 horas, distribuídas ao longo de dois anos e houve a movimentação de cerca de 3 milhões de reais. A matriz curricular adotada foi as áreas do conhecimento. Como resultado, podemos apontar a certificação de 370 jovens e adultos analfabetos, e de mais de outros 400 que aprenderam a ler e escrever.

Palavras-chave: Educação; Jovens e adultos; Escolarização; Áreas de reforma agrária.

ABSTRACT:

This article reports the experience of an outreach project from the State University of the West of Paraná (UNIOESTE, in the Portuguese acronym). The aim of the project was to offer schooling opportunities in areas of agrarian reform in the state of Paraná. The project aimed at organizing 60 classes from the early years of elementary education, with a minimum of 20 students per class making up 1.200 students. The students who succeeded would be certified and the pedagogical team would receive in service education. The 1.600 teaching hours were distributed over a period of two years and there was the use of three million reais. The curriculum included all areas of knowledge. As outcomes, we can highlight the certification of 370 illiterate youth and adults in addition to 400 people who learned to read and write.

Keywords: Education; Youth and adults; Schooling; Agrarian reform areas.

* Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: janeteritter@bol.com.br

Introdução

Na educação do campo, a preocupação com a alfabetização de jovens e adultos está presente nos movimentos sociais do campo, pois denunciam a falta de acesso e permanência destes camponeses nos diferentes níveis de ensino. E, ao realizarmos uma análise histórica da educação de jovens e adultos, especialmente na área rural, é notório a exclusão destes do processo de ensino/aprendizagem ao longo da história no Brasil. Tanto que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou, no censo de 2010, que 9,6% da população acima de 15 anos é analfabeta, ou seja, de um total de 18 milhões de pessoas, 23,2% se encontram no campo sem acesso à educação.

Vale destacar, também, que a Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil – PQRA, a qual foi realizada pelo INCRA, em 2010, demonstrou

[...] que o Brasil tem 923.609 famílias vivendo em 8.763 assentamentos, numa área de 75,8 milhões de hectares. Desse contingente, 15,6% não foram alfabetizados; 42,3% cursaram até a 4ª série; 27,3% concluíram o ensino fundamental; 7,4 % fizeram uma parte do ensino médio e 6,0% concluíram a Educação Básica.

Nesse sentido, considerando que,

[...] grande parte dos camponeses brasileiros são analfabetos e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de um militante, “foi como a descoberta de uma mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, “uma pedagogia a ser criados, milhares de analfabetos a ser alfabetizado[...]. (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Diante destes dados, o Projeto Educação de Jovens e Adultos “Escarlarização em Áreas de Reforma Agrária do Paraná (Anos Iniciais)” (PROESC I) foi uma parceria entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão executor do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Na Unioeste, o referido projeto foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sendo que o financeiro foi administrado pela Pró-Reitoria de Finanças da Instituição.

O início do projeto estava previsto para meados de 2012, contudo, com o atraso no repasse de recursos, este prazo foi repensado para dezembro de 2013 e sua finalização em janeiro de 2016, porém, novamente, com o atraso na assinatura, só foi iniciado em 31 de dezembro e finalizado 3 de novembro de 2016.

Desenvolvimento

O Projeto Educação de Jovens e Adultos: Escolarização em Áreas de Reforma Agrária Do

Paraná (Anos Iniciais) teve como objetivo a escolarização de jovens e adultos que ainda não haviam concluído o ensino fundamental - anos iniciais - advindos das áreas de assentamentos e acampamentos do Paraná. Importa esclarecer, ainda, que embora no Convênio havia apenas a assinatura dos representantes da UNIOESTE e do PRONERA/INCRA, a parceria envolveu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Assim sendo, sua meta principal era a escolarização de 1.200 jovens e adultos, os quais seriam organizados em 60 turmas com uma médica de 20 educandos/educandas e a formação da equipe pedagógica.

Este processo de escolarização compreendeu 1.600 horas, distribuídas em um prazo de 24 meses, ou seja, 800 horas anuais, organizadas de acordo com as necessidades de cada turma. Destaca-se que, da carga horária total, 1.360 horas foram presenciais e 240 horas em atividades não presenciais, complementares e direcionadas, as quais foram acompanhadas pelos coordenadores locais ou de polo e pelos educadores.

O ingresso dos educandos no projeto de escolarização se deu por meio de matrícula realizada nos locais de funcionamento das turmas, onde os interessados preencheram uma ficha de matrícula e apresentaram os documentos pessoais, bem como comprovante de beneficiário, ou de dependente, de assentamentos em áreas de reforma agrária. Quando não eram assentados, ou seja, os Pré-Assentados e os Acampados apresentaram cadastro do INCRA ou Declaração desta situação.

Em termos de recursos financeiros, o Projeto Educação de Jovens e Adultos: Escolarização em Áreas de Reforma Agrária do Paraná (Anos Iniciais) movimentou R\$ 2.909.091,34 (dois milhões, novecentos e nove mil, noventa e um reais e trinta e quatro centavos), sendo o valor a ser financiado pelo Concedente (INCRA) de R\$ 2.880.000,00 (dois milhões oitocentos e oitenta mil reais), cabendo à Conveniente (UNIOESTE) a contrapartida no valor de R\$ 29.091,34 (vinte e nove mil noventa e um reais e trinta e quatro centavos). Este recurso se destinou tanto ao pagamento da equipe pedagógica quanto à aquisição de material didático pedagógico e bolsa óculos. A bolsa óculos se refere a um recurso, com repasse único aos educandos, com o intuito de que estes utilizassem de acordo com suas necessidades.

No que se refere à equipe pedagógica, do projeto PROESC foi composta:

- pelo professor coordenador geral: sendo ele do quadro efetivo da Universidade;
- 5 monitores: estudantes de graduação e / ou pós-graduação, preferencialmente licenciatura da Universidade;
- 5 coordenadores locais ou de polo;
- 60 educadores;
- 4 técnicos de apoio, sendo 2 coordenadores pedagógicos e 2 administrativos.

Com exceção do coordenador geral, que foi indicado pela Universidade, os demais foram selecionados via edital público e de livre concorrência,

com a descrição de função e carga horária estipulada no projeto aprovado pelo Pronera e pela Unioeste.

Desta forma, a UNIOESTE tinha a atribuição de:

- Quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de assentamentos e de reforma agrária contando com o auxílio de representantes das comunidades e de movimentos sociais;
- Planejar e executar o projeto pedagógico;
- Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto;
- Certificar educandos do curso através de Termo de Parceria celebrado com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná;
- Capacitar os educadores, coordenadores locais, monitores e pessoal de apoio técnico, para a utilização de pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa;
- Organizar e realizar o processo seletivo dos educadores, coordenadores locais, técnicos administrativos, técnicos pedagógicos e monitores;
- Acompanhar todo o processo pedagógico desenvolvido pelos educadores e coordenadores locais, quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros;
- Elaborar e orientar o processo de avaliação dos educandos vinculados ao projeto;
- Certificar os educadores, coordenadores locais, técnicos administrativos, técnicos pedagógicos e monitores participantes dos cursos de formação previstos no programa. (UNIOESTE, 2013, p.4)

Importa destacar, ainda, que a necessidade deste projeto foi apresentada como demanda à Unioeste pelos representantes dos Movimentos Sociais Populares do Campo, por esta possuir uma trajetória de parceria de mais de 15 anos e de cursos de formação, sendo o arauto da Pedagogia do Campo no Paraná. Tal demanda apontou 14 municípios para a abertura de turmas, as quais constaram no projeto de escolarização, a saber: "Marmeleiro, Renascença, Palmas, Florestópolis, Mangueirinha, Bituruna, Centenário do Sul, Porecatu, Ramilândia, Matelândia, Clevelândia, Honório Cerpa, Londrina e Cascavel (UNIOESTE, 2013, p.08)", dentro dos quais contemplavam-se os assentamentos, acampamentos e pré-assentamentos (PA): PA São Francisco, Eduardo Raduan, PA Mãe dos Pobres, PA Sete de Setembro, PA Capinzal, PA Santa Rita, PA Karl Marx, PA Ademir Dalazem, João de Paula, Santa Barbara, 12 de Abril, Assentamento Nova Terra, Assentamento Alagoa, Assentamento Santa Catarina, PA Sete Povos das Missões, Assentamento São Lourenço, Assentamento Paraíso do Sul, Margem do Irati, PA Anjo da Guarda, PA Unidos pela Terra, Assentamento Vitória, Assentamento João Maria, Assentamento Ander Enrique, PA Chico Mendes, PA Sete de Setembro, PA Manuel Jacinto Correa, PA Maria Lara, Eli Vive e PA Herdeiros da Luta.

Como afirma Di Pierro (2005, p. 1119-1120):

[...] o novo paradigma da educação de jovens adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis

Portanto, esta modalidade exige ações pedagógicas específicas, ou seja, materiais de apoio¹ que se pautassem nos saberes relacionados com a terra e em constante ação-reflexão-ação. Na mesma

perspectiva, o Manual de Operações do PRONERA destaca que os instrumentos didáticos atendam a estes princípios:

- [...]uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto implica pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas:
 - investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou grupo e que podem ser transformados em eixos temáticos estruturadores do currículo;
 - contextualização crítica dos temas geradores identificados, privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
 - processo de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo (PRONERA, 2011, p. 22-3).

Da mesma forma, esta proposta de escolarização adotou como referência os eixos temáticos definidos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo: 1. Trabalho: divisão social e territorial. 2. Cultura e Identidade. 3. Interdependência campo cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável. 4. Organização social, movimentos sociais e cidadania.

Como metodologia, o princípio da transdisciplinaridade foi adotado, estando em consonância com o que propõe o Manual do Pronera:

Um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos econômicos, de gênero, geração e etnia (PRONERA, 2011, p. 22).

Definidos os locais onde ocorreriam as turmas, quais princípios norteariam os instrumentos didático-pedagógicos e a metodologia, se fez necessária, também, a definição de como ocorreriam as capacitações dos educadores/educadoras, que ficou assim estabelecida e executada: 50 horas por semestre, totalizando 200 horas no interstício de duração do projeto. Tal formação teve o planejamento e a execução, abaixo descrita:

- a) quatro encontros de 30 horas por semestre, sendo 24 horas presenciais e 6 horas de leitura orientada, num total de 120 horas, com o objetivo de planejar, elaborar as aulas, bem como compreender o que era e como se dá o processo de alfabetização de jovens e adultos do campo;
- b) 4 encontros de 8 horas, num total de 32 horas, com o objetivo de discutir e planejar as atividades do projeto, como por exemplo preenchimento de diário de classe para o registro de presenças, a elaboração do livro de histórias de vida dos educandos, dentre outros;
- c) 4 oficinas de 12 horas, com 8 horas presenciais e 4 de estudo dirigido, perfazendo um total de 48 horas, com o intuito de sanar as dificuldades dos professores, especialmente em relação à educação física, artes e alfabetização dos jovens e adultos.

Como eram 60 turmas, distribuídas pelo estado, estas foram organizadas em 5 polos, nos quais ocorriam estudos e conselhos de classe, a cada

trimestre, com 8 horas cada, sendo estas divididas de forma que cada coordenador tivesse sob sua responsabilidade o acompanhamento de até 12 turmas e contasse com o suporte de um monitor. Ocorriam, também, visitas mensais dos coordenadores dos polos às turmas para acompanhamento da aprendizagem e do processo de ensino, do registro das atividades e frequência escolar.

Já os monitores faziam visitas semestrais às turmas com os mesmos objetivos dos coordenadores dos polos e davam suporte aos coordenadores.

O Projeto Educação de Jovens e Adultos: Escolarização em Áreas de Reforma Agrária do Paraná (Anos Iniciais) previa, ainda, o registro de memórias, o qual consistia num processo educativo onde os educandos iam produzindo, documentando suas histórias de vida, com o objetivo de demonstrar a unidade, bem como a diversidade social, histórica e cultural dos mesmos, culminando este processo na publicação de livro.

No que tange à matriz curricular, esta estava organizada por áreas do conhecimento, desta forma: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) com 550 horas, Lógico Matemática (Matemática) com 550 horas, e Ciências Sociais e da Natureza (História, Geografia e Ciências) com 500 horas.

Já a avaliação educacional dos educandos / educandas de escolarização da Unioeste/Pronera seguiram o que está contido no Artigo 24, Inciso V, da LDBEM 9394/96:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Então, a avaliação compreendida como prática que orienta e reorienta a ação pedagógica, visava acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem dos jovens e adultos. Nesse sentido,

É vedada a avaliação em que os educandos sejam submetidos a uma única oportunidade de aferição. O resultado das atividades avaliativas será analisado pelo educando e pelo educador, observando quais são os seus avanços e necessidades, e as consequentes demandas para aperfeiçoar a prática pedagógica. (UNIOESTE, 2013, p. 13).

Ainda,

Os resultados das avaliações serão expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero); para fins de promoção ou certificação, a nota mínima exigida é 6,0 (seis vírgula zero), em cada disciplina, de acordo com a Resolução n.º 3794/04 – SÉED e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária de cada disciplina na organização coletiva e 100% (cem por cento) na organização individual (idem).

Vale destacar que a organização escolar ocorreu de acordo com a especificidade de cada localidade, ou seja, a organização dos horários de aulas, dos dias, das semanas variou de turma para turma, assim como nos períodos do ano civil, respeitando sempre a carga horária e a necessidade dos educandos.

Considerações finais

Realizada a explanação do Projeto Educação de Jovens e Adultos: Escolarização em Áreas de Reforma Agrária do Paraná (Anos Iniciais), importa destacar alguns pontos como processo de análise e de reflexão.

Embora o projeto se propusesse a atender 1.200 alunos em 60 turmas, atingiu-se parcialmente, pois só foram implantadas 57 turmas, perfazendo um total de 1.068 alunos regularmente matriculados. A dificuldade em abrir as turmas se deu em face da dificuldade de se encontrarem educadores que se dispusessem a percorrer sempre mais de 10 e até 30 quilômetros de estrada de chão, pela bolsa paga que era de valor irrisório e sem transporte escolar. Também, houve casos em que não havia próximo do local das aulas alguém com, no mínimo, magistério para que pudesse participar da seleção de docentes, então, por vezes, havia demanda, mas não havia professor. Já no que se refere à matrícula, para ser computado, o aluno precisava ter seus documentos pessoais e vários não tinham o documento brasileiro, ou não conseguiram ter a declaração de pertença à área de reforma agrária.

Outra dificuldade que contribuiu com este dado foi o fato de que o projeto havia sido montado em 2012 e levou um ano e meio para ser aprovado e ter início, assim sendo, as turmas que já estavam previamente organizadas pelos movimentos sociais, se desmobilizaram, quer pela demora, quer pela desesperança de que o projeto aconteceria, quer por experiências anteriores de abandono e não cumprimento de propostas educacionais. Então, quando foi retomado, muitas turmas estavam desmobilizadas ou os educandos já não residiam mais naquela localidade, mas apesar da necessidade de se reelaborarem as turmas, o primeiro edital de abertura de seleção contou com a implantação de 44 turmas. Muito deste número se deve, sem dúvida, à organização do MST e das Técnicas Pedagógicas e Coordenadoras locais.

Das 57 turmas abertas, apenas 37 chegaram ao final do projeto com a conclusão de todas as atividades previstas. Há que se registrar que todas as 20 turmas que foram fechadas tiveram como motivação a ausência de educador, ou seja, o educador saiu das proximidades do pré-assentamento, do assentamento ou do acampamento e não foi possível encontrar quem o substituisse.

Os demais membros da equipe pedagógica, técnico-pedagógico, técnico-administrativo, monitores e coordenadores locais foram todos contratados, então, aqui a dificuldade foi de acompanhamento, ou seja, pela burocracia da aquisição de passagem, isto é, os formulários a serem preenchidos e os prazos de aquisição ou de viabilidade de transporte por parte da

Universidade. Alguns acompanhamentos que se faziam necessários e com certa emergência não puderam acontecer no ato da necessidade, contudo, aquelas visitas que estavam programadas no projeto aconteceram de forma regular. Ainda, a distância entre até onde tinham o transporte e o local de funcionamento das turmas foi outro fator dificultador.

Os encontros de formação da equipe pedagógica transcorreram com normalidade, ou seja, dentro do que fora programado em carga horária e em tempo.

Quanto à aquisição do material didático-pedagógico, algumas questões são interessantes de se expor:

a) material:

- realizou-se uma licitação especificamente para o projeto, pela grande quantidade de material e as empresas participaram já com a definição de que entregariam tudo na UNIOESTE e não nas localidades, nas turmas, pela questão de custo do transporte. Então, houve a dificuldade de armazenamento, pois o almoxarifado da Reitoria não comportava as quantidades, assim, houve improvisações, como utilizar a garagem da Reitoria como depósito; sala de coordenação e outros. Depois, a distribuição, ou seja, como levar a tantos espaços este material ao mesmo tempo em que a universidade tinha as suas demandas com o seu transporte.

b) materiais incomuns:

- como alguns lugares não dispunham de luz elétrica, foram adquiridos botijões de gás, lequinhos e haste extensora. Logo, como e onde armazenar para distribuir os botijões. Retirar da empresa os botijões à medida em que fossem sendo distribuídos foi a saída encontrada.

- mimeógrafo, estêncil e álcool: no processo de licitação, a dificuldade em descrever estes produtos se fez presente, já que, na era da informatização, nem todos conheciam os produtos. Contudo, sem luz elétrica, a viabilidade de atividades de alfabetização e outras só foram possíveis com a aquisição destes produtos. Destaca-se que o procedimento adotado com o álcool foi o mesmo dos botijões, pois, por ser produto altamente inflamável, não podíamos estocar.

No que se refere à certificação dos educandos, como a universidade tem sua área de atuação no terceiro grau, precisou buscar uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEED). Assim sendo, quando o projeto foi montado, ainda em 2012, por meio do Parecer Conjunto nº. 296/2012, o Departamento da Diversidade (DEDI) e o Departamento da Educação Básica (DEB) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) manifestaram parecer favorável à emissão dos certificados.

Embora este Parecer tenha sido assinado anteriormente à implantação do Projeto, quando da elaboração e assinatura de um Termo de Parceria entre a Unioeste e SEED, este precisou ser retomado e por várias vezes debatido com o SEED, até que ficou designado o Colégio Estadual Iraci Salete Strozack como emissor da certificação. Ainda, a Universidade se comprometeu a emitir tabelas de cada uma das

turmas, com notas, numeração dos documentos pessoais, percentuais de frequência, bem como se responsabilizar pelo registro, controle e guarda destes dados. Então, o trâmite estabelecido foi de que a Unioeste enviava todos os dados para o Núcleo Regional de Laranjeiras, esta enviava à Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR)², que inseriu no sistema os dados enviados e o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozack³ imprimiu e assinou os históricos.

Do total de alunos que chegaram até o final do projeto, lograram êxito, no sentido de receber a certificação da etapa, isto é, o histórico correspondente às séries iniciais do ensino fundamental, em dois anos, 370 educandos. Este dado em primeira instância pode parecer pequeno, mas estes foram aqueles que estavam com domínio do conteúdo necessário/exigido para esta etapa do ensino. Ainda, os outros alunos continuaram em suas comunidades, ou seja, receberam o estudo, mas este registro só existe nos acervos do Projeto, já que, para o Estado, é como se nunca tivessem frequentado a escola. Vale destacar que três professoras continuam ministrando aulas esporádicas, por sua própria vontade, e caso haja alunos em condições de conclusão, o convênio para emissão dos históricos continua ativo.

Outro aspecto que se mostrou negativo durante a execução do projeto foi a bolsa óculos, pois a ideia inicial era uma bolsa única aos educandos para que estes utilizassem de acordo com suas necessidades, contudo, sabíamos que a grande maioria precisaria de óculos, haja vista o quão recorrente são os problemas de visão no ensino de EJA. Por orientação do próprio INCRA, foi dado o nome de bolsa óculos e exatamente por esta nomenclatura houve o entrave. Para acessar o recurso de R\$ 400 (quatrocentos reais), o educando precisava, segundo os supervisores do INCRA, enviar a receita dos óculos e a nota de compra, o que não era possível pela dificuldade de acesso à consulta que a população enfrenta. Alguns educadores avalizaram os seus educandos e como o recurso não foi pago, tivemos o caso de um educador que deixou a cidade, fechando assim a turma. Embora se tenha tentado junto ao INCRA alterar a questão, isto não foi possível, assim sendo, em grande parte, o recurso retornou ao Concedente.

Apesar de algumas dificuldades este Projeto foi de grande valia, pois vários foram aqueles camponeses que refizeram nova carteira de identidade, uma vez que, em seu Registro Geral, estava contida a informação: NÃO ALFABETIZADO. Para estes cidadãos, houve uma inclusão social, cultural e histórica sem precedentes.

Por meio do domínio da leitura e da escrita, o projeto também possibilitou a muitos jovens e adultos o acesso a diferentes programas do campo, como o PRONAF (Programa Nacional de Crédito na Agricultura Familiar), PNAE (Programa Nacional da Alimentação Escolar), PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), onde podem vir a melhorar a renda e viabilidade de vida no campo.

Ainda, não raras foram as demonstrações de interesse, superação e luta para garantir o acesso à educação, assim, as aulas aconteceram em salas de aula, em centros comunitários abertos e/ou com teto

desabando, casas dos educadores e estábulos reformados para este fim. Logo, com a precariedade dos espaços, houve os professores que levavam seu quadro pendurado nos ombros todos os dias em que aconteceram as aulas, aqueles que com os alunos construíram de madeira os bancos e suas mesas, o quadro negro elaborado com madeira e plastificado com plástico preto, pintura de parede com tinta para a confecção da lousa, dentre outros. Ainda, a partilha do lanche, uma vez que não havia recursos no projeto para esta demanda, lanche que poderia ser desde frutas colhidas de seu quintal, a batata-doce, mandioca simplesmente cozida, bolos, cucas e outras comidas dentro de suas condições socioeconômicas.

Com certeza, dada a sua espacialidade, houve a dificuldade de a coordenação geral acompanhar tudo e a todo o instante, mas em cada uma das 57 turmas, com certeza a UNIOESTE se fez representar e tão logo não será esquecida, pois realizou o sonho de muitos jovens e adultos, qual seja, aprender a ler e escrever!

No mesmo sentido, o Caderno de Experiências do MST nº 11 (2015, p.53) descreve que:

Caminhamos sentido à reta final desse projeto e até aqui podemos avaliar muitas coisas, observamos que a tarefa de alfabetizar jovens e adultos não é fácil e exige muito comprometimento da nossa parte enquanto educadores. Acreditamos que essa iniciativa não pode parar por aqui, pois ainda existem muitos analfabetos que precisam aprender a ler e escrever e não podemos nos dar por satisfeitos em alfabetizar apenas algumas pessoas. (MST,2015, p.53)

Então, além da constatação de que não é possível alfabetizar apenas algumas pessoas, considera-se também como avanço a confirmação de que há uma demanda pelo ensino fundamental, anos iniciais, no campo, nas áreas de reforma agrária e que estes sujeitos estão dispostos a estudar desde que o ensino lhes seja oferecido no local onde vivem e como um processo de formação humana.

Notas:

¹ Todos os materiais de apoio com as respectivas quantidades, constaram no projeto e plano de aplicação do mesmo.

² A Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná – CELEPAR é uma sociedade de economia mista criada pela Lei Estadual 4945, de 30 de outubro de 1964. Trata-se de uma Empresa do Governo do Estado do Paraná, criada com o fim específico de prestar serviços de informática a todos os órgãos e entidades que integram a Administração Pública Estadual.

³ O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak está implantado no Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, congregando em torno de 1.500 famílias.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCR. **Manual do Programa Nacional de Educação na reforma agrária/ PRONERA**, Brasília/DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas**

escolas do campo. Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação do Campo, Brasília/DF, 2002.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2018.

DI PIERRO, M.C. 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, p.1115-1139, Especial – Out. 2005.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Caderno Pedagógico do MST**. Sempre é tempo de aprender, n. 11, 2003.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Educação de Jovens e Adultos: Escolarização em áreas de Reforma Agrária do Paraná (Anos Iniciais)**, 2013, p. 72. Mimeo.

EXTENSÃO, PESQUISA E ENGAJAMENTO: APRENDIZADO DE LUTAS E DORES NO SEMINÁRIO MEMORIAL DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

OUTREACH ACTIVITIES, RESEARCH AND ENGAGEMENT: LEARNING ABOUT STRUGGLES AND PAIN AT THE SEMINAR MEMORIAL OF STUDENT OCCUPATIONS

Luís Antonio Groppo*
Mayara Hellen Lemes Rossato**
Mayra Cristina da Silva Costa***

RESUMO:

O texto faz uma descrição e análise do Seminário Memorial das Ocupações Estudantis, promovido pelo projeto de extensão da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) Grupo de Estudos sobre a Juventude, ocorrido em novembro de 2016. Por meio de categorias de Walter Benjamin acerca da história e da memória, bem como de Jacques Rancière sobre subjetivação política, analisam-se os registros do planejamento, realização e avaliação pelo Grupo de Estudos sobre o Seminário, bem como os desdobramentos do evento. Como resultados, a consecução do objetivo de valorizar as memórias de luta do movimento das ocupações no Sul de Minas Gerais, ao lado do reconhecimento – não tão esperado – de um grande manancial de angústia e mal-estar entre estudantes que ocuparam escolas e universidade. Conclui-se com a proposição de uma pesquisa que investigará as trajetórias escolares e políticas das/dos ocupas.

Palavras-chave: Evento de extensão; Memória; Ocupações estudantis.

ABSTRACT:

This article describes and analyzes the Seminar: Memorial of students' occupations that took place in November, 2016. The seminar was part of the outreach project from the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG) called Study Group about Youth. The Study Group used Walter Benjamin's categories about history and memory and Jacques Rancière's category about political subjectivation to analyze the planning records, as well as the implementation and the evaluation of the seminar in addition to the unfoldings of the event. The outcomes include meeting the goal of valuing the memories of the struggles of the movement and the occupations in the south of Minas Gerais in addition to the recognition, which was not expected, of a feeling of anguish and discomfort among the students that occupied the schools and the university. At the end of the article, a research proposal is presented. The research will investigate the school and political trajectories of the students that participated of the occupation movement.

Keywords: Outreach event; Memory; Students' occupations.

*Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: luis.groppo@unifal-mg.edu.br

**Aluna de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas - MG, Brasil. E-mail: mayrossato@gmail.com

***Aluna de Mestrado da Universidade de São Paulo (USP). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: ma.cristosta@usp.br

Introdução

Quando esse movimento for discutido no futuro, não olharemos para as ocupações como um exemplo a ser seguido necessariamente, mas como uma experiência de coletividade que se mostrou uma alternativa possível ante o esgotamento das instituições representativas tradicionais. E esse resultado se fez por meio de mais de mil escolas ocupadas pelo país e mais de duzentas universidades. Não foi pouco barulho. (Graduando em História, nov. 2017).

A ocupação foi um processo massacrante... (Secundarista mulher, nov. 2017).

Este artigo relata a experiência e os aprendizados decorrentes da organização e realização de um evento de extensão, o Seminário Memorial das Ocupações Estudantis, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), de 6 a 8 de novembro de 2017¹. Enquanto escrevemos este artigo, encontramos, autor, coautoras e as/os integrantes do Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas, na última fase da pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis: Estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública de Minas Gerais”, apoiada com Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), bem como por Bolsas de Iniciação Científica pelo próprio CNPq e pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais).

A pesquisa, por possuir caráter etnográfico, tem realizado a observação participante do cotidiano das organizações e de possíveis ações coletivas por elas perpetradas. A etnografia impõe a abertura da equipe de pesquisa à surpresa do campo. Justamente, uma excepcional ação coletiva aconteceu durante a observação: a ocupação da universidade durante quase dois meses, em 2016, que transformou completamente o cenário das organizações juvenis políticas desta universidade e interferiu no cotidiano dos demais coletivos, fossem eles religiosos, culturais ou esportivos. Na verdade, toda a universidade foi afetada pela ocupação, ao menos durante o tempo em que ela durou.

As/os estudantes da universidade estabeleceram, inicialmente, profícuas relações com as/os secundaristas que ocuparam quatro escolas públicas de ensino médio no município sul mineiro pesquisado. Relações que esfriaram com o passar do tempo e o desgaste das/dos ocupas da universidade. Na verdade, a primeira ocupação no município foi iniciativa das/dos secundaristas. Assim como em outros estados do Brasil, as ocupações das escolas é que inspiraram as ocupações das IES (Instituições de Educação Superior) e, para além da motivação, as segundas usaram o modelo organizativo já adotado pelas ocupações secundaristas: assembleias decisórias e horizontais, divisão do trabalho em comissões, atividades de representação e comunicação com mídia e autoridades exercidas de modo rotativo (evitando a formação de lideranças) e preocupação com a paridade de gênero.

O Grupo de Estudos sobre a Juventude imergiu na ocupação da universidade. Ajudamos a promover uma Mesa Redonda sobre a História do Movimento Estudantil e uma Roda de Conversa sobre as relações

intergeracionais, que foram parte de um enorme número de atividades durante a longa ocupação da universidade sul mineira, entre outubro e dezembro de 2016, concomitante à greve docente, contrárias à PEC 241/55². Durante o processo de ocupação, o Grupo considerou que uma de suas contribuições poderia também ser acadêmica: atendendo à chamada de um dossiê sobre as ocupações estudantis da revista ETD – Educação Temática Digital, sistematizamos observações em campo e realizamos entrevistas com estudantes da ocupação universitária, a partir do qual escrevemos um artigo que foi aceito pela revista e publicado no início de 2017 (GROPPO et al., 2017).

No pós-ocupação, estudantes da universidade que apoiaram as ocupações secundaristas no município se aproximaram do Grupo de Estudos sobre a Juventude, por meio do qual foram escritos outros artigos e trabalhos apresentados em eventos, em 2017 e 2018.

Formara-se uma equipe dedicada, não apenas academicamente, mas também politicamente, lutando contra o esquecimento das ocupações e pela responsabilização de quem violou os direitos humanos das/dos ocupas, ou de quem foi conivente com essa violação. Contra o esquecimento, já vínhamos delineando o Seminário Memorial das Ocupações Estudantis. Pela responsabilização, intervenções em reuniões com representantes do poder público.

Memória e ação coletiva

O Seminário Memorial das Ocupações Estudantis nasceu da inquietação diante do esquecimento ensejado por instituições educacionais e a sociedade perante uma ação coletiva ímpar, rica e desafiadora. O evento foi apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG e pela FAPEMIG. Desejava ser uma comemoração festiva do movimento das ocupações, em especial, das escolas e campi universitários no Sul de Minas Gerais, no segundo semestre de 2016.

Entretanto, com o evento, descobrimos que o trabalho de esquecimento também era, em parte, responsabilidade das/dos ocupas, dado o intenso desgaste físico e emocional causado pela participação na ação coletiva, diante da angústia perante o que foi lido como fracasso político do movimento e diante de retaliações e perseguições vividas no pós-desocupação. De um lado, sociedade e instituições desejavam deslegitimar as ocupações, ignorando suas práticas políticas e educacionais inovadoras e horizontais. De outro, parte relevante de estudantes que foram ativistas preferia deixar no ocaso experiências que lhes rememoravam muitas angústias e traumas.

O Seminário foi um palco para a disputa pela memória, ao desejar tirar das sombras a riqueza, a complexidade e as miríades de um movimento, tanto quanto permitir que adolescentes e jovens falassem sobre o tempo em que foram sujeitos na vanguarda da História. Forte inspiração para o formato do evento foi Walter Benjamin e suas ideias acerca da História e da memória. Ao mesmo tempo, quem o organizou, o Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas,

coletivo que combina extensão com pesquisa, tem usado como referência importante a noção de sujeito político de Jacques Rancière. Nesse item, tratamos de alguns conceitos desses autores, que deram fundamentação ao Seminário e à reflexão a respeito de sua realização.

Sobre a memória, pedimos licença para retomar algumas proposições sobre Benjamin que foi desenvolvido em artigo de outrora (GROPPO, 2003). Desde suas primeiras obras, Benjamin vai considerar que a tarefa do historiador é a rememoração, a qual compara com o momento do despertar – breve intervalo entre o sonho e a realidade. Como afirma Benjamin (1994, p. 37), tratando do esforço literário de Proust, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

A rememoração deseja redimir desejos de liberdade do passado, os quais se expressaram de múltiplas formas, incluindo as artísticas e as políticas. Konder (1989, p. 82-3) afirma que Benjamin defende

[...] o efetivo aproveitamento de toda a riqueza das experiências humanas do passado, em função das necessidades das lutas que travamos no presente [...]. O que os seres humanos quiseram e não obtiveram talvez possa ser alcançado um dia. É por isso que precisamos resgatar tudo.

Ou seja, é possível e necessária uma “salvação histórica para todas as aspirações libertárias do passado” (KONDER, 1989, p.83)..

Esta tarefa redentora traça uma linha que integra a multifacetada obra de Benjamin, que trata do teatro barroco do século XVII, dos elementos provisórios da modernidade de Paris do século XIX (as passagens, a fotografia, as barricadas e a arquitetura com ferro), da poesia de Baudelaire etc. (BENJAMIN, 1985, 1983). A interrupção dos esquecimentos tem como missão multiplicar em quantidade e diversidade as experiências que podem inspirar as lutas emancipatórias. A obra de Benjamin é ela mesma uma prova de que, contra a “pobreza da experiência” na vida moderna (BENJAMIN, 1983), a luta pela humanização poderia ser feita com a recuperação crítica das ruínas da modernidade.

A ação coletiva é fonte de experiências, que tanto podem alimentar a memória de lutas – cabedal de novos sonhos emancipatórios e táticas de protesto – quanto orientar a assunção de sujeitos políticos, quando aquelas/aqueles supostamente sem voz, sem capacidade de agir e “sem luz” - no caso, as/os estudantes, “alunas” e “alunos” - foram as/os principais sujeitos da resistência contra o regresso social e político vivido. Ou seja, a experiência da ação coletiva é poderosa ferramenta de subjetivação política. A noção de subjetivação política, proposta por Rancière (1996) e desenvolvida para os estudos sobre infância e juventude no Brasil por Lúcia Rabello de Castro, teve importante função heurística nas análises acerca das ocupações estudantis secundaristas e universitárias, durante a pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis” (GROPPO, 2017, GROPPO, 2018), assim como na proposição do Seminário Memorial das Ocupações estudantis.

A definição do próprio Rancière (1996) sobre

subjetivação política, a seguir, demonstra ter grande potência para interpretar e analisar o movimento das ocupações, desde a compreensão da possibilidade de adolescentes erigirem-se como sujeitos políticos, constituídos em ato, ao flagrante dos conflitos entre estudantes e adultos, quando os segundos muitas vezes subjugarão o poder instituinte das/dos ocupas:

A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade, um múltiplo cuja contagem se põe como contraditória com a lógica policial. [...] Toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parcela e uma ausência de parcela. (RANCIÈRE, 1996, p. 48).

Os estudos sobre a subjetivação política enfatizam dispositivos de subjetivação oferecidos ou criados no campo político para as/os jovens – em vez da imposição de valores e padrões de modo unidirecional por adultos. Enfatizam a importância de conflitos e choques de vontades individuais para forjar identificações coletivas – em vez de “capacitações” para se acomodar aos outros e manejar conflitos (CASTRO; MATTOS, 2009). Destacam espaços não convencionais de participação política, incluindo a arte e a cultura, por meio de coletivos que mobilizam paixões e afetos (CASTRO, 2009). A categoria de subjetivação política ultrapassa o caráter meramente integrador e unilateral da noção tradicional de socialização e socialização política, flagra adolescentes e jovens como seres com capacidade de participar, de modos próprios, da vida social e política, cujas demandas e ações alteram o espaço público e as pautas do debate coletivo, fazendo emergir novos atores e outras formas de atuar politicamente. Na construção de si, adolescentes e jovens dialogam e se confrontam com gerações adultas, por vezes opondo ao que a maturidade espera das gerações mais novas, o que essas trazem como desejo e vivência (CASTRO, 2009).

Aprendizado de lutas e dores

Movido pela indignação diante da tentativa de colocar nas sombras um movimento tão impactante na história da universidade, o Grupo de Estudos sobre a Juventude promoveu um evento de extensão que tinha a intenção de ser uma espécie de comemoração do primeiro aniversário da ocupação. Foram várias as reuniões para a organização do Seminário. Entre atividades de divulgação, chegamos a ir panfletar nas escolas que tinham sido ocupadas em 2016, inclusive naquela em que a direção mais reprimiu as/os ocupas.

Em novembro de 2017, durante três dias, aconteceu o Seminário Memorial das Ocupações Estudanti, que contou com três mesas, uma formada por pesquisadora e pesquisador, outra só com ocupas de escolas do Sul de Minas e a terceira só com estudantes de Instituições de Educação Superior (IES) do Sul de Minas. Também, duas rodas de conversa, abertas, para debater sobre o movimento das ocupações no Sul de Minas e no país.

Nessa parte do texto, intentamos registrar e

refletir sobre alguns dos relatos e dados sobre as lutas e as dores no movimento das ocupações, trazidos ao longo do Seminário Memorial das Ocupações Estudantis. O que era para ser apenas uma festa, o rememorar de lutas, foi também tempo de luto e de um acerto de contas com a derrota.

O próprio Seminário foi espaço de disputa de narrativas. A luta sobre o sentido do movimento das ocupações reaparecia, um ano depois, opondo Estado e estudantes, bem como militantes experientes e novas/novas ativistas. Dois exemplos merecem ser citados.

Primeiro, na Mesa 1, durante os debates, fala de representante da Secretaria Estadual de Direitos Humanos, a qual alegou que o governo estadual buscou “mediar” os conflitos decorrentes das ocupações secundaristas, trouxe claro incômodo às/aos secundaristas presentes, que manifestaram, em forma de rumores e comentários, sua irritação, levando inclusive o representante a abreviar sua fala. Estudantes afirmaram que, na verdade, a partir de certo momento, o governo estadual teria atuado pelo arrefecimento da ação coletiva, desestimulando a ocupação de mais escolas e forçando as/os ocupantes a aceitarem a convivência da ocupação com as aulas “normais”.

Segundo, na primeira Roda de conversa, houve uma disputa sobre o legado das ocupações na universidade, com estudante e professor remontando às ocupações de 2012 e 2013, tratadas como a fonte da ocupação de 2016, e criticando o “basismo” deste último (que parecia ter medo da “direção”). Ocupas da universidade, em 2016, reconheceram que iniciaram sua formação política junto ao movimento e coletivos anteriores, quando foram “franjinhas” (termo para designar membros da base com pouca ou nenhuma tarefa política) e tiveram lideranças daqueles momentos como modelo e inspiração. Mas buscaram demonstrar as especificidades e a força própria da ocupação de 2016, incluindo a larga inspiração nas ocupações secundaristas e o papel central das/dos independentes, cuja força o Diretório Central Estudantil (DCE) e os coletivos organizados procuraram respeitar e valorizar.

As/os independentes teriam sido capazes de fazer formulações políticas próprias na ocupação universitária, sem necessariamente precisar de orientações da direção política de um partido ou de uma corrente partidária. Um independente, na primeira roda de conversa, afirmou que “muita gente disse que só continuaria na ocupação se a metodologia continuasse a ser aquela” - baseada nas assembleias cotidianas para avaliação e decisões - e “que iriam embora se fosse formado um ‘núcleo duro’”. Ainda na primeira roda, estudante do DCE valorizou muito as/os independentes: “O movimento só avançou com a participação e ação dos independentes, quando a única bandeira levantada era a Universidade, como a ida a Belo Horizonte. Pessoas que ficavam só ouvindo nas assembleias antes das ocupações, às vezes de longe, foram muito mais atuantes e importantes na ocupação”.

Além de valorizar a capacidade de formulação política das/dos independentes, ocupas trataram seguidamente do sentimento de coletividade criado

pelos ocupações, fazendo uso de termos como “união” e “família”, não apenas na primeira roda, mas também na segunda roda e nas mesas 2 e 3. Um independente disse, na primeira roda de conversa, que “politicamente, a impressão é que a gente perdeu tudo, mas o que vai ficar na história é o movimento conseguir aglutinar os estudantes”.

Outro, organizado, na mesma roda, redefiniu a noção de poder e política, valorizando - tal qual Rancière (2014, 1996) e mesmo Arendt (2007) -, o poder como a auto-organização da ação coletiva: “Trampo coletivo é poder, não é precioso tomar o poder [referindo-se ao Estado] para construir algo coletivo. Transformação. As pessoas passam a ser chamadas pelo nome, não pela organização ou por ser independente. Vencida a barreira entre o eu e o nós.” Na Mesa 2, a professora mediadora lembrou que, na ocupação, foram construídos o sentimento de família, laços e relações muito profundas. Para um ocupa da universidade, assim como apareceu em diversos outros relatos, o que mais causa angústia é “voltar para a universidade e não ter mais aquela riqueza, aquela convivência”.

A Mesa 2, de secundaristas, se bem que destacou as dores do movimento, trouxe também, em especial pelo estímulo dos debates, as experiências de luta, tratadas como “experiência libertadora” por uma ocupa, que também disse que “ocupar é uma luta, não uma vagabundagem”. Em uma das escolas, em município em que as violências e retaliações foram relativamente menores, houve um relato de uma ocupa em que o processo de organização e luta foi mais central que o das dores:

Víamos as ocupações em outros estados, e aqui no Sul de Minas estava tudo parado. Se reuniram para debater sobre como as pessoas poderiam saber sobre o que estava acontecendo. A ideia da ocupação, de início, era só para três dias, mas foram 21 dias. De início, a maior dificuldade foram os próprios alunos, mais os do 3º ano do Ensino Médio. Depois, com os pais dos alunos, mais os do Ensino Fundamental. Houve muitas ameaças, a mídia ficou contra. Tinha medo de andar na rua. Mas também tivemos apoio dos pais, abriram a escola para pais e alunos em palestras, e ganharam mais apoio com isso. (Secundarista mulher, out. 2017).

Fizeram também a ocupação do prédio da Superintendência de Ensino, que ficava nesse município, para mostrar que lá estavam armazenados “computadores e geladeiras, que eram para ir à escola, mas estavam guardados”. Outro ocupa, da mesma escola, relata que a oposição ao movimento por vezes fez uso de táticas não violentas, como docentes que organizaram marcha contra a ocupação vestindo o branco da “paz” - mas não foram capazes de deter a ação coletiva.

Nos comentários aos relatos das/dos ocupas, durante a Mesa 2, as estudantes da universidade destacaram a preponderância das mulheres no movimento, não apenas em quantidade, mas em iniciativa e decisão, e demonstraram o ensaio de outra forma de educação, durante as ocupações. Muito mais que um interdito ao processo de ensino, praticou-se “uma escola mais próxima do ideal, o que os educadores não conseguiram”. O graduando comentador, ainda que tenha buscado valorizar a capacidade de luta das/dos secundaristas, se angustiou

ao “ver o quanto ainda há de dor em nossos alunos”. Durante os debates, uma docente da universidade buscou ser ainda mais propositiva: “É preciso ver o quanto a gente ganhou e caminhou, não só focar no que a gente perdeu”.

Sob o estímulo dos debates, as/os secundaristas da Mesa 2 foram redescobrimo e valorizando os ganhos com a luta. Sobre a nova forma de escola ensaiada, assim relatou uma ocupa: “Com a ocupação, muita gente que não gostava de aula participou muito das atividades. Alguma coisa está errada com o modelo tradicional de escola. Lutamos porque acreditamos na escola”. Outra ocupa destacou a formação política propiciada: “Tive acesso à Constituição na escola só com a ocupação, nos aulões. Descobri que tipo de cidadã eu queria ser”. Outro ocupa diz que, depois da ocupação, entrou em um coletivo político de juventude. Sobre a transformação pessoal, um ocupa foi contundente: “Cada um que estava ali dentro saiu da ocupação totalmente mudado.” No crescente de valorização da experiência na ação coletiva, ocupas ainda disseram: “o ser humano nasceu para lutar” (uma ocupa); “Eu sou uma menina de luta” (outra ocupa).

Algo semelhante apareceu nos relatos sobre a ocupação da universidade. Na segunda Roda de conversa, um ocupa disse que, com a ocupação, “pela primeira vez se sentiu mesmo na universidade. [...] A ocupação realmente acabou, e é mais por aí que vem o sentimento de derrota, mais do que pela aprovação da PEC ou por apanhar da polícia”. Outra ocupa revê o espaço da universidade, lembra de música, de luz, da entrada da reitoria cheia de cartazes e de jogos de voleibol durante a madrugada: “houve a ressignificação do espaço, era uma outra universidade. [...] O lugar nos aproximava, e as coisas, voltando a ser como antes, nos desunem”.

A Mesa 3 teve como destaque a análise política de um estudante independente, graduando em História, autor da primeira epígrafe deste artigo. Outros excertos de sua fala referendam o que estudante do DCE, também presente na Mesa, logo reconheceu: a participação política não institucional é uma alternativa válida e não necessariamente antagônica à participação institucional:

[...] interpretamos um esgotamento da política representativa formal, momento em que entendemos que nossas demandas não poderiam ser alcançadas sem uma atuação política direta e participativa. Nossa participação na ocupação não foi um evento, foi um processo. [...].

A formação política que organizou-se ali dentro da ocupação naquele período, seja por meio das aulas abertas, das rodas de conversa, assembleias, ou pela exibição de filmes, foi um fato que independia de coletivos, que contou com a participação deles, mas que era construída por todos nós como classe estudantil. A organização em coletivos é uma forma de luta, mas definitivamente, não a única.

[...] Além de ter sido um marco para o movimento estudantil de todo o país, a ocupação também foi um marco para todos aqueles que a construíram individualmente. Para mim, em particular, uma espécie de emancipação, no sentido de que a ocupação possibilitou pensar com uma maior bagagem o meu lugar social dentro da coletividade, saber que as ações espontâneas são necessárias para a luta política, mas que a organização política em coletivos também o é. A própria ocupação é resultado de espontaneísmo e de organização política. [...].

E sim, a ocupação de um espaço público é um espaço de disputas. Disputamos tanto por esse espaço quanto por disputas internas. E tais disputas não implicam em desordem, ao contrário, estimulam o aperfeiçoamento de ideias em conflito, estimulam a autocrítica e o enfrentamento. Estávamos ali para aprender, afinal. Nossos erros e acertos foram parte de um processo de aprendizagem que não cessou.

Durante esse enfrentamento, pensamos que o ato de ocupar não deveria se restringir ao fato de estarmos meramente dormindo naquele local, nossa proposta era conhecer e ressignificar aquele espaço. [...]. Nossa ocupação não promoveu a interrupção de aulas, nós transformamos aqueles prédios em espaços de formação política, professores ofereceram aulas abertas nas quais compareceram mesmo pessoas que não estavam ocupando. [...].

A questão é que esse movimento produz uma cultura política de participação na universidade.

Esse relato demonstra que a ocupação, por meio das/dos independentes, propôs e praticou uma política da participação direta e horizontal, na qual se promovia a formação política por meio da própria ação, em que se buscava a transformação social congregada à transformação de si e se praticava a democracia como disputa pelo espaço e por ideias – mais do que um processo formal em busca de maioria ou consenso. Esboçou, enfim, como outros relatos de ocupas da universidade, outra forma de universidade e de relações educacionais.

Acreditamos que o Seminário Memorial das Ocupações Estudantis, um ano depois do final do movimento, praticou ainda mais uma tática de luta: a política da rememoração. O Seminário recebeu, por isso, reconhecimento das/dos ocupas, como na Mesa com secundaristas: “Estou feliz com o memorial das ocupações, depois de terem se esquecido do movimento durante o ano” (uma ocupa). “É muito triste saber que o movimento foi esquecido, que parece ter sido em vão. É importante lembrar o movimento” (outra ocupa). Uma ocupa da universidade assim relatou durante os debates nesta Semana: “nosso evento aqui mostra que existem pessoas que não se esqueceram e se preocupam com o que aconteceu, vocês não estão sozinhos”. Durante a segunda Roda de conversa, uma ocupa da universidade reconheceu: “após um ano, não falamos muito das ocupações, agora é que estamos reprocessando. [...] O Memorial é como um momento de renascer”, contudo, o “trauma ainda existe, tem gente que não quer conversar ainda sobre o assunto”.

No final da segunda Roda, a mediadora buscou também valorizar as experiências de luta e, citando Ecléa Bosi, afirmou que “dá trabalho lembrar” e que “as pessoas cresceram naqueles meses mais do que muitas pessoas em muitos anos”. A mediadora, no início da Roda, havia lido uma história de Eduardo Galeano, “A morte do papagaio”. Uma ocupa universitária, que mobilizara outras/outras ocupas para montar uma república, disse: “Até agora, tinha visto o movimento mais como derrota, mas, com a história contada do Galeano, vi que foi um renascer também, nasceram novos passarinhos”.

Na primeira Roda de conversa, graduanda que apoiou ocupação secundarista, contou que a ocupação foi um “enfrentamento pessoal”, um “enfrentamento de você consigo mesmo”. Já nos adiantava o que

seriam os relatos das ocupas secundaristas, em que as histórias de sofrimento, angústia, desamparo e perseguições seriam mais fortes. Essa preponderância de dores deveu-se não à menor força física e autonomia da adolescência, e sim ao contexto mais “tenso e perigoso” (na definição de graduando, em roda de conversa) vivido nas escolas ocupadas: na universidade, os seguranças protegiam as/os estudantes ocupantes, enquanto que, em escolas periféricas, secundas receberam ameaças tanto de traficantes quanto de policiais, mas mesmo em escolas mais centrais, durante a noite, pessoas passavam fazendo barulho para acordar e amedrontar ocupas; enquanto que, na universidade, a maior parte da docência apoiou o movimento e entrou em greve, assim como a reitoria não pediu a reintegração de posse, nas escolas, grande parte da docência se omitiu ou perseguiu as/os ocupas, assim como parte relevante da gestão se colocou contra a ação coletiva; sob a influência de nefasta campanha de veículo da mídia local de um dos municípios, responsáveis e comunidade local colocaram-se, por vezes violentamente, contra as/os ocupas, agredindo filhas e filhos, chegando a fraturar a perna de mãe que defendia sua filha ocupa.

A mesa 2, de secundaristas, foi a mais marcante nesse sentido. Para uma ocupa, ainda que tenha sido uma “experiência libertadora, acima de tudo, que trouxe novos olhares para o mundo, o que passou foi terrível”. Segundo ela, “a omissão da escola e do município continua pela cidade, ruas e salas de aula, com olhares de deboche e desprezo. Machuca. Indiretas, olhares nos corredores da escola”. Ela criticou “alguns professores, que não acreditaram na capacidade de seus alunos de fazer algo”, mas foi muito enfática ao reconhecer o apoio de professor de sua escola, que estava presente na plateia, demonstrando a importância do diálogo e coaprendizado entre gerações: “Ele apoiou o movimento, confortou os estudantes, foi um verdadeiro professor”.

Outra secundarista da mesma escola foi vítima de muitas ameaças por meio de redes sociais: “se fosse só as pessoas não apoiarem, tudo bem. Mas houve ameaça pesada pelo WhatsApp, insinuando uso de armas, para criar medo”. Denunciou o assédio moral da superintendência estadual, que, junto com a direção, manteve ocupas em reunião durante cinco horas: “Levaram café e comida para a supervisão, não para as estudantes, que já tinham ficado em reunião de quatro horas antes. Faziam perguntas que eles, supervisão e professores, deveriam responder, sobre reposição de férias, notas, entre outros”.

Outra escola secundarista, agora periférica, foi representada por um ocupa. Ele denunciou os maus-tratos da direção, que forçou o retorno das aulas em concomitância à ocupação, jogando as/os ocupas “em uma sala pequena”. Marcou-se uma assembleia com responsáveis, em que, diferentemente do combinado, estudantes não conseguiram falar, tendo voz apenas docentes e direção. Indignado, o ocupa discutiu com vice-diretora, mandou ela se calar e se virou, sendo agredido por ela com um tapa nas costas. O ocupa não quis denunciá-la, mesmo tendo toda uma assembleia como testemunha. Ainda relatou momentos de medo, durante a noite, quando pessoas passavam ameaçando e jogando pedras.

A escola que teve o maior nível de violência, durante um “trancaço” que foi reprimido por policiais e pessoas da comunidade, sob a convivência da direção, teve uma ocupa que a representou. Sua fala é reiterativa ao teor da Mesa: “apesar de todo o crescimento que a gente teve, foi difícil”. No dia do trancaço, a polícia invadiu a escola, jogou spray de pimenta no rosto de estudante, agrediu outro, enquanto a diretora gravava a violência com seu celular, rindo. “Quando eu lembro de tudo aquilo, eu choro”. Com o retorno às aulas, seguiram-se retaliações da direção: ocupas foram separadas/separados em turmas diferentes e tiveram vetada sua participação em reuniões para representar a discência.

Durante a segunda Roda de Conversa, após a bela história de Galeano, “A morte do papagaio”, relatos saudosos da convivência coletiva durante a ocupação da universidade abundaram, assim como dos sofrimentos por manter um movimento muito longo e a angústia de retornar aos mesmos espaços e perceber que, aparentemente, nada mudara.

Por mais que diversas intervenções, tanto de estudantes do Grupo de Estudos quanto de docentes, buscassem valorizar as experiências de luta, em uma tática ou política da rememoração, conforme relatamos acima, não se esperava que tamanho estoque de dores, angústias e traumas estivesse represso. Para nós próprios, membros do Grupo de Estudos sobre a Juventude, que organizamos o Seminário, acabou sendo penoso. Logo no início da segunda Roda de Conversa, tão logo foi narrada “A morte do papagaio”, uma das ocupas universitárias, membro do Grupo de Estudos, saiu da sala, angustiada. No início da noite, enquanto organizávamos a terceira e última Mesa Redonda, outros indícios se somaram àquele. Membro do Grupo me relatou que não conseguira dormir naquela noite, enquanto outro mandou avisar que não conseguiria participar do último dia, ambos sob o impacto da Mesa 2. Mais dois me pediram remédio para dor de cabeça. Esse autor mesmo, muito cansado, não registrou nada durante a Mesa 3.

No dia seguinte, os autores registraram alguma coisa. Outros membros do Grupo, nas reuniões de avaliação, trouxeram poucos registros a mais. Além do cansaço e do peso das angústias, a noite teve mais alguns aborrecimentos. Primeiro, do músico que faria a abertura artística da Mesa 3: estudante muito elogiado por ter animado a ocupação um ano antes, teve acesso de estrelismo e não cumpriu nada do combinado (relembrar canções da ocupação em voz e violão). Segundo, membros de um coletivo estudantil fizeram falas provocativas contra a atuação de outros coletivos durante a ocupação e ao próprio Seminário – sem sucesso, foram ignorados. Ainda assim, a Mesa 3 teve relatos muito bons, tanto de representantes do DCE, que realmente estiveram mais envolvidos com a ocupação da universidade, quanto de independentes. Especialmente de independentes, como vimos acima.

O Grupo de Estudos sobre a Juventude fez uma reunião para avaliação do Seminário em 14/nov./2017. Era o começo de um acerto de contas com os sentimentos que nós despertamos em nós próprios com o evento, incluindo a responsabilidade por conhecer o sofrimento das/dos ocupas e das violências que secundaristas continuavam sofrendo. Conversamos sobre o público, bom – 170 pessoas, em sua maioria

estudantes da UNIFAL-MG – mas menor que o de eventos que promovemos em outros anos. Também, sobre o destino do belo painel com a linha do tempo das ocupações – para os quais tínhamos bons planos, mas ele segue guardado na casa de uma integrante do Grupo.

Em seguida, a Reunião tratou sobre o atendimento aos objetivos do Seminário. O objetivo geral era “Revigorar a memória sobre os movimentos das ocupações [...]. Reviver e revigorar lutas aparentemente fracassadas”. Consideramos que foi atendido, apesar de que, segundo um dos integrantes, não conseguimos chegar nas pessoas que não participaram das ocupações e nas que foram contrárias. Teria sido um evento mais para os ocupas, para digerirem o que foi o movimento, até mesmo para terem um momento para chorar. O evento teria cumprido muito bem esse processo de elaboração. Para outra integrante, revigorar não traz necessariamente alívio, pode ser o retorno de um peso. Para a coordenação do Grupo, não era, a princípio, objetivo do Seminário trazer “alívio” à dor e angústia, mesmo porque não tínhamos a devida dimensão da necessidade disso.

Ainda sobre esse aspecto, consideramos muito pertinente a avaliação da coordenadora adjunta do Grupo de Estudos, a professora Renata Nunes Vasconcelos. Segundo ela, o objetivo inicial proposto foi atingido, mas apareceram outros objetivos ou demandas, destacando-se a necessidade de publicizar e elaborar os sofrimentos vividos, em especial pelas/pelos secundaristas. O evento explicitou que a política envolve sempre a subjetividade, que não dá para separar política da subjetividade. Ainda, o evento mexeu com um “vespeiro”, pois as ocupações contestaram as relações educacionais e as relações entre adultos e jovens. O sentimento mais presente parece ter sido o da angústia: angústia de lidar com uma sociedade dura e conservadora, de perceber o quanto somos frágeis diante dela. Vimos o sofrimento de estudantes, que ainda são punidos por se rebelarem contra lógica institucional da escola e da família.

Entre os encaminhamentos, decidimos cobrar da Superintendência e da própria Secretaria da Educação do Estado um retorno sobre as denúncias de violações de direitos contra as/os ocupas. Como será narrado, fizemos duas intervenções públicas, interpellando diretamente representantes da Secretaria, com boa repercussão, ainda que, ao final, a decisão das autoridades tenha sido o arquivamento das denúncias.

Nosso Grupo ainda realizou mais duas reuniões em 2017, que tiveram, na pauta, a discussão da relação entre política e subjetividade no movimento das ocupações estudantis. Em uma delas, debatemos um texto que trazia a psicanálise de Lacan como referência para tratar da ocupação de uma escola no Rio de Janeiro no início de 2016 (ANDRADE; COUTINHO, 2017). No texto de Andrade e Coutinho (2017) não aparece a categoria da angústia, indicando que esse sentimento não se manifestou com a mesma força em todos os locais, em especial onde houve vitórias, como no Rio de Janeiro. Antes, destacam-se os conceitos de laços sociais e sujeito desejante. O texto afirma que a ocupação revelou uma relação paradoxal entre adolescente e mestre, perturbada pela ocupação, que trouxe à tona a dimensão do desejo.

A coordenação do Grupo manifestou o seu desejo de que essas reuniões servissem para elaborar melhor a angústia que nós próprios ainda sentíamos pelos sentimentos despertados e as violências conhecidas graças ao Seminário. Percebemos que não eram suficientes, que era necessário reconhecer que o trabalho de elaboração daquela memória deveria continuar, mas por outros caminhos. Um deles logo se avistou, as intervenções públicas, face de uma ação política de nosso Grupo. Outro, se construiria ao longo de 2018, a proposta de um novo projeto de pesquisa, para conhecer os efeitos das ocupações secundaristas naqueles que foram seus principais sujeitos, as/os ocupas. O projeto está sendo construído e apresentado para agências nacionais de fomento à pesquisa, ainda que pretenda ter uma face importante ligada à extensão.

Enquanto isso, graças ao convite de Adriana Alves Fernandes Costa e o apoio de várias autoras e autores de vários estados do país, foi organizada a coletânea “O movimento das ocupações estudantis no Brasil”, lançada enquanto escrevíamos esse artigo (COSTA; GROPPPO, 2018). Ela deseja também ser outro instrumento da política da rememoração e revalorização das lutas estudantis.

Extensão, pesquisa e engajamento

Entre os desdobramentos do Seminário Memorial das Ocupações, primeiro, fomos conhecer nos dias seguintes uma “república” de estudantes que se formou a partir da amizade criada durante a ocupação – que inclusive fez uso de colchões que sobraram da ocupação da universidade. Surpreendunos o relato, durante a segunda Roda de Conversa, da estudante que mais esteve à frente da formação dessa república: testemunhou que, mesmo entre quem morava na república, pouco se conversou sobre a ocupação durante o ano que se passou.

Mais importante, sob o estímulo de estudantes da universidade que acompanharam mais de perto ameaças e agressões a secundaristas nas escolas, buscamos apoiar e participar de intervenções para a apuração de responsabilidades acerca dessas violações de direitos das/dos adolescentes. Das quatro escolas ocupadas, em ao menos três houve denúncias de violações durante as ocupações e no pós-desocupação.

No caso mais grave, durante um dia de “trancão”, em que um grupo de estudantes tentou dar início à ocupação da escola, alguns pais, estudantes e outros adultos contrários ao movimento usaram porretes e marreta para abrir à força o portão. Mas os golpes de marreta não foram desferidos apenas contra o portão. Um golpe quebrou a perna da mãe de uma ocupa. A Polícia Militar invadiu a escola, intimidou e agrediu estudantes, sob a conivência da direção. A mãe agredida, estudante da universidade, um ano depois, participou do Seminário Memorial das Ocupações. Já no início de 2018, desiludida, nos entregou cópias da documentação com as denúncias ao governo do Estado e ao Ministério Público, que acabaram arquivadas. Mas outras agressões e violações de direitos foram praticadas durante as ocupações e no pós-desocupação, em sua maioria nunca denunciadas, algumas guardadas

para serem narradas apenas um ano depois, como a agressão que um estudante sofreu da vice-diretora de sua escola, durante assembleia – descrita anteriormente.

Algumas denúncias foram recolhidas em audiência pública na Câmara dos Vereadores do município, em março de 2017, e em duas ocasiões buscamos averiguar a resposta dos órgãos competentes. Primeiro, em dezembro de 2017, quando da passagem da Secretária Estadual da Educação no Sul de Minas, MC e G, integrantes do Grupo de Estudos sobre a Juventude, e ocupas secundaristas participaram de reunião com a Secretária e cobraram dela respostas sobre as denúncias anteriormente citadas. Relato de MC conta que a reunião foi desmentida e remarcada algumas vezes durante o dia, como se as pessoas que organizaram a reunião quisessem evitar a presença de secundaristas. Não evitaram, mas dissuadiram uma presença massiva de ocupas. Ainda assim, se consegui uma virada na pauta do encontro, que teve de discutir sobre as violências nas ocupações e a negligência do Estado. Diante da fala da Secretária, que alegou não ter sido comunicada sobre as denúncias, assim respondeu a estudante do Grupo de Estudos:

Os secundaristas que participaram das ocupações, em sua maioria, não são organizados. Logo, eles não estiveram em nenhum outro espaço de debate, de luta, nenhum espaço no qual pudessem ser ouvidos ou falar sobre isso. Pelo contrário, voltaram para a escola, que fingiu que nada aconteceu, voltaram a conviver diariamente com professores, funcionários e pessoas que os reprimiram. Estamos perdendo jovens de luta, devido à negligência do Estado. Eles não querem mais estar presentes em processos de enfrentamento.

Em janeiro de 2018, nós, do Grupo de Estudos sobre a Juventude, iríamos participar do II Simpósio Aproximações com o Mundo Juvenil, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, em Belo Horizonte/MG. Mesa, no dia 25, contaria com a presença da Secretária da Educação. Para tanto, preparamos uma Moção de apoio às/aos estudantes secundaristas para ser lida durante os debates, após as palestras. A versão final da moção foi escrita pelo autor e coautora e foi lida para a plateia. Cito trechos dela:

Nós, estudantes da Universidade Federal de Alfenas, divulgamos essa Moção de Apoio aos secundaristas de Alfenas, que durante o movimento de ocupação de suas escolas, no final de 2016, tiveram seus direitos humanos violados por meio de ações coercitivas em forma de assédio moral, agressão física e psicológica e ataques da mídia local, com notícias falsas que minaram e deturpam a imagem das ocupações frente à cidade.

[...] Desejamos reforçar o que já comunicamos em reunião em dezembro de 2017 com a secretária de educação, para que haja um retorno sobre os processos que correm em relação às responsabilidades dos gestores do Estado para com essa violação sofrida por secundaristas que exerciam seu legítimo direito à manifestação política.

Manifestamos que esta negligência constitui-se também uma irresponsabilidade pedagógica, considerando que os estudantes vitimados não tiveram quaisquer respostas à violação de seus direitos e continuaram sofrendo no cotidiano com as retaliações e ameaças daqueles que deveriam ter o papel de educadores.

Manifestamos enfim nosso estranhamento diante da

adesão de um governo Popular à reforma do ensino médio promulgada de modo ilegítimo, como medida provisória, por um governo federal que é fruto de golpe institucional. Reforma contra a qual os secundas se mobilizaram por meio das ocupações.

Adesão manifesta justamente na escola onde mais ocorreram violências contra os secundas, onde está sendo implementado um experimento de escola dita integral preconizada pela reforma do governo federal e legítimo.

Essa adesão significa o completo descarte de riquíssimas experiências educacionais e políticas cultivadas no cotidiano das ocupações, cujo exercício de auto-organização e a riqueza das atividades formativas realizaram, aqui e agora, a utopia de uma outra escola realmente democrática e significativa às e aos jovens.

Mas a Secretária não esteve na Mesa. Enviou um representante, o responsável pelo Ensino Médio no Estado, que, em sua resposta, afirmou estar a par das denúncias e que elas estavam sendo apuradas. Já sabemos que elas acabaram sendo arquivadas e não houve punição alguma.

Temos reencontrando, com alegria, algumas/alguns ocupas na universidade, agora como estudantes de graduação. Mas sabemos que há número relevante de ocupas que abandonaram o ensino médio, e a negligência do Estado em relação às violações que sofreram é apontada como uma das causas dessa evasão – violações que continuam a marcar as memórias inclusive de quem conseguiu completar esse nível de ensino. Há as/os ocupas que ainda estão no Ensino Médio. Entre as/os que se formaram, a maioria massiva não ingressou e provavelmente não vai ingressar na Educação Superior. A ocupação foi talvez única experiência de enfrentamento e atividade política dessas/desses, e o retorno ao cotidiano de exploração e desumanização reservada à juventude das classes trabalhadoras dificilmente trará outra experiência de subjetivação política tão potente quanto foram as ocupações.

Considerações Finais

Na abertura do Seminário Memorial das Ocupações Estudantes, MC, integrante do Grupo de Estudos sobre a Juventude leu um tocante poema que escreveu para registrar sua experiência como ocupa em uma escola de Ensino Médio. Trechos do poema, reproduzidos a seguir, trazem um pouco das memórias de lutas e dores que foram tematizados ao longo deste artigo.

Em seu poema, MC vai narrando as experiências iniciais da ocupação, em que transborda a alegria de estar juntos, de criar uma coletividade inesperada, ter a voz valorizada e ouvida e participar de uma luta que tinha muito sentido. O trabalho de subjetivação política faz com que a/o ocupa se reconheça como alguém que pode e deve intervir nas questões públicas, que descubra que o seu ponto de vista sobre as coisas, seja o cotidiano escolar, ou a grande política institucional das Reformas e das PECs, é único e valioso.

<p>"31 dias" MC</p> <p>O que é ocupar? O que é escola? O que é ocupar a escola? Antes de tudo, ocupar não é invadir, É lutar. Ocupar é gritar que estamos aqui E que não vamos desistir. Ocupar é se libertar De você mesma Pelos outros.</p> <p>Ocupar é aprender A ouvir e ser ouvida, Ter na palavra do outro a melhor acolhida. Ocupar é ensinar, É se preocupar, Deixar de pensar em si Para que o outro possa estar aqui.</p> <p>Ocupar é deslocar Do conforto caseiro. Passar a viver Em meio a estranhos colchões de solteiro. Ocupar é voltar a acreditar Em pessoas e causas, E se apaixonar por todas elas. Ocupar é voltar a ser criança, Brincar de elástico, cubo mágico, pique-esconde. É esperança. [...] Ocupar é encarar, Ser julgada, apontada e ridicularizada Pela família, pelos amigos, Pelos conhecidos e desconhecidos.</p>	<p>Ocupar é coletivizar, Sacrificar-se, Sentir sozinha e fraca. Mas aí você pensa, "Não acabou ainda". Então você tira um minuto, Respira, Tira forças de onde não tem E segue!</p> <p>Ocupar é mostrar, Reinventar, Resistir e reexistir, Pedir Ajuda, atenção, fomento, alimento. Ocupar é SENTIR Medo, Frio, Pânico, Ansiedade. Encarar face a face Falsidade e crueldade.</p> <p>Ocupar é fazer história, Conhecer a tragédia e a glória.</p> <p>[...] E é também falar, Cada um fazer valer a sua voz e provar Que ela é o mais valioso que há em nós.</p> <p>[...] Ocupar é militar Como nunca. Gritar, se desesperar, Mas nem por isso se abalar, Jamais fraquejar. É nobre, É duro.</p>
--	---

Logo, entretanto, o poema registra momentos de conflito, em que as/os ocupas tentam se reinventar como sujeitos e manter o próprio movimento, apesar das adversidades. Registra também as muitas recusas ao reconhecimento do valor da luta e das ocupações. Em certos momentos, tanto no poema quanto nos relatos de secundaristas na Mesa 2, parece que as ocupações foram virando trincheiras, cercadas de adversários por todos os lados. Nessa segunda categoria de experiências, que talvez tenhamos demorado a reconhecer, as ocupações não eram apenas espaço criativo para que estudantes reinventassem as formas de lutar e ensinar-e-aprender, mas notadamente lugar em que número reduzido de ocupas mais insistentes se viu acossado por muitas pessoas que se colocaram contra o movimento – docentes, gestão, responsáveis, representantes da sociedade civil e mídia.

Neste artigo, tanto quanto no Seminário, buscamos registrar e revalorizar as memórias de lutas de um movimento que não deveria ser relegado às sombras da história, apenas por aparentemente ter sido derrotado em suas pautas explícitas. Na verdade, essa derrota só caracteriza o que chamamos de segunda onda do movimento das ocupações estudantis, no 2o semestre de 2016, em que ela se nacionaliza a partir do rechaço de políticas do governo federal – a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55. Em sua primeira onda, desde o final de 2015, houve muitas vitórias contra políticas estaduais regressivas para a educação, em especial no primeiro movimento, em São Paulo, que impediu a “Reorganização” das escolas estaduais – que fecharia inúmeras escolas paulistas de Ensino Médio.

Nesse sentido, o silenciamento não se deve apenas à derrota de uma importante porção desse movimento, mas principalmente à negação da assunção desses novos sujeitos políticos, especialmente estudantes secundaristas de escolas públicas. Contra a política do esquecimento, o Seminário buscou acionar, inspirado em Walter Benjamin, a política da rememoração. Para tanto, foi necessário superar um sentimento ingênuo e mal-informado, de que pouco poderia se esperar de adolescentes de escolas públicas de Ensino Médio – dada a precariedade dessas instituições e à suposta apatia política e alienação da adolescência das camadas populares. Sentimento que, na verdade, boa parte de nós, profissionais da educação e da pesquisa, tínhamos quando começou o movimento das ocupações, daí o espanto geral – algo semelhante foi vivido com o início das Jornadas de 2013.

Ranciére (2014) tenta nos ensinar que a política, como criação, como ruptura de uma dada ordem injusta supostamente consolidada, acontece quando pessoas, até então consideradas como externas à comunidade dos que podem agir e falar, emergem como sujeitos políticos, atuam e falam justo nos lugares e nos momentos em que se esperava de tais apenas passividade e docilidade. Continuaremos a tratar tais sujeitos políticos com desonesta arrogância, tentando explicar que elas/eles não sabem agir e falar – em uma paradoxal tentativa de negação que apenas afirma o contrário do que se quer? Ou iremos dialogar abertamente com elas/eles, aprender-e-ensinar, na convivência de uma luta, no embate de ideias?

Quando a luta termina, as barricadas são desmontadas, as instituições são desocupadas e os sujeitos se calam – ou são calados –, mas apenas aparentemente a ordem de outrora volta a se instaurar. Uma ruptura muito profunda costuma se instalar, e as coisas devem se rearranjar de outros modos, ainda que a injustiça e a desigualdade teimem em se reconstruir. E quando a ruptura se instala no próprio âmago das pessoas? O que há de ser a subjetividade de quem foi ocupa, diante de vitórias e derrotas, reconhecimentos e negações, honrarias e perseguições?

Às/aos ocupas do Sul de Minas, os sujeitos com quem conversamos mais até então, parece que o lado negativo do retorno do que Ranciére (1996) chama de “ordem policial” tem sido predominante, bem como as dores e angústias na subjetividade das/dos ocupas. Às/aos ocupas da universidade, isso apareceu mais na forma de uma rotina acadêmica heteronormativa, burocrática e extenuante que retorna, naqueles lugares em que foi inventada uma “família”, se improvisou um lar, foram feitas festas e jogos, se exercitaram outras formas de ensino e se organizou a luta. Às/aos ocupas secundaristas a violência se deu menos pela potência passiva da rotina e mais pela violação ativa de supostos sujeitos educadores e gestores. Foi mais cruel, levou ocupas a evadir, negar sua experiência riquíssima de luta ou contar os dias para terminar o Ensino Médio.

Em especial para ocupas secundaristas, esse artigo serve como uma denúncia. Reconhecemos que isso não basta. Por isso, estamos organizando uma nova pesquisa, como já foi anunciado, que ouvirá ex-estudantes que foram ocupas de escolas e que quer, parafraseando Paulo Freire, não apenas trazer as

Notas:

¹ Agradecemos à equipe organizadora, não apenas pelo evento, mas também por ter debatido seus resultados, incluindo a primeira versão deste artigo. Ela foi composta, além do autor e coautoras, por: André Araújo Carvalho, Bruno Henrique da Silva, Gabriel Barreto Lopes, Giovana Generoso Monteiro, Guilherme Abraão Silva, Isabella Batista Silveira, Junior Roberto Faria Trevisan, Laís Nunes de Almeida, Mariana Ramos Pereira e Nikole Pereira Mendonça de Almeida.

² Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016 (PEC 241), que altera as Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo um novo Regime Fiscal que “congela”, por 20 anos, os gastos públicos com políticas sociais. Aprovada no mesmo mês de outubro de 2016 em regime de urgência pela Câmara dos Deputados, a PEC foi encaminhada ao Senado e recebeu novo número: PEC 55. Aprovada no Senado, a PEC 55 tornou-se a Emenda Constitucional 95.

³ Paulo Freire afirma que repensar nossa realidade “implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver.” (FREIRE, 2000, p. 54).

Referências

- ANDRADE, Cláudia Braga de; COUTINHO, Luciana Gageiro. A escola é nossa: uma escuta do movimento das ocupações. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, cap. 15, p. 151-161.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1994, p. 36-49.
- BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX”, In: KOTHE, Flávio (Org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1985, p. 31-43.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno**, São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1983, p. 29-56.
- CASTRO, Lúcia Rabello de (Coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010. Disponível em: <www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/.../178_2e350a6abfcb36bf1bef400e51012d01>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisas**, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.
- CASTRO, Lúcia Rabello de; MATTOS, Amans Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. **Análise Social**, v. XLIV, n. 193, p. 793-823, 2009.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antonio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GROPPPO, Luís Antonio. Ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, p. 293-328, 2018.
- GROPPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v.19, n.1, p. 141-164, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- GROPPPO, Luís Antonio. Alegoria e modernidade em Walter Benjamin. **Cultura Vozes**, São Paulo, v. 97, p. 15-26, 2003.
- KONDER, Leandro. Walter Benjamin. **O marxismo da melancolia**, 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

A ÁGUA EM DEBATE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS NO MEIO URBANO, RURAL E INDÍGENA, NO CENTRO-OESTE DO BRASIL, MICRORREGIÃO DE TANGARÁ DA SERRA

WATER IN DEBATE: REPORT OF THE EXPERIENCE DEVELOPED IN URBAN, RURAL AND INDIGENOUS SCHOOLS OF CENTRAL-WEST OF BRAZIL, MICROREGION OF TANGARÁ DA SERRA

Jéssica Ramos de Oliveira*
Jheiny Raiany dos Santos Ferreira**
Tadeu Miranda de Queiroz***

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante atividades de extensão do Programa “BB Água Limpa”. Foram realizadas dinâmicas de grupo relacionadas à importância da água, usos e preservação, contaminação microbiológica, doenças e formas alternativas de tratamento. O público-alvo foi constituído de crianças e adolescentes de escolas no meio urbano, rural e indígena nos municípios de Barra do Bugres-MT e Tangará da Serra-MT. Utilizou-se de apresentação visual, roda de conversas, brincadeiras e representação ilustrativa de patógenos causadores de doenças de veiculação hídrica. As atividades atingiram um total de 956 alunos, sendo que os resultados foram satisfatórios, pois possibilitaram que conhecimentos fossem disseminados, de forma a contribuir para a conscientização sobre a importância da qualidade da água para o consumo humano, além de possibilitar a interação entre a comunidade e universidade para buscar alternativas que contribuam para uma melhoria na qualidade de vida.

Palavras-chave: Contaminação microbiológica; Qualidade da água; Conscientização; Tratamentos alternativos.

ABSTRACT:

This study aims to report the outreach activities developed through the program *BB Água Limpa*. It was carried out group dynamics related to the importance, use and preservation of water as well as the microbiological contamination, diseases and alternative treatments for it. The target audience were children and adolescents from urban, rural and indigenous schools of Barra do Bugres and Tangará da Serra, located in state of Mato Grosso (MT), Brazil. It was used visual presentation, rounds of conversation, playful activities and illustrative representations of the pathogens that cause water related diseases. The activities reached 956 students and the results were satisfactory since it allowed dissemination of knowledge that would contribute to the awareness about the quality of water for consumption. Besides, it provided interaction between the community and the university in order to seek alternatives to improve the quality of life.

Keywords: Microbiological contamination; Water quality; Awareness; Alternative treatments.

*Aluna de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra - MT, Brasil. E-mail: jessica-r24@hotmail.com
**Aluna de Graduação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres - MT, Brasil. E-mail: jheiny_bbu@hotmail.com
***Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres - MT, Brasil. E-mail: tdmqueiroz@unemat.br

Introdução

A extensão universitária é uma atividade de extrema importância para a construção e o desenvolvimento, de modo que a Universidade colabora com a aprendizagem conjunta e incentiva a comunidade acadêmica a utilizar seus conhecimentos e experiências para promover uma melhoria na qualidade de vida para a população através da informação e capacitação (BRITO et al., 2018).

Ao longo dos anos, a extensão passou por diversas mudanças, onde foram definidos quatro momentos históricos, sendo o primeiro iniciado com as escolas gregas abertas ao público. O segundo foi através de movimentos estudantis voluntários pelo Iluminismo, demonstrando uma aproximação da Igreja. Já o terceiro é o momento em que a extensão passou a estar dentro das Universidades, onde os conhecimentos direcionaram-se para a Sociedade. E o quarto foi a estagnação da participação da Universidade e movimentos estudantis devido ao regime militar em 1960. No entanto, em 1980, a academia volta a aplicar a extensão, considerando que é uma via de mão dupla de conhecimento e aprendizagem (CERIBELE et al., 2017).

Conhecimentos científicos podem ser transmitidos para a comunidade através da extensão universitária. A microbiologia é uma ciência que estuda os microrganismos e sua influência no corpo humano e meio ambiente (SILVA; SOUZA, 2013). Devido aos microrganismos afetarem a qualidade dos alimentos e da água, seu estudo é de grande importância para o meio científico e para a comunidade, pois permite a avaliação de seu grau de contaminação, disseminando maneiras alternativas de tratamento, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2013).

Há vários tipos de doenças que podem ser causadas por microrganismos contaminantes na água, principalmente em locais em que as condições de saneamento básico são deficientes. A contaminação pode ocorrer através da ingestão direta, geralmente, em locais onde não há sistema de abastecimento de água tratada ou em locais feitos inadequadamente pela própria população, utilizando de fontes contaminadas, como ressalta o Centro de Vigilância Epidemiológica (CVE) (2009). Ainda segundo a CVE (2009), as principais doenças relacionadas pela OMS são diarreia aguda, onde 80% dos casos são causados pela utilização de água imprópria, podendo provocar morte, cólera e febre tifoide.

Em áreas rurais, o acesso ao saneamento básico é praticamente inexistente e, em virtude disto, é comum encontrar maneiras alternativas para a distribuição da água, como poços artesianos. No entanto, a falta de informação e o manejo incorreto desses poços podem ocasionar doenças vinculadas a microrganismos e outros elementos (MORETTI, 2008).

As aldeias indígenas sofrem com grandes atrasos relacionados aos avanços sociais vivenciados no país nos últimos anos, principalmente no campo da educação, saúde e saneamento (COIMBRA JR., 2014). A qualidade da água utilizada para consumo humano e as condições precárias de saneamento, comuns em

aldeias indígenas, são relatadas como um dos principais fatores responsáveis pela prevalência das parasitoses intestinais nestas comunidades (ASSIS et al., 2013; FERREIRA et al., 2011), demonstrando os riscos aos quais as populações estão expostas.

Sendo assim, é importante empreender esforços para a realização de estudos que busquem conscientizar a exposição aos riscos quanto à qualidade da água, principalmente nas comunidades rurais e indígenas, como também compreender os diferentes aspectos destas populações, a fim de contribuir para a gestão e melhoria da qualidade de vida.

As condições de saneamento básico nas regiões urbanas também necessitam de atenção, pois a disponibilidade de água tratada e de qualidade constitui em um fator de prevenção de doenças. No entanto, segundo Lisboa et al. (2013), o Brasil sofre de deficiências na disponibilidade deste serviço, e um dos motivos é a concentração de renda e infraestrutura, excluindo grupos sociais que se localizam em regiões pobres, influenciando na ocorrência de doenças infecto-parasitárias, devido às condições sanitárias e ambientais precárias.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo relatar a interação da comunidade científica e população para a disseminação de informações sobre os cuidados que devem ser tomados para evitar doenças relacionadas à ingestão de águas contaminadas, além da busca, juntamente com a sociedade, de maneiras alternativas que possam contemplar, principalmente, comunidades que sofrem pelo descaso governamental, sendo excluídas de um sistema adequado de saneamento básico.

Material e métodos

Tendo em vista a necessidade de informação, os projetos de extensão são propulsores da interação entre comunidade e academia. Neste sentido, foi criado o Programa “BB Água Limpa”, na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Universitário de Barra do Bugres, que, além de pesquisa para caracterização da qualidade de água consumida em comunidades rurais da agricultura familiar, assentados da Reforma Agrária, quilombolas e indígenas, entre outros, possibilita atividades de extensão para a disseminação dos resultados adquiridos e conscientização, através de palestras. O presente artigo aborda atividades realizadas com o foco na qualidade de água, utilizando as variáveis microbiológicas, portanto, caracterizado como um estudo descritivo, de relato de experiência. Foram utilizados resultados de pesquisas realizadas nas bacias dos rios Sepotuba, Juba e Tarumã, nos trechos que atravessam o Assentamento Antônio Conselheiro (FERREIRA et al., 2017). Esses dados de contaminação por coliformes foram obtidos de amostras de água coletadas em 3 escolas do referido assentamento, no período de dezembro de 2016 a julho de 2017.

O estudo foi realizado na zona urbana do município de Barra do Bugres – MT, no assentamento Antônio Conselheiro, que abrange os municípios de

Barra do Bugres – MT, Nova Olímpia – MT e Tangará da Serra - MT, na zona Rural e indígena no município de Tangará da Serra – MT. Na área indígena, o contato realizou-se através da Fundação Nacional do Índio, que disponibilizou o transporte e um funcionário para o deslocamento da equipe a comunidade. O município de Barra do Bugres está a cerca de 150 km da capital Cuiabá, e possui, conforme IBGE (2010), 29.847 habitantes, e Tangará da Serra 81.918 habitantes. As características socioeconômicas de Barra do Bugres e Tangará da Serra refletem uma renda per capita de R\$ 30.768,90 e R\$ 26.327,27, sendo o IDH de 0,693 e 0,729, respectivamente (IBGE, 2017).

O município de Barra do Bugres possui este nome por conta da barra formada pelo Rio Bugres ao desaguar no Rio Paraguai, importante bacia hidrográfica, destacada por ser contribuinte do pantanal mato-grossense. Portanto, nota-se o contato e a presença relevante dos recursos hídricos neste município.

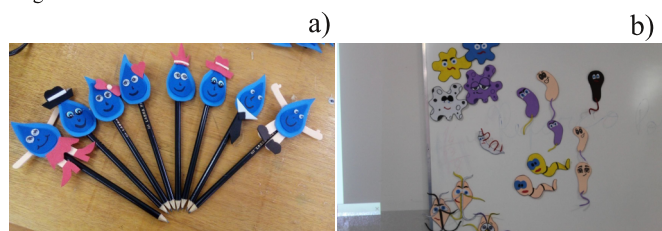
O ciclo de palestras teve como foco um público em formação, realizando suas atividades em escolas públicas e privadas, com abordagem voltada para crianças e adolescentes. A ação foi realizada em áreas urbanas, rurais de assentamentos, como também em terra indígena.

As atividades trataram de assuntos relacionados à água, a sua importância, os usos no cotidiano e a preservação deste recurso. Abordou-se, também, a microbiologia na água, haja vista o potencial de veiculação de doenças hídricas, tratou-se da presença de microrganismos patogênicos, doenças que podem ser causadas a partir da ingestão de água contaminada, procedimentos de análise, além de métodos alternativos de tratamento destas águas. Por fim, relatou-se sobre o Programa “BB Água Limpa”, com seus objetivos e sua atuação recente nas comunidades.

Desta forma, 13 escolas aderiram ao projeto, a próprio critério da quantidade de alunos e séries participantes, sendo assim, foi necessária a divisão do tempo em horários e dias variados.

O material e a metodologia utilizados durante as palestras foram diferenciados, conforme a idade do público-alvo, contendo um material infantil, mais simplificado, com ilustrações e linguagem de fácil entendimento, e um material destinado aos adolescentes, contendo termos técnicos e imagens de análises laboratoriais, ambos montados em apresentação eletrônica, contendo questões ao final, de modo a verificar a compreensão do assunto abordado, como também gratificar com um brinde àqueles que responderem de maneira correta perguntas elaboradas pela equipe (Figura 1).

Figura 1: a) Brindes com símbolo do projeto; b) Representação de microrganismos em EVA.



Fonte: Acervo do autores.

Para as turmas infantis, não foi utilizada a apresentação eletrônica, preferiu-se utilizar uma dinâmica de rodas de conversas, esclarecendo dúvidas frequentes e realizando bate papo sobre o assunto, contando com brincadeiras ao final das conversas. Também foram elaboradas algumas ilustrações de patógenos em tamanho aumentado, em Espuma Vinílica Acetinada (EVA), apenas para ilustrar os microrganismos presentes na água.

Resultados e discussão

O ciclo de palestras atingiu 956 alunos, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Relação da quantidade de alunos participantes das palestras.

Escola	Área	Quantidade de alunos
E.E. Alfredo Jose da Silva	Urbana	245
E.E.P.G Evangélica Assembleia de Deus	Urbana	104
E.M. Guiomar de C. Miranda	Urbana	55
Centro Educacional Santa Cruz	Urbana	58
E.E. Joao Catarino de Souza	Urbana	70
E.E Joao de C. Borges	Urbana	69
E.E.P.G Prof. Julieta Xavier Borges	Urbana	53
E.E. Júlio Muller	Urbana	45
E.M.E.I. Prof. Silvana de Souza Daniel	Urbana	40
E. E. Marechal Candido Rondon	Rural	80
E. E. Che Ernesto Guevara	Rural	60
E. E. Min. Petrónio Portela Nunes	Rural	51
E. M. Indígena Formoso	Indígena	26
Total		956

Fonte: Elaborado pelos autores.

Escolas urbanas

A equipe do projeto contactou as escolas através de visitas com os coordenadores pedagógicos, onde foi explicado sobre o ciclo de palestras e disponibilizada uma planilha, para que escolhessem os horários em que a instituição possuísse disponibilidade para a realização das palestras. Algumas diretorias escolares não aceitaram a presença da Universidade, demonstrando não considerar importantes as atividades propostas.

As palestras ocorreram em nove escolas na área urbana, incluindo alunos da pré-escola até o ensino médio. Observou-se a participação de alunos em todas as palestras, onde foi possível abordar o assunto de forma dinâmica, propiciando melhor aproveitamento e fixação do conteúdo proposto, como pode ser observado na Figura 2a. De acordo com Brondani e Henzel (2010), a escola é o melhor ambiente para se tratar de assuntos sobre a relação homem-ambiente-sociedade, pois propicia a formação de cidadãos críticos, conscientes da importância e da preservação ambiental.

Para os alunos da pré-escola, abordou-se o tema de forma lúdica, dinâmica e criativa (Figura 2b), contando com a participação através de brincadeiras e músicas, envolvendo toda a atenção ao assunto proposto; desta maneira, observaram-se resultados satisfatórios, através da completa compreensão da importância da água no cotidiano e a presença de bactérias que causam doenças, com a participação dos alunos para elencar possíveis danos à saúde. O estudo de Silva e Leite (2008) ressaltam resultados positivos

quanto à construção de conhecimentos através de metodologias lúdicas e artísticas.

Figura 2: a) Participação do público; b) Rodas de conversa com crianças; c) Participação de alunos do ensino médio.



Fonte: Acervo dos autores.

As turmas do ensino fundamental e médio (Figura 2c) tiveram ampla participação nas palestras, sendo abordadas quanto a alguns questionamentos, a fim de se verificar a compreensão do tema, obtendo resultados positivos e satisfatórios.

Escolas rurais

O ciclo de palestras ocorreu em três escolas da área rural, localizadas nos municípios de Barra do Bugres e Tangará da Serra (MT), contando com a participação de todos os alunos das escolas, conforme apresentado na Figura 3. Durante as palestras, houve grande participação dos alunos, demonstrando seus conhecimentos quanto à importância e aos usos da água.

Figura 3: a) Palestra na Escola Estadual Che Ernesto Guevara; b) Palestra na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon; c) Palestra na Escola Min. Petronio Portela Nunes.



Fonte: Acervo dos autores.

Foram observadas reações de curiosidade e interesse, principalmente em crianças do ensino

fundamental, quando se abordaram as doenças causadas pelo consumo de água contaminada, em que alguns alunos relatam já terem sido acometidos com alguns dos sintomas citados, como dores de barriga e diarreia. Este fato esclarece a compreensão sobre o assunto tratado, o que possibilitou aos alunos correlacioná-lo com fatos ocorridos na vida pessoal, demonstrando atenção quanto à qualidade da água ingerida nas comunidades rurais.

A palestra abordou a microbiologia da água, ressaltando a presença de microrganismos. Neste momento da palestra, os alunos foram questionados quanto ao uso de filtros em casa, notou-se que cerca de 90% fazem o uso de filtros, considerando a água boa para o consumo, livre de microrganismos após a filtração. Os mesmos foram instruídos que o uso do filtro não retém organismos microscópicos (pelo menos não a totalidade deles), mas sim partículas sólidas de maior tamanho. Ressaltou-se que o uso do filtro é importante para o consumo de água, contudo, para a eliminação de micro-organismos potencialmente patogênicos, fazem-se necessários outros métodos, indicando a fervura e cloração da água.

Os alunos que não possuem filtros em casa relataram que, em período chuvoso, a água possui coloração mais escura, caracterizada como turva, porém, fazem o consumo da água desta maneira pois não possuem outras fontes de abastecimento. Percebe-se que o público avalia a qualidade da água a partir de características visuais, compreendendo que a água consumida não possui qualidade adequada para o consumo humano. Este fato revela uma situação preocupante, em que as pessoas podem estar sendo expostas à contaminação por doenças de veiculação hídrica.

A aplicação do questionário no final das palestras demonstrou que a ação foi satisfatória, obtendo a compreensão dos alunos acerca dos assuntos abordados, demonstrando os resultados positivos da ação. Os fatos relatados durante as palestras no meio rural destacam as precariedades vivenciadas por essas comunidades, em que é dever do poder público mobilizar ações de melhoria de condições de vida nestes locais.

Escola indígena

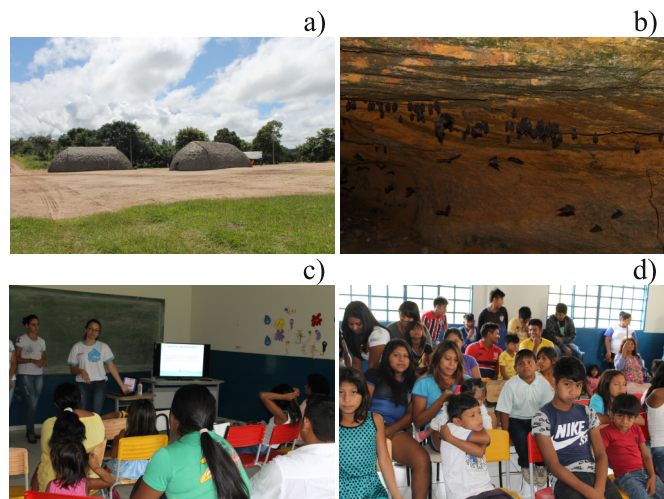
A comunidade indígena Haliti-Paresí está localizada na região do médio norte de Mato Grosso, distribuída nos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Diamantino, Nova Marilândia, Conquista do Oeste e Barra do Bugres. A etnia se destaca por sua interação sócio-política, seus avanços e seu bom relacionamento com as pessoas não índias, estabelecendo parcerias para a produção agrícola em seu território (TERÇAS et al., 2016).

O contato com a população indígena é caracterizado por desafios logísticos, econômicos e de recursos, contudo, durante o estudo, não foram encontrados grandes desafios, apenas a precariedade das estradas de acesso à Aldeia. O recebimento da equipe de pesquisa na aldeia foi muito amistoso e acolhedor, o que pode ter sido influenciado pela

presença de um servidor da FUNAI, que conhece a população e pode ter transmitido segurança da presença da equipe e objetivo.

Na Figura 4, apresentam-se os aspectos da palestra e da aldeia Rio Formoso. A palestra ocorreu na escola da aldeia, com a participação de indígenas de todas as idades (Figura 4c e 4d).

Figura 4: Figura 4: a) Residências na aldeia b) Morcegos na mina c) Palestra com apresentação digital e representação dos micro-organismos em EVA d) Público de idades diversas.



Fonte: Acervo do autores.

A ação de extensão iniciou-se com uma palestra abordando a importância da água, contando com a participação do público para elencar os seus usos no cotidiano. Em seguida, tratou-se da microbiologia na água, os tipos de coliformes e microrganismos presentes. Neste ponto, houve questionamentos quanto à interferência da presença de morcegos nos arredores da mina (Figura 4b) que abastece a aldeia, demonstrando a compreensão da presença de animais que podem contaminar a água e a preocupação com sua qualidade. Também foi questionado o fato de ter diminuído a quantidade de água próximo à nascente, fato ocorrido por consequência da erosão na região, o que demonstra a preocupação da comunidade com a permanência de fonte de abastecimento de água na proximidade.

Em seguida, a palestra abordou as formas de contaminação da água e possíveis tratamentos alternativos que podem ser utilizados na aldeia, como prevenção da ingestão de água contaminada. Neste momento, um participante demonstrou interesse em saber a distância adequada para a construção de fossas sépticas, o que ressalta a compreensão que os indígenas têm dos riscos de contaminação da água, como também a preocupação da população local com a sua qualidade. Houve questionamentos quanto à cor da água após eventos de chuvas e ventos. A partir disto, nota-se que os indígenas observam a coloração da água a ser ingerida, associando esta com a sua qualidade.

Foi relatada, também, a influência do homem branco na qualidade da água, como um indivíduo de interesse unicamente econômico e explorador, que não se importa com o meio ambiente, ressaltando a instalação de pequenas centrais hidrelétricas (PCH) na região. Silveira (2011) destaca que as terras dos Haliti-Paresí são um local muito desejado pelo agronegócio,

estando envolto de grandes lavouras mecanizadas, abrigando um enorme potencial hídrico de geração de energia.

Notou-se a grande preocupação da comunidade, principalmente dos adultos e idosos, com os empreendimentos na região que impactam a água, destacando-se o agronegócio, com o uso de agrotóxicos e impactos no solo, e as hidrelétricas e indústrias, que lançam seus efluentes em rios, gerando a contaminação dos recursos hídricos. Haja vista os potenciais de empreendimentos nas terras da aldeia, os índios demonstram preocupar-se com a disponibilidade e a qualidade da água daqui a algumas décadas, e a permanência e extinção da aldeia, haja vista a contaminação de seus recursos.

Houve também questionamentos quanto à atitude dos governantes e órgãos ambientais em relação à qualidade da água e os impactos que este vem sofrendo, parabenizando a equipe pela iniciativa de conscientização e importância da água. Nota-se a preocupação dos indígenas com a ausência de órgãos governamentais e ambientais em ações de contribuição e formação dos jovens. De acordo com Silveira (2011), os Haliti-Paresí buscam a preparação de gestores indígenas qualificados para refletir e discutir estratégias para o destino da aldeia.

A comunidade indígena, principalmente o cacique, ressaltou que os índios não possuem a intenção de proibir o acesso a seus recursos naturais, mais especificamente a água, mas a real intenção é protegê-los, para que se perpetue em qualidade e quantidade, para que esteja disponível a todos. Diegues (2005) ressalta a relação mitológica e sagrada dos índios com a água, como em minas e grutas consideradas sagradas e que não podem ser contaminadas. Esta relação pode ser uma das causas da aldeia Haliti-Paresí destacar a sua função de protetora dos recursos naturais.

Por fim, apresentou-se os indígenas o Programa “BB Água Limpa” e seus objetivos. Foi ressaltado, pela comunidade indígena, o interesse em unir-se à Universidade para a elaboração de pesquisas e geração de conhecimento, com o intuito de disseminar informações de maior repercussão no meio científico, político e econômico. Neste contexto, nota-se a autonomia e o interesse político dos membros adultos da aldeia Haliti-Paresí, conforme afirmado por Terças et al. (2016).

De modo geral, foi possível apresentar o tema proposto de forma a conscientizar os participantes sobre a importância e preservação da água, a presença de microrganismos patogênicos, suas causas, doenças provenientes e as maneiras alternativas para seu tratamento. Desta forma, salienta-se que a partir da conscientização de crianças, é possível disseminar estes conhecimentos a outros públicos, pois de acordo com Brondani e Henzel (2010), crianças são pequenos agentes multiplicadores, motivando mudanças nos comportamentos familiares e na comunidade que estão inseridos.

Relação Universidade e Sociedade

A extensão universitária permite o desenvolvimento de uma relação transformadora entre universidade e sociedade, vital para fomentar o desenvolvimento local, caracterizada como importante propulsora desse diálogo de construção de conjunta de aprendizagem e auxílio social (BRITO et al., 2018). Através da ação do ciclo de palestras, foi possível estabelecer este vínculo entre a universidade e a comunidade local e regional, contribuindo para a construção e fortalecimento do elo entre a ciência e a sociedade.

O programa “BB Água Limpa”, através de sua atividade de extensão universitária, possibilita a formação de recursos humanos conscientes das necessidades das comunidades, e de seu papel e responsabilidade quanto à formação universitária pública de contribuir e auxiliar a sociedade, tornando as ações de extensão um instrumento de transformação social, através da disseminação de informações capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida e saúde pública em locais carentes de saneamento básico.

A ação do ciclo de palestras também contribuiu para a multidisciplinaridade da formação acadêmica, correlacionando assuntos de diversas áreas para a resolução de um único problema, a qualidade da água para o consumo humano. Desta forma, a ação de extensão possibilita a interação dialógica e interdisciplinar, causadora de impactos na formação acadêmica (FORPROEX, 2012).

A experiência do ciclo de palestras colaborou para uma formação social da equipe do projeto, pois através desta interação promoveu uma consciência nos acadêmicos por conhecer as diferenças e as necessidades de outros cidadãos que não possuem o mesmo acesso à informação. Além da troca de vivências, os questionamentos aplicados apresentaram o interesse pelos participantes no assunto abordado, demonstrando que as informações disseminadas ajudarão para que a comunidade atingida possa obter uma melhoria na sua qualidade de vida.

A ação do ciclo de palestras apresenta-se também como um retorno dos investimentos na universidade, em conhecimento técnico, tecnológico e científico para a sociedade, retribuindo como um instrumento de aprendizagem e geração de conhecimento, permitindo difundir possíveis melhorias nas condições de vida e saneamento básico em locais carentes.

Conclusão

Os resultados são muito satisfatórios, pois a grande abrangência de atuação do ciclo de palestras possibilitou a disseminação de informações e conhecimentos a um largo grupo de pessoas, tanto na área urbana como rural e indígena, contribuindo para maior conscientização quanto à importância e à qualidade da água para o consumo humano, informando também formas alternativas de tratamento como um meio de prevenção de doenças de veiculação hídrica.

Os assuntos ressaltados geraram especulações pelos participantes, o que se considera um sinal positivo, já que permitiu observar o interesse e curiosidade pelo tema. Desta forma, a ação instruiu crianças, adolescentes e adultos a utilizarem algumas alternativas de tratamento na água, como forma de evitar a ingestão de águas contaminadas. A ação também contribuiu para a formação de uma conexão da universidade e a comunidade, gerando, a partir desta, uma troca de informações e despertando o interesse na formação de parcerias futuras. Também houve contribuições para os participantes da ação, com o enriquecimento pessoal, intelectual e cultural.

Agradecimentos

- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), pela concessão de bolsas de mestrado e de extensão aos autores;
- Ao comércio local de Barra do Bugres como patrocinador dos brindes ofertados durante as palestras;
- À Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Tangará da Serra que contribuiu com o transporte durante a palestra;
- Ao servidor da FUNAI, Martins Toledo de Melo e ao Caciue;
- Às diretorias e coordenadores das escolas participantes;
- A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que contribuiu com o transporte para o deslocamento da equipe para as escolas;
- Ao servidor da UNEMAT (motorista), Luiz Carlos Miranda Cebalho.

Referências:

ASSIS, E. M.; OLIVEIRA, R. C.; MOREIRA, L. E.; PENA, J. L.; RODRIGUES, L. C.; MACHADO-COELHO, G. L. L. Prevalência de parasitos intestinais na comunidade indígena Maxakali, Minas Gerais, Brasil, 2009. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 681-690, 2013.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). **Manual prático de análise de água**. 4. ed. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, p. 153, 2013.

BRITO, T. P.; PEREIRA, S. B.; SILVA, E. M. de L.; SANTOS, G.; OLIVEIRA, P. H.; PEREIRA, V. G.; ANDRADE, V. M.; BATTISTON, K. de M.; PEREIRA, M. de S. Extensão Universitária: uma análise da construção de um projeto de extensão com as mulheres rurais do bairro Peroba de Itajubá – MG. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n.2, p. 195-206, 2018.

BRONDANI, C. J.; HENZEL, M. E. Análise sobre a conscientização ambiental em escolas da rede municipal de ensino. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, 2010.

COIMBRA JR., C. E. A. Saúde e povos indígenas no Brasil: reflexões a partir do I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição Indígena. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 4, p. 855-859, 2014.

DIEGUES, A. C. **Aspectos Sócio-Culturais e Políticos do uso da Água**. PLANO NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS-MMA, 2005. 16f.

FERREIRA, J. R. S.; BATISTELLA, V. M. C. Caracterização Microbiológica da Água de Abastecimento das Escolas do Assentamento Antônio Conselheiro. In: JORNADA CIENTÍFICA DA UNEMAT, 8., 2017, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Unemat Editora, 2017.

FERREIRA, M. E. V.; MATSUO, T.; SOUZA, R. K. T. Aspectos demográficos e mortalidade de populações indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 12, p. 2327-2339, 2011.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> Acesso em: 02 set. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/barra-do-bugres/panorama>> Acesso em: 05 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 05 jul. 2018.

LISBOA, S.S.; HELLER, L.; SILVEIRA, R. B. Desafios do planejamento municipal de saneamento básico em municípios de pequeno porte: a percepção dos gestores. **Revista Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 18, n. 4, 2013.

MORETTI, L. R. Curso de Especialização em gerenciamento Ambiental (CEGEA). **Apostila**, Piracicaba, p.30, 2008.

SES/SP. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Coordenadoria de Controle de Doenças. Centro de Vigilância Epidemiológica. Divisão de Doenças de Transmissão Hídrica e Alimentar. **Doenças relacionadas à água ou de transmissão hídrica – Perguntas e Respostas e Dados Estatísticos – Informe Técnico**. 2009.

SILVA, E. R.; SOUZA, A. S. de. **Introdução ao estudo da microbiologia**: teoria e prática. Brasília: Editora do IFB, p. 66, 2013.

SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 20, 2008.

SILVEIRA, E. M. S. **Cultura como desenvolvimento entre os Paresi Kozarini**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2011.

TERÇAS, A. C. P.; NASCIMENTO, V. F.; HATTORI, T. Y.; ZENAZOKENAE, L. E.; LEMOS, E. R. S.; SANTOS, M. S. Produção de pesquisa clínica em área indígena: Relato de experiência com os Haliti-Paresi. **Revista de enfermagem UFPE on-line**, Recife, v.10, n.6, p. 2253-61, jun. 2016.

**ELABORAÇÃO DE CARTILHA EDUCATIVA E
INTERPRETATIVA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTIL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PARQUE NACIONAL DOS
CAMPOS GERAIS – PARANÁ – BRASIL**

**ELABORATION OF AN EDUCATIONAL AND
INTERPRETIVE BOOKLET FOR CHILDREN: AN
EXPERIENCE REPORT OF THE CAMPOS GERAIS
NATIONAL PARK – PARANÁ – BRAZIL**

Brasil

Jasmine Cardozo Moreira*
Bárbara Cristina Leite**
Lilian Vieira Miranda Garcia***
Luiz Fernando de Souza****

RESUMO:

Valoriza-se o que se conhece e, pensando assim, o Projeto de Extensão do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulado “Pesquisa e Competitividade para a Ordenação Territorial do Turismo”, teve como uma de suas ações a divulgação do Parque Nacional dos Campos Gerais. Foi elaborado um meio interpretativo (cartilha) para o público infantil, contendo elementos da região e informações em linguagem acessível. A cartilha possui textos e atividades baseados em elementos da fauna local. Foram criados personagens em formato de cartoon, como o lobo-guará, tamanduá, etc. Foram impressas 40.000 cartilhas, que vem sendo utilizadas em atividades de educação ambiental nas escolas dos municípios da região. Este é um relato de experiência, que trata da produção do material educativo e a ação que foi um dos produtos do Projeto de Extensão. Conclui-se que é importante criar meios interpretativos que tratem da conservação e do patrimônio, utilizando as informações da geodiversidade e biodiversidade locais.

Palavras-chave: Parque Nacional dos Campos Gerais; Interpretação ambiental; Educação ambiental; Cartilha.

ABSTRACT:

It is a common fact that people value what they know; considering this the Outreach Project from the Undergraduate Course in Tourism from the State University of Ponta Grossa called Research and Competitivity for the Territorial Planning of Tourism developed among other activities the promotion of the *Campos Gerais* National Park. The project elaborated an interpretative booklet for children that described features of the region and information in an accessible language. The booklet contains texts and activities based on elements from the local fauna. As the material was aimed to children, a number of cartoonlike characters were created such as the maned wolf, the anteater among others. The 40,000 booklets produced have been used in environmental education activities in the region. This experience report presents the elaboration of the educational material aforementioned and the activity that was one of the products of the outreach project. It was concluded that it is important to create interpretative tools that deal with conservation and patrimony, using local geodiversity and biodiversity information.

Keywords: *Campos Gerais* National Park; Environmental interpretation; Environmental education; Booklet.

*Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail jasmine@uepg.br

**Bacharel em Turismo. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail barbaracleite25@gmail.com

***Analista Ambiental. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail lilian.miranda@icmbio.gov.br

****Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail luizfersouza@uol.com.br

Introdução

O Parque Nacional dos Campos Gerais (PNCG) é uma Unidade de Conservação (UC) localizada nos municípios de Ponta Grossa, Castro e Carambeí, no Paraná. Foi criado em 2006 e tem a função de assegurar a proteção dos recursos naturais, plantas, animais, rios e belezas cênicas. Seu objetivo é preservar e conservar os campos nativos e as florestas de Araucárias que existem na região, além de proteger espécies ameaçadas de extinção. Por se tratar de um Patrimônio Natural, faz-se necessário cuidar e valorizar sua permanência enquanto espaço e território de conservação e preservação para gerações futuras.

Apesar de já ter se passado mais de uma década desde a sua criação, o desconhecimento sobre a existência do PNCG ainda é bastante comum na região. Assim, a sensibilização da sociedade através da interpretação ambiental se mostra como uma ferramenta de fortalecimento do sentimento de identidade e de pertencimento da população com os atributos naturais da região inseridos no Parque. Além disso, a preservação e proteção desse patrimônio é necessária face à relevância do espaço físico do PNCG para a conservação da biodiversidade e geodiversidade regionais.

Desse modo, dentro do Projeto de Extensão desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), denominado “Pesquisa e Competitividade para a Ordenação Territorial do Turismo”, foi elaborada uma proposta para o Programa de Incentivo da Secretaria de Cultura do Estado do Paraná (PROFICE): o Projeto “Conhecendo o Patrimônio do Parque Nacional dos Campos Gerais”.

Em se tratando da extensão universitária, consta do Artigo 207 da Constituição Brasileira (1988) que “as universidades gozam de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Dessa maneira, destaca-se que a inter-relação da academia com a comunidade local, por meio de projetos extensionistas, contribui tanto para a formação do futuro profissional quanto para a comunidade participativa, neste caso, auxiliando também no processo de criação de possibilidades de conscientização preservacionista de patrimônios naturais – educação ambiental.

Este artigo apresentado como resultado de um projeto de extensão clarifica que as ações extensionistas realizadas não se condicionam como ações assistencialistas, mas atuam como disseminadoras do conhecimento, por meio de trocas de informações com o objetivo de transformá-las em conhecimento científico, visando a conscientização ambiental preservacionista e conservacionista e fazendo com que a comunidade participante do projeto sintam-se pertencente à localidade. Desse modo, o acadêmico percebe que é parte importante e integrante de todo o processo educacional, além de estar contribuindo para sua própria trajetória de formação profissional e pessoal.

Assim sendo, entende-se que a extensão universitária 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” (PNEU 2001, p. 5). E segundo o mesmo Plano Nacional de Extensão Universitária, ao retornar à Universidade, tanto os docentes quanto os discentes trarão um aprendizado que será submetido a reflexão teórica, aprimorando tal conhecimento.

Por outro lado, a proposta teve como objetivo criar um meio interpretativo (uma cartilha educativa e interpretativa) que tratasse da importância da preservação do patrimônio do Parque Nacional dos Campos Gerais, utilizando informações da região. Ao transformar esses conhecimentos por meios estratégicos de interpretação, possibilita-se que a comunidade compreenda o Parque enquanto um patrimônio.

Os objetivos específicos da proposta foram: Transformar informações sobre a importância da preservação e conservação do Parque em conhecimento científico; auxiliar na interpretação, valorização e reconhecimento do patrimônio dos Campos Gerais; proporcionar a realização de atividades lúdicas envolvendo o patrimônio, geodiversidade e biodiversidade locais; e, por fim, favorecer o aprendizado de uma maneira agradável, ao ser composto por atividades interativas.

Nesse sentido, este relato de experiência apresenta dados sobre o PNCG, bem como sobre a elaboração da cartilha e, por fim, os procedimentos iniciais relativos à aplicação do material. Evidencia-se a importância da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo uma prática que envolve esses três temas indissociáveis; percebe-se que, em relação ao ensino, a extensão perpassa os muros acadêmicos, pois o projeto realizou, com o auxílio do corpo discente e docente, atividades educativas com o público-alvo e professores da Rede Municipal. Já a seleção do conteúdo da cartilha foi realizada por meio de pesquisas em temas específicos, como será apresentado a seguir.

Materiais e Métodos

Este artigo apresenta metodologia descritiva, que descreve a produção de um material educativo e apresenta a proposta desenvolvida dentro de um projeto de extensão. São apresentados dados sobre o PNCG, o passo a passo na elaboração da cartilha e como foi feito o trabalho com o material nas escolas municipais.

Foi realizada pesquisa bibliográfica para a elaboração dos textos da cartilha, incluindo material sobre a região dos Campos Gerais (MELO et al., 2007), e sobre o PNCG (ICMBIO, 2012; GARCIA, 2015; MOREIRA; ROCHA, 2007). Para a elaboração da cartilha e seleção das atividades, foram utilizados artigos e livros sobre educação ambiental (WWF, 2000; BRASIL, 1999), interpretação ambiental (HAM, 1992; VASCONCELLOS, 1997; MOREIRA 2011; MURTA; ALBANO, 2005) e cartilhas interpretativas de Parques Nacionais Norte-Americanos (THOMAS, 2007; NORTHLAND, 2004).

O público-alvo definido foi o de indivíduos entre 7 a 12 anos de idade, das escolas do Ensino Fundamental do entorno da Unidade de Conservação (UC). O projeto foi executado em parceria com o Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio) e com o Laboratório de Turismo em Áreas Naturais (LABTAN) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que acompanharam as ações nas escolas e fizeram a distribuição inicial das cartilhas.

O Parque Nacional dos Campos Gerais – PR

Figura 1 - Localização do Parque Nacional dos Campos Gerais.



Fonte: ICMBio.

O Parque Nacional dos Campos Gerais (PNCG) abrange os municípios de Ponta Grossa, Castro e Carambeí, no Paraná (Figura 1). É em Ponta Grossa que podemos encontrar a maior parte dos seus atrativos, áreas ainda privadas que são visitadas turisticamente há décadas, tais como a Cachoeira da Mariquinha (Figura 2), Cachoeira do Rio São Jorge, Capão da Onça e furnas, como a do Buraco do Padre e as Furnas Gêmeas.

A gestão do PNCG está vinculada ao ICMBio, órgão responsável pelas Unidades de Conservação federais e também pelo levantamento do inventário patrimonial das áreas que compõem o Parque. Futuramente, esses proprietários serão indenizados e desapropriados, conforme estipula a legislação vigente (BRASIL, 2000).

Figura 2 - Cachoeira da Mariquinha: um dos atrativos turísticos de Ponta Grossa e que está dentro dos limites do Parque Nacional dos Campos Gerais.



Fonte: O(s) autor(es)

A geologia do PNCG possui como característica as rochas areníticas, que facilitam a formação de cânions e furnas. Também são observadas pinturas rupestres nos paredões rochosos devido à presença indígena na região. Segundo Melo et al. (2010), o relevo abrupto proporciona formas singulares, como cavernas, corredeiras e cachoeiras. Em relação à vegetação, há os campos nativos, juntamente com capões que dominam a região dos Campos Gerais; sobre a fauna, há espécies ameaçadas de extinção, como a suçuarana e o lobo-guará (ALMEIDA; MORO, 2007).

A criação dessa UC foi motivo de amplo debate, conflitos e disputas judiciais durante 2005, sendo finalmente decretado em 2006 (MOREIRA; ROCHA, 2007). O PNCG é ainda constituído totalmente por áreas particulares, e sem regularização fundiária concluída; a responsabilidade sobre a área é compartilhada entre ICMBio e proprietários, que possuem direito legal de continuarem exercendo as atividades que eram realizadas antes da criação da UC (ICMBIO, 2012). Para Garcia (2005), a aceleração da perda de habitat na Região Fisiográfica dos Campos Gerais, aliada à beleza cênica e aos impactos gerados pelo uso descontrolado dos espaços foram os alicerces para a criação do PNCG.

Em trabalhos realizados por Baptista e Moreira (2017), foi observado que o PNCG possui considerável potencial de agregar renda, além da valorização socioambiental e cultural para as comunidades presentes em seu entorno. Com tantas particularidades, há a necessidade da conservação adequada deste patrimônio, bem como a conscientização da comunidade para que durante a visitação, haja o mínimo de impacto possível.

A interpretação ambiental e a elaboração da cartilha

A interpretação ambiental, para Vasconcellos (1997), é uma tradução da linguagem da natureza para a linguagem comum das pessoas, fazendo com que percebam um mundo que nunca tinham visto antes, ajudando os indivíduos a enxergarem além de suas capacidades habituais. A forma como essa tradução é feita e a sua abordagem interpretativa são o que diferenciam a interpretação da simples comunicação de informações. Tilden (1977) explica que, a cada ano, milhões de americanos visitam parques nacionais, monumentos históricos, parques municipais e estaduais, museus, entre outros, onde se pode apreciar e admirar os patrimônios históricos e naturais. Nesses locais, faz-se necessária uma educação diferente daquela recebida em uma sala de aula.

Hose (1997) explica que a interpretação tem entre suas funções principais a de auxiliar os visitantes a perceberem o significado do local que estão visitando e a chave está na linguagem que se utiliza. Portanto, educar o olhar do visitante vai além de ampliar sua visão para a complexidade da natureza, envolvendo também uma maior conscientização sobre os entendimentos relativos à formação das paisagens.

Deve-se conhecer o tipo de público a que se

destina a interpretação para então definir-se a mensagem e escolher os meios interpretativos mais convenientes. A interpretação ambiental é considerada como uma parte da educação ambiental e, para Moreira (2011), o termo descreve as atividades de comunicação realizada para a melhor compreensão do ambiente natural em áreas protegidas, museus, centros de interpretação da natureza, entre outros. No Brasil, o documento “Diretrizes para Visitação em Unidades de Conservação” (MMA, 2006) apresenta os direcionamentos para interpretação ambiental, que devem ser seguidos pelas áreas protegidas administradas pelo ICMBio – essas diretrizes foram levadas em consideração para a elaboração da cartilha. Entre as orientações, cabe destacar que se deve (p. 17):

- Adotar a interpretação ambiental como uma forma de fortalecer a compreensão sobre a importância da UC e seu papel no desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental;
- Utilizar as diversas técnicas da interpretação ambiental como forma de estimular o visitante a desenvolver a consciência, a apreciação e o entendimento dos aspectos naturais e culturais, transformando a visita numa experiência enriquecedora e agradável;
- Empregar instrumentos de interpretação ambiental como ferramenta de minimização de impactos negativos naturais e culturais;
- Desenvolver instrumentos interpretativos fundamentados em pesquisas e informações consistentes sobre os aspectos naturais e culturais do local;

Além disso, Moreira (2011, p. 15), afirma que as Unidades de Conservação são os locais ideais para a implantação de projetos, visando a interpretação do patrimônio e a sua conscientização, “já que podem ser considerados verdadeiros laboratórios vivos que propiciam o aumento de conhecimento e o contato com o meio ambiente”. Pensando nisso é que foi realizada essa proposta para o PNCG, com o intuito de levar o assunto para a sala de aula e, assim, aproximar sua audiência.

Desse modo, apesar da interpretação sugerida não ser realizada na UC em si, e sim nas escolas, a elaboração da cartilha levou em consideração essas diretrizes, bem como os princípios da interpretação sugeridos por Tilden (1977). Um desses princípios trata da interpretação dirigida para indivíduos de até 12 anos, que pode ser uma diluição da apresentação aos adultos, mas seguindo uma abordagem diferente. Para essa abordagem, existem elementos especiais para o desenvolvimento de programas junto ao público sugerido; os programas devem estar relacionados com as experiências de vida das crianças e estar dentro da possibilidade horária e curricular das escolas.

Resultados

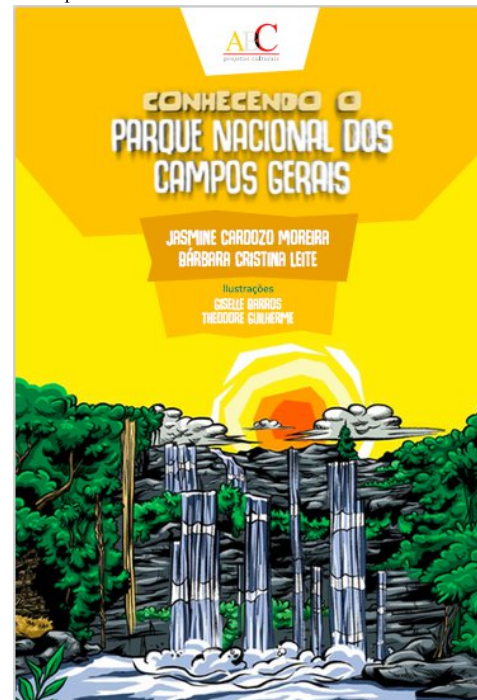
A Elaboração da Cartilha

Para a 1ª fase, a criação da cartilha educativa e interpretativa, procurou-se utilizar desenhos que aproximassem o público-alvo e a UC (Figura 3). Para tanto, foram criados personagens baseados nos animais que podem ser encontrados na região dos Campos

Gerais, tais como o lobo-guará, macaco bugio, tamanduá-bandeira, cobra cascavel, gralha-azul, seriema, suçuarana, guaxinim, entre outros. Optou-se por transformar os personagens em cartoons, visando atrair a atenção do público.

Para Lansigu e Desbois (2017), os cartoons são ferramentas-chave para incrementar o entendimento e a sensibilização do público, a respeito dos recursos naturais e o desenvolvimento sustentável, pois fornecem maneiras atraentes e educacionais de apresentar informações de modo acessível.

Figura 3 - Capa da Cartilha, com desenho que remete a um dos atrativos do PNCG, a Cachoeira da Mariquinha.

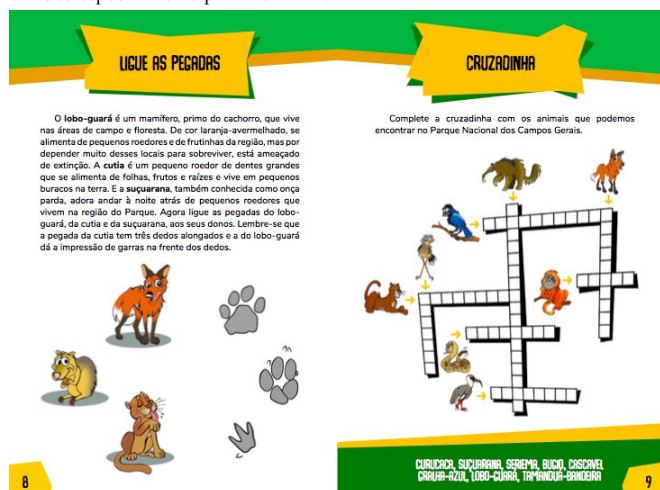


Fonte: O(s) autor(es)

No sentido de favorecer o aprendizado de maneira agradável, utilizando os elementos locais, a cartilha é composta por atividades interativas, descritas a seguir:

- Caça-palavras: as palavras a serem procuradas são elementos encontrados na UC – campos, xaxim, paca, pinhão, rochas, araucária, gralha-azul, bugio, bromélia e cacto-bola.
- Descubra a charada: Cada letra é representada por um desenho, por exemplo: a letra “a” é o desenho de um pinheiro, a letra “b” é um lobo-guará, até a letra z. As três charadas são os nomes de atrativos do PNCG.
- Ligue os pontos: Inicia com um texto sobre o guaxinim e seus hábitos alimentares. Ao ligar os pontos, a imagem formada é a da bandeira do Paraná.
- Ligue as pegadas: Essa atividade possui um texto explicando sobre o lobo-guará, a cutia e a suçuarana, além de informações sobre os seus dedos, visando auxiliar na identificação das suas pegadas (Figura 3).
- Cruzadinha: Composta pelos desenhos dos animais utilizados na cartilha (Figura 4).

Figura 4 - Exemplos de atividades da cartilha, “ligar as pedadas” e a “cruzadinha”, usando elementos da fauna local. Os personagens foram criados especialmente para a cartilha.



Fonte: O(s) autor(es)

Outras atividades da cartilha:

- **Encontre o caminho:** Há duas atividades para “encontrar o caminho”. A primeira apresenta uma gralha-azul e a atividade é encontrar o caminho até o pinhão, alimento dessa espécie. A segunda explica que o PNCG é uma área procurada por escaladores de todo o Brasil e a atividade é ajudar o escalador a chegar até o topo.
- **Sete Erros:** Encontrar os sete erros nas figuras: uma araucária, uma gralha-azul, um lobo-guará e um pinhão.
- **Pintura Rupestre:** Atividade que remete às pinturas rupestres, no sentido de explicar por que existem na região e a importância da sua preservação devido à sua fragilidade. A atividade consiste em desenhar uma pintura rupestre, usando como exemplo as que são encontradas no PNCG.
- **Colorir:** Há três atividades para colorir. A primeira inicia com um texto sobre o cactobola, espécie endêmica da região, e informa que ela está ameaçada de extinção devido à coleta ilegal. Após, há a imagem do cacto para ser colorida. A segunda imagem é da Cachoeira da Mariquinha e a terceira, visando divulgar outros parques nacionais e sua localização espacial no Estado do Paraná, apresenta um mapa em que devem ser identificadas e pintadas essas UCs, os Parques Nacionais de Ilha Grande, Saint Hilaire/Lange, Iguaçu, Superagui, Guaricana e Marinho da Ilha dos Currais, além do PNCG (Figura 5).

Figura 5 - Mapa do Paraná e o perímetro dos Parques Nacionais que podem ser encontrados no Estado, para que sejam pintados conforme as cores da legenda.



Fonte: O(s) autor(es)

- **Redação:** Para finalizar a cartilha, é solicitada a elaboração de uma redação sobre uma visita ao PNCG, caso tenha sido realizada anteriormente pelo(a) aluno(a). Caso contrário, a redação deve ter como tema: como seria sua visita no Parque.

A cartilha é colorida, possui 16 páginas e foram produzidos 40.000 exemplares, doados para o ICMBio. Duas empresas apoiaram a iniciativa: Copel (Companhia Paranaense de Energia) e os Supermercados Tozetto. Assim, a primeira fase englobou a elaboração de um projeto, a captação dos recursos, a elaboração do texto e do projeto gráfico, editoração, revisão de textos e a impressão das cartilhas.

A aplicação da cartilha e a realização de oficinas pelo ICMBio

Após a elaboração das cartilhas, foi observada por parte do ICMBio a necessidade da realização de oficinas com professores da rede de Ensino Fundamental I dos municípios abrangidos pela Unidade de Conservação, com o intuito de desenvolver suas capacidades para desempenhar o papel de agentes de mudança ambiental. Desse modo, foi planejada uma oficina que teve a duração de um dia, com o intuito de aprofundar a temática da conservação da biodiversidade e da geodiversidade regional e entender como o Parque Nacional dos Campos Gerais e o Sistema Nacional de Unidades de Conservação buscam a conservação dos ambientes naturais.

Esta fase vem desde então sendo realizada e operacionalizada pelo ICMBio, que trata nas oficinas da importância da valorização do patrimônio coletivo e do envolvimento social nas questões ambientais. Em

2017, 46 professores participaram das atividades, totalizando nove escolas: seis da rede pública municipal de Carambeí e duas escolas da rede pública municipal no entorno imediato do Parque em Ponta Grossa (Distrito de Itaiacoca). Nas oficinas, foi possível levantar a opinião dos participantes sobre a UC, por meio de questionários aplicados pelo ICMBio, sendo que 38% dos professores responderam que não tinham conhecimento sobre o Parque, o que reforça o entendimento que a comunidade local não reconhece a Unidade de Conservação. Assim, observa-se a importância de projetos que visem a divulgação e sensibilização sobre o papel do Parque na proteção dos ambientes naturais.

Por outro lado, como parte integrante do Projeto de Extensão Pesquisa e Competitividade para a Ordenação Territorial do Turismo, foi feita a aplicação da cartilha em dez escolas particulares na zona urbana de Ponta Grossa, atingindo 794 crianças do 3º. ao 5º. ano. Para o trabalho, que foi realizado por bolsistas do Projeto, foi realizada inicialmente uma palestra sobre o PNCG, após foram feitas as atividades da cartilha e, por fim, foi estimulada a elaboração de redação sobre o PNCG. Observou-se que a participação e o interesse das crianças demonstraram que os materiais auxiliam no objetivo de prender a atenção e desenvolver o tema de forma lúdica.

Pode-se perceber a carência de material interpretativo focado em aspectos da região, principalmente aquele de cunho cultural e educativo. Agora, com a realização das atividades da cartilha, o público-alvo tem informações que podem despertar o interesse em conhecer as áreas que estão abertas para a visitação. Além da aplicação em sala de aula, é sugerida a realização de saídas técnicas para as áreas do Parque.

Nos próximos anos, a atividade continuará sendo realizada nas escolas municipais de Ponta Grossa. A avaliação e monitoramento do projeto será realizada pela equipe do ICMBio, principalmente por meio da aplicação de metodologia de análise de discurso das redações elaboradas pelos alunos.

Considerações Finais

A partir da elaboração e aplicação de uma cartilha interpretativa e educativa sobre o Parque Nacional dos Campos Gerais, o objetivo foi atingir crianças, jovens e professores ao explicar sobre a existência da UC. Ao enfatizar as espécies que podem ser encontradas na região, por meio das atividades lúdicas, a comunidade local pôde conhecer melhor o patrimônio natural dos Campos Gerais, a fim de ajudar a conservá-lo. Outras Unidades de Conservação poderão usar esse material como modelo, adaptando os textos, fotos, bem como utilizando os desenhos dos animais que existem na sua região, mantendo-se a ideia principal, o formato e as atividades.

Os resultados, mesmo que parciais, indicam que ainda existe um longo caminho a ser percorrido pela gestão do PNCG na divulgação, sensibilização e no fortalecimento do sentimento de pertencimento à Unidade de Conservação. Com o projeto, percebeu-se

a necessidade de uma aproximação das relações entre as Unidades de Conservação/ICMBio e as comunidades, principalmente do seu entorno.

Para atingir parte dos objetivos do projeto, observou-se a necessidade de fazer uso da extensão universitária para atingir o público-alvo, pois somente por meio de pesquisa e da divulgação dos seus resultados não se teria a certeza de que o conteúdo obtido chegaria até o conhecimento da comunidade local. Assim sendo, o programa inserido no projeto de extensão vem auxiliando na divulgação do PNCG para a comunidade local, sendo que a UEPG teve papel-chave na realização dessas ações.

Ao proporcionar a realização de atividades lúdicas envolvendo o patrimônio natural, favorece-se a compreensão da região. Assim, a ideia de “conhecer para conservar” expressa o entendimento de que é possível obter benefícios na conservação por meio do seu uso indireto, fomentando a apropriação das Unidades de Conservação da categoria “parque” pela comunidade local.

Por fim, observa-se que um Projeto de Extensão é um processo de formação continuada de aprendizagem de todos os atores envolvidos, neste caso, a equipe de gestão do PNCG, professores, alunos e comunidades.

Referências

- ALMEIDA C. G.; MORO R. S. Análise da cobertura florestal no Parque Nacional dos Campos Gerais, Paraná, como subsídio ao seu Plano de Manejo. **Revista Terr@ Plural**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 115-122, 2007.
- BAPTISTA, L.; MOREIRA, J. C.; Ecoturismo de base comunitária no Parque Nacional dos Campos Gerais - PR: a ótica das comunidades de entorno. **Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 15, p. 195-210, 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/ind.asp>. Acesso em: 02 Out 2018.
- GARCIA, L. V. M. **Cachoeira da Mariquinha**: Impactos e potencialidades do uso público no Parque Nacional dos Campos Gerais-PR. Ponta Grossa, 2015, 156 p. Dissertação (Mestrado), Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.
- HAM, S. **Interpretación ambiental**: una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños. Colorado: North. Am. Press, 1992.
- HOSE, T. Geotourism - Selling the earth to Europe. In: MARINOS, P.G.; KOUKIS, G. C.; TSIAMBAOS, G. C.; STOURNESS, G. C. (eds.) **Engineering Geology and the Environment**. Rotterdam: A. A. Balkema, p. 2955-2960, 1997.

ICMBIO. **Termo de referência:** projeto de pesquisa para elaboração de estudos prioritários de uso público para o Parque Nacional dos Campos Gerais - PR. Ponta Grossa: ICMBio, 2012, 13 p.

LANSIGU, C.; DESBOIS, J. L. Visual Media for sharing geoheritage with both partners and visitors: The example of the Massif des Bauges UGG. In: EUROPEAN GEOPARKS CONFERENCE, 14., 2017, Ponta Delgada. **Abstracts Book**, Ponta Delgada: Azores Geopark, 2017, p. 104.

MMA. **Diretrizes para visitação em Unidades de Conservação.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MELO, M. S.; MORO, R. S.; GUIMARÃES, G. B. **Patrimônio natural dos Campos Gerais do Paraná.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

MELO, M. S.; GUIMARAES, G. B.; SANTANA, A. C. Fisiografia da Bacia do Rio Pitangui. In: GEALH, A. M.; MELO, M. S.; MORO, R. S. (Orgs.). **Pitangui, Rio de Contrastes: Seus Lugares, Seus Peixes, Sua Gente.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2010, p. 11-21.

MOREIRA, J. C. **Geoturismo e interpretação ambiental.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2011.

MOREIRA, J. C.; ROCHA, C. H. Unidades de Conservação nos Campos Gerais. In: MELO, M. S.; MORO, R. (Orgs.) **Patrimônio Natural dos Campos Gerais do Paraná.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 201-212.

MURTA, S. M; ALBANO, C. **Interpretar o patrimônio:** um exercício do olhar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NORTHLAND. **Great Yellowstone Grand Teton Glacier Activity Book.** Nova York: Cooper Square Publishing Llc, 2004.

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**, 2001. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

VASCONCELLOS, J. M. O. Trilhas Interpretativas: Aliando Educação e Recreação. In: Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação, 1, 1997, Curitiba. **Anais...** Curitiba: IAP, UNILIVRE, REDE PRÓ-UC, 1997, v.1.

WWF. **Aprenda Fazendo** – Apoio aos processos de Educação Ambiental. Brasília: WWF Brasil, 2000.

TILDEN, F. **Interpreting our heritage.** 3. ed. North Carolina: University of North Carolina Press, 1977.

THOMAS, A.A. **Exploring Crater Lake National Park: A Family Activity Book.** Crater Lake: Natural History Association, 2007.

CULTURA (CORPORAL), EDUCAÇÃO E ESPORTE - A FORMAÇÃO CIDADÃ DE JOVENS NO SERTÃO BAIANO

CULTURE (CORPORAL), EDUCATION AND SPORT - CITEZENSHIP EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE OF THE OUTBACK OF BAHIA, BRAZIL

Brasil

Jaderson Silva Barbosa*
Miguel Almir Lima de Araújo**

RESUMO:

Este estudo é um recorte de uma pesquisa que envolveu uma ação de extensão realizada a partir do Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC), da UEFS/BA, tendo como objeto de estudo o projeto Escola de Esportes e o problema: qual a contribuição do PEAC na formação esportiva e cidadã dos alunos matriculados na Escola de Esporte? O estudo foi desenvolvido sob a orientação do método da Pesquisa-Ação e como principais resultados destacam-se a proposta de contribuições em dimensões micro (socialização de conhecimentos/proposições críticas sobre a intervenção do esporte em projetos sociais) e macroestruturais (considerando que a discussão e as ações devem ser mais amplas do que apenas oferecer espaços e práticas esportivas), ambas permanentemente interconectadas. Conclui-se com o estudo que ações extensionistas com o esporte não conseguirão mudanças profundas no sistema, contudo, contribuem significativamente na formação cidadã dos envolvidos no processo, gerando transformações.

Palavras-chave: Cultura; Educação (Física); Esporte; Pesquisa-Ação; Extensão.

ABSTRACT:

This study is part of a research that involved an extension action carried out through the program Guide: Citizenship Action (PEAC - Brazilian abbreviation) of UEFS/BA. Its object of study is the project School of Sports and the Problem: What is the Contribution of PEAC to the sports and citizenship education of the students enrolled in the School of Sports? It was developed through action research and the main results demonstrate that the contributions of the project taking into account the micro-dimensions (socialization of knowledge/critical propositions about sports intervention in social projects) and the macro-structural aspects (considering that the discussion and actions should be broader than just providing space for sports practice) are permanently interconnected. It is possible to conclude that extension actions related to sports will not change the system, but it will contribute significantly to the citizenship education of the ones involved in it, accomplishing transformations.

Keywords: Culture; Education (Physics); Sport; Action Research; Extension.

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

* Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: jsbesportescontato@gmail.com
** Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: malmir2@gmail.com

1. Introdução

Este artigo é a socialização dos resultados do estudo de Mestrado em Educação, que envolveu uma Pesquisa-Ação, tendo como objeto de estudo o Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC), ação extensionista da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia (UEFS-BA), no qual os autores estiveram profundamente envolvidos desde a sua concepção até o desenvolvimentos das atividades.

O programa, através do projeto Escola de Esportes, atendeu crianças de 9 a 14 anos, moradores dos bairros circunvizinhos ao Campus da UEFS/BA. A ideia deste projeto era propor a reorganização do ensino (e como consequência do aprendizado) do esporte, numa perspectiva crítica, utilizando-se diversas possibilidades corporais expressivas, em uma ação integradora capaz de iniciar mudanças de paradigmas em espaços de formação, propondo transformação social na realidade onde os atores e autores sociais estão inseridos. Neste artigo, em especial, focaremos nos impactos da formação cidadã dos jovens inseridos nas aulas do projeto.

Os problemas de investigação foram construídos conjuntamente entre os atores e autores sociais e direcionados a responder diversos questionamentos, contudo, aqui traremos um recorte para o seguinte problema de pesquisa: qual a contribuição do PEAC na formação esportiva e cidadã dos alunos matriculados na Escola de Esporte? Em busca desta resposta, o estudo propôs, em paralelo às orientações metodológicas e achados da pesquisa, dialogar com alguns referenciais teóricos da área da Cultura, Educação, Esporte e a Extensão Universitária.

Ao reconhecer que os conteúdos necessários a todo processo educacional advêm da dimensão cultural, sendo assim, numa relação dialética¹ entre Esporte e Cultura, inicialmente iremos reafirmar que todo o conhecimento manifesta-se na(s) dinâmica(s) cultural(is) e para isto utilizaremos as contribuições de Araújo (2011), Severino (2006), Sodré (2012), Silva (2006), dentre outros, para que, nesta perspectiva crítica, distante de ideologismos e/ou entricheiramentos epistemológicos, possamos compreender de forma mais ampla, complexa, crítica e plurifacetada a própria educação, as culturas e os corpos em movimento durante a prática esportiva proposta na ação extensionista. Cientes, entretanto, de que nenhuma corrente teórica trará soluções para tudo, até porque, em geral, posições extremas tendem a provocar a cegueira da compreensão humana e intelectual (MORIN, 2002).

Já o esporte, como manifestação da cultura corporal, compreendido dentro do contexto histórico e social, é, ao mesmo tempo, produto e processo cultural, não podendo, portanto, ser utilizado para fortalecer processo de exclusão. Esta compreensão é sinalizada nas diversas produções na área e debates acadêmicos que denunciam, especialmente após a década de 80, o empobrecimento da função educativa do esporte, impactado especialmente pela presença da espetacularização dos mega-eventos (Olimpiadas, Copa do Mundo etc.), que, em geral, reproduzem pelo país práticas e discursos salvacionistas, excludentes e descontextualizados.

Nesta perspectiva crítica, dialogaremos, a partir de referenciais da área da Educação Física, as aproximações sobre

cultura corporal e esporte a partir das teorias críticas representadas por Betti (2009), Soares (1992), Kunz (2001). Estas obras, em geral consideradas clássicas sobre a temática, ajudam a refletir e a construir outras possibilidades de compreensão do esporte, demarcando que o mesmo deve servir para denunciar problemas sociais e não para legitimar estes problemas; que pode contribuir na melhoria da qualidade de vida dos praticantes e não para prejudicar sua saúde; que pode promover cidadania e não reforçar processos excludentes e discriminatórios; que pode essencialmente ser uma ação lúdica, livre das amarras hegemônicas e não uma mercadoria a serviço de poucos.

2. Cultura(s) e Educação (Física)

Para iniciar um diálogo sobre a(s) cultura(s) que se manifesta(m) numa dinâmica histórica, inicialmente serão abordadas fundamentações que discutem e definem compreensões de cultura e educação (física), estabelecendo-se as aproximações (in)tensas entre ambas, reconhecendo que as dimensões sociais, políticas e educacionais estão sempre imbricadas.

Posteriormente, será estabelecido um diálogo, com o objetivo de construir um pensamento crítico² sobre a área de Educação (Física) e as discussões sobre cultura, numa tentativa de propor “novos sentidos” para a intervenção nesta área enquanto prática pedagógica em espaços educativos, assim como projetos extensionistas. Esta proposição envolve uma compreensão da cultura corporal como uma teia de aprendizados construídos historicamente, tecidos na constituição biocultural da condição humana.

Destacamos que, para este diálogo crítico, alguns autores contribuem para o processo de compreensão das temáticas tratadas, sem, contudo, fazer trincheiras epistemológicas. Ao contrário, a ideia é abrir novas possibilidade de fazer a crítica e para isto seguindo na direção do pensamento de Condé (2002), em seu texto “De Galileu a Armstrong: as várias faces da Lua”, em que o autor ressalta a importância de nos destituirmos da ideia de uma certeza última para a interpretação do próprio ser humano, ressaltando ainda que

[...] não há profundas diferenças entre a lua de Aristóteles, a lua de Galileu, a lua de Armstrong e mesmo, sob certo aspecto, a lua do poeta, uma vez que essas interpretações existem para nós, enquanto humanos, a partir de nossa antropológica capacidade cognitiva (CONDÉ, 2002, p. 56).

Acreditamos nessas possibilidades cuidadosas, sensíveis e fecundas de tratar o conhecimento, através de uma dinâmica do movimento humano, em um deslocamento constante de pensamentos, da capacidade humana de reinventar-se, de provocar as tensões e rupturas, a partir da diversidade (as faces da lua) e também de alienações ou experimentações a descobrir (faces ocultas da lua). Esta opção constitui um diálogo permanente entre homens e mulheres em um mundo que está sempre em (re)construção e só é concebido na aproximação orgânica entre e nos atravessamentos da cultura e da educação.

Cultura e Educação são palavras polissêmicas, assim sendo, ricas em múltiplas interpretações, cabendo, portanto, nesta produção, contextualizar

quais são as compreensões de cultura e, posteriormente, de educação que são trazidas, como referência, para o diálogo crítico proposto ao longo desta produção científica.

Iniciamos pela compreensão de cultura, não por ser mais importante do que a educação, mas pelo entendimento de que a cultura atravessa o processo de educação. Ressaltamos, inicialmente, a origem etimológica da palavra cultura e de como a mesma se traduz, no cotidiano, sob o olhar de Araújo (2011, p. 22).

A cultura origina-se do vocábulo latim *colere* significando cultivar, cuidar, cultivar. Nessa vertente, podemos considerar que a cultura se traduz nas formas expressivas de cuidado que temos com as coisas humanas, com os territórios geo-históricos nos quais vivemos nas expressões de cultivo dos pensamentos e sentimentos, dos valores e crenças que constituem o existir e o coexistir humanos.

O autor, na citação, demonstra um cuidado estético ao lidar com o significado etimológico da palavra cultura e, ainda, aproximando-o para uma compreensão do ser humano “integral”. Propõe, assim, um olhar para além do biológico, em um movimento de cuidar, cultivar aquilo que é essencialmente humano, quer sejam os pensamentos, quer sejam os sentimentos, provocando e convidando o leitor para um caminhar terreno desprovido de apologias a estes ou aqueles pensamentos, a estes ou aqueles sentimentos, respeitando-os sempre, numa escuta cuidadosa, sensível, tensional e vivencial.

A cultura e a educação convivem numa relação de interdependência. Segundo Forquin (1993), as práticas educativas formam um conjunto de processos e procedimentos que permitem à criança chegar ao estado de cultura, cultura esta que distingue o ser humano de outro animal.

Este processo de humanização ocorre em espaços como igrejas, escolas, famílias, ruas, em projetos sociais e representa infinitas possibilidades de manifestações culturais, de reinvenções que perpassam, de geração a geração, por todo um processo educativo. Assim, podemos considerar que

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente reconhecido de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória via reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Na relação entre cultura e educação, revela-se, entre ambas, um elo imprescindível. Um processo de promoção concomitante. Neste sentido, convém mencionar o pensamento de Silva (2006), ao destacar que, historicamente, a

[...] educação não se limita apenas ao consumo de cultura, mas diz respeito à sua promoção. Sendo ela própria cultura, na medida em que media a transmissão dos saberes, a educação promove a transformação desses saberes mediante a problematização dos conhecimentos, dos valores, dos comportamentos, enfim, de todo cabedal cultural. Ademais, a promoção da cultura incide na criação de valores (finalidades) e na formação de mentalidade (forma de apreensão do mundo que desembocam em comportamentos) (SILVA, 2006, p. 21).

Ainda sobre educação, Severino (2006) afirma que a mesma é o processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, pressupõe também uma memória cultural.

Sigamos na direção de um repertório ainda mais amplo e plural para a compreensão da educação, destacando-a como um processo de iniciação aos importantes saberes e sentimentos humanos. Nesta direção traremos, assim como o fizemos com o conceito de cultura, a compreensão etimológica da palavra educação. Esta possui como sua expressão latina a palavra *educere*, que conota tirar para fora de, conduzir, levar e criar. Assim,

Educere incide em processos educacionais que emergem desde dentro, e, com seu dinamismo e intensidade, fomentam o espírito de criticidade e de inventividade, o senso intuitivo e a imaginação criante dos indivíduos. Processos que também implicam na transmissão e na assimilação dos saberes e dos valores instituídos, mas, sobretudo, implicam em sua expansão, criação e recriação, nas intensões dos fluxos moventes da cultura, através da renovação e da instituição de novos saberes e sentimentos. Desse modo, a ação de educar incide no cuidado com a iniciação aos Sentidos humanos, de modo teórico e vivencial (grifo meu) (ARAÚJO, 2008, p. 190).

Ao longo dos anos, percebe-se um aumento significativo na complexidade da vida social, o que desencadeou a implementação de práticas sistematizadas e intencionais, sendo atribuída à escola uma responsabilidade, de modo formal e explícito, na inserção de novos membros no tecido sociocultural (SEVERINO, 2006). Desde então, a escola ocupa um lugar especial no imaginário popular, valorizada e reconhecida como um importante espaço de formação dos conhecimentos humanos sistematizados, os saberes culturais.

No ambiente escolar, a área de conhecimento que tem como objeto de ensino a cultura corporal é a Educação Física, componente curricular que irá tratar pedagogicamente as manifestações da cultura corporal: a dança, o jogo, o esporte, a ginástica e a luta na escola. Neste estudo, a ênfase será sobre o esporte.

Alicerçados em estudos das áreas das ciências sociais, muitos teóricos da área de Educação Física no Brasil propuseram rupturas com o esporte moderno, buscando superar as explicações apenas biológicas, econômicas, políticas (aptidão física, rendimento, recordes, ascensão social, ideologias) até a década de 80 e questionar: a serviço de quem estaria este esporte?

3. Educação (Física) e esporte: tensionamentos críticos

“O Esporte é fator de inclusão social”; “O Esporte promove a ascensão social”; “O Esporte educa”; “O Esporte é saúde”, “O Esporte retira os adolescentes da drogas”. Estas afirmações são retóricas vistas nas grandes mídias e, talvez como consequência, presentes de maneira salvacionista e/ou reprodutivista nos discursos (críticos, ingênuos ou perversos) que ressoam em praças esportivas, em projetos sociais, nas

escolas, nas universidades, nos palanques, nos becos, nas ruas etc.

Neste sentido, importante olharmos o esporte como uma manifestação cultural, constituído numa dinâmica que atravessa as relações econômicas, sociais, políticas, espirituais, e que está historicamente imbricado no pensar e agir humano, socialmente determinado, dialético e, portanto, permanentemente deslocado pelos saberes plurais das diversas culturas. Nesta perspectiva, explicitamos que aquilo que o esporte é hoje e, especialmente, a serviço de quem ele está (ou estará), passará sempre por uma (re)construção criativamente humana.

Acreditamos que as produções humanas podem e devem ser questionadas, (re)construídas, (re)significadas, sob o argumento de que ainda existem e sempre existirão necessidades fins a serem atendidas no campo teórico e prático da aprendizagem do esporte e que, decerto, superarão ações fragmentadas nos campos individual e coletivo, que visam apenas ao atendimento dos interesses pessoais e específicos, em detrimento do interesse coletivo.

A tese defendida por alguns intelectuais da área da Educação Física e do Esporte, especialmente após a década de 80, era uma superação, um rompimento, com o modelo de “alto rendimento” valorizado pelos governos militares e que estavam imbricados com os valores sociais, políticos, educacionais da sociedade brasileira na época.

Assim, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biológica, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo movimento histórico-social por que passaram o País, a Educação e a Educação Física (DARIDO, 2005, p. 5).

Com estes novos movimentos, baseados nas teorias críticas propostas para a área de Educação Física, especialmente na escola, o esporte e suas novas orientações ideológicas eram duramente criticados, não só porque sustentavam um modelo propagado pela ditadura militar, mas, também, por atenderem e estarem a serviço de um modelo de produção capitalista, alienante.

Esta conjuntura de alienação era observada em diversos segmentos sociais, mas estrategicamente propostos e expostos nos currículos das instituições escolares, aqui em especial nas abordagens pedagógicas (conhecimentos e métodos) de aulas de Educação Física e Esporte em espaços escolares (e também com reflexo no espaço não escolar).

Na década de noventa, os livros “Metodologia do Ensino da Educação Física” (SOARES, 1992) e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (KUNZ, 2001) (sua primeira edição de 1994) foram publicados e tornaram-se obras clássicas lidas e citadas por profissionais e estudantes em formação, especialmente nos espaços onde se compreendia a necessidade do ensino da Educação Física e do esporte para além dos aspectos instrumentais do saber fazer, da dimensão apenas técnica, tática e da aptidão física.

Sobre esta questão, compreendemos que muitas destas críticas ao esporte estavam, de fato, endereçadas ao sistema capitalista no qual o mesmo se insere e, de modo geral, foram construídas

desconsiderando o conhecimento vivencial, as relações entre as partes envolvidas no processo, dos olhares, sensações e experimentações daqueles que praticam esportes. Defendemos a necessidade de repensar/reconstruir a crítica feita ao esporte nos tempos contemporâneos, muitas vezes maniqueísta e sob a ótica da crença intelectualista que acredita “que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro” (SODRÉ, 2012, p. 19). Neste sentido, propomos não propagar a existência de uma cultura única, superior, que deve ser prerrogativa de poucos e seguida ou buscada por muitos. Em espaços educacionais, devemos colocar em evidência todos os saberes culturais, levando-os em consideração para se fazer e construir uma crítica, inclusive a partir daquele que vivencia os diversos esportes.

Todas as críticas endereçadas ao esporte, como vimos anteriormente, e especialmente ao modelo de esporte que está posto hegemonicamente, ao que parece, não foram suficientes para promover a transformação tão desejada do modelo de esporte que temos. Nesta constatação, não propomos uma desqualificação desta crítica, nem mesmo deixar de demarcar sua importância, contudo, outros fatores que se inter-relacionam precisam ser considerados para propormos a superação do modelo que está posto.

O esporte, enquanto uma produção humana, deve ser compreendido como uma manifestação cultural, com possibilidades de gerar espaços de resistência (no sentido de preservar tradições e propor reinvenções), capaz de despertar sensações que, por muitas vezes, são impossíveis de explicar por teorias (só vivenciando para saber). Todo este movimento (in)tenso pode transformar-se em proposições reais e concretas.

Ao que parece, a crítica endereçada ao esporte, especialmente nas décadas de 80 e 90, provocam importantes rupturas, mas na prática, em geral, deixaram muito pouco. O discurso da “curvatura da vara”³, tão divulgada pelos que defendem posições extremistas, geralmente carregadas de verticalização teórica e ideológica, não contava com a diversidade, com o direito ao ser humano a reinventar-se (inclusive as suas próprias produções), e a questionar (vivenciando) em seu tempo e nas condições possíveis, aquilo que está implicado nas relações humanas expressas nas diversas culturas. Não imaginaram que a vara poderia quebrar ou seguir para diferentes direções.

Os professores que, em muitos casos, se aproximaram desta formação crítica em Educação Física, e especialmente os que se identificam com o conteúdo esporte, se viram num dualismo: ou negar o esporte ou se juntar à lógica do capital.

Este posicionamento extremo provocou, na prática (especialmente da realidade social, cultural, econômica, política da Educação Física no qual estamos inseridos), a compreensão unilateral do esporte como instrumento de alienação.

Não só de críticas “teóricas” se faz um esporte para o bem da humanidade, precisamos também de críticas “práticas”. Proposições e ações claras, ocupando espaços. Inseridos entre os que consideram o

esporte um importante instrumento de provocar diversas rupturas no sistema capitalista que está posto, questionamos: a) atendendo o esporte, desde a sua origem moderna, ao sistema hegemônico, poderá ser transformado em prática educativa que contribuirá para a formação de sujeitos críticos e capazes de promover a cidadania para os mesmos?; b) será possível desconsiderar os fatores sociais, políticos e econômicos que dão sustentação a esse processo de formação do esporte?; e, c) há ou haverá a possibilidade de ser criado um programa de extensão universitária, utilizando o esporte para a formação cidadã, em um ambiente de contexto social desafiador?

O esporte, como manifestação da cultural corporal, com multiplicidade de formas e significados e como um campo de luta, segundo Beti,

[...]é um constituinte significativo das relações sociais pelas quais as pessoas produzem e atribuem sentido ao mundo; é uma forma cultural constantemente produzida e reproduzida em conjunção com as mudanças sociais, históricas e circunstâncias ambientais, e que compreende diferentes significados para diferentes grupos e classes (BETTI, 2009, p. 52)

A partir desta concepção, vamos analisar e discutir as implicações educacionais, culturais, esportivas e extensionistas nas teias constituintes do Programa Encaminhar: Ação Cidadã – PEAC (Projeto Escola de Esportes) a partir do olhar metodológico da Pesquisa-Ação.

4. Labirintos metodológicos

O método Pesquisa-Ação foi a referência e o processo epistemológico que conduziu esta pesquisa. A escolha por esta metodologia está para além da necessidade de cumprir regras acadêmicas, ao direcionar, oportunamente, o percurso necessário em todo processo de investigação.

Este método propõe “[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489).

A escolha deste método busca reafirmar o compromisso social e científico desta metodologia com os atores/autores (pesquisador e grupo de participantes), propondo um processo de sensibilização, oportunizando compreender e vivenciar, numa ação transformadora da prática, a realidade em que vivem, num diálogo permanente com as culturas envolvidas e que se manifestam em todo o processo da investigação científica.

Quanto a esta transformação desejada, não devemos nos confundir, ou ainda de maneira ingênua, entendê-la com uma mudança no sistema social. Como afirma Thiollent (2011, p. 50), “é preciso deixar de manter as ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado aos níveis de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder”,

no entanto, importante demarcar que a pesquisa-ação “não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (FRANCO, 2005 p. 48).

Atores e autores da pesquisa (Projeto Escola de Esporte – PEAC/UEFS)

Em todo o processo da pesquisa e ação desenvolvida no PEAC, foram diversos os atores e autores envolvidos. Contudo, para este artigo, apresentaremos apenas as informações coletadas junto a 19 alunos/as (7 meninas e 12 meninos), 7 representantes da família destes alunos/as, 2 professoras e 1 coordenadora geral da Escola Municipal Professor Wilson Moreira Mascarenhas (EMWMM), localizada na rua Pintobeiras, s/n Campo Limpo, Feira de Santana-Bahia (região também chamada pela comunidade de Pau de Léguas).

A escola supracitada foi a escolhida intencionalmente pelos motivos a seguir: a) participação efetiva da coordenação e professoras da instituição em todas as atividades desenvolvidas pelo programa, o que facilitou o diálogo e as ações com alunos e familiares dentro e fora do espaço escolar; b) a proximidade geográfica da escola com a UEFS-BA, o que facilitou o processo de coleta de dados para a pesquisa e maior interação com a comunidade escolar.

Segundo Thiollent (2011), as amostras intencionais como as mencionadas acima possibilitam a escolha de um pequeno número de pessoas ou grupos, que devido à função de relevância em determinado assunto investigado e situação considerada, possuem representatividade social.

As lanternas investigativas para a travessia do labirinto

No processo de investigação da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados funcionam como “lanternas” que viabilizam olhares diversos sobre o objeto pesquisado e tendem a contribuir com diferentes informações.

Procurando atender à proposta enfocada neste estudo, foram organizados e realizados seminários, observações participantes, entrevistas semiestruturadas, o uso de fotografias e análise documental do diário de bordo (documento fonte de registro de muitas ações do programa). No entanto, nesta produção a ênfase será na utilização dos resultados das entrevistas.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta “pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas” (TRIVIÑOS, 2004, p. 74). Os depoimentos coletados através das entrevistas (gravadas em áudio) foram organizados e tabulados, numa tentativa de constituir um discurso síntese a partir das considerações dos grupos representativos envolvidos no processo de pesquisa e ação.

Esta proposta se aproxima do método de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que se apresenta através de quatro figuras metodológicas. São

elas: a ancoragem, a ideia central, as expressões-chave e, por fim, o discurso do sujeito coletivo. O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que visa agregar os depoimentos, retirando suas ideias centrais sem reduzi-los a quantidades (LEFEVRE, 2003).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Ministério da Saúde. Todos os atores e autores foram informados que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que poderiam desistir a qualquer momento da pesquisa e da ação. Os maiores de idade receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com estas informações. Para os menores de idade, este Termo foi assinado pelos seus responsáveis legais, autorizando a participação dos menores em todo o processo de pesquisa (Entrevistas) e ação (aulas da Escola de Esporte). Todos, ao assinar os documentos, receberam cópias dos mesmos.

5. Resultados e discussões da pesquisa e da ação

O Programa Encaminhar Ação Cidadã – PEAC é um projeto de extensão que foi submetido em novembro de 2011 a um edital interno de extensão na UEFS e aprovado em maio de 2012.

Conforme consta no referencial do programa,

O PEAC é uma ação interdisciplinar e transdisciplinar que envolve a prática esportiva e de lazer com crianças e adolescentes. Interdisciplinar no momento que envolve saberes de diversas áreas de conhecimentos (educação física, serviço social, pedagogia, medicina, enfermagem) e transdisciplinar quando transcende as relações apenas intelectuais e científicas do processo, atribuindo-se o devido valor humano na ação pedagógica(PEAC/2012)⁴.

Este programa integra dois projetos: 1) Projeto de Formação (Capacitação continuada para professores e estudantes da área de Educação Física e Esporte); e 2) Projeto Escola de Esporte (voltado a atender crianças do entorno da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA - UEFS) e que é o objeto central deste estudo.

Escola de Esportes – Educação Cidadã e/ou esportiva?

A Escola de Esporte, como já foi mencionado, foi desenvolvida nas quadras da UEFS/BA com jovens moradores dos bairros Campo Limpo e Novo Horizonte, da cidade de Feira de Santana-BA, que apresentam altos índices de criminalidade, inclusive com o envolvimento de alguns de seus moradores com tráfico de drogas. Em entrevista, as professoras da escola básica reforçam que muitos alunos/as do PEAC estão em situação de risco social, relatam a proximidade destes alunos com a criminalidade, com o tráfico de drogas, ou ainda os fatores limitantes do “sistema educacional” incompetente e que negligencia os processos mais simples de alfabetização e, por fim, a dificuldade de o processo educativo lidar com as

diferenças e com as necessidades de um atendimento individualizado para um adequado aprendizado e desenvolvimento dos alunos que necessitam.

No caso dos/as alunos/as do PEAC, a ausência da família, a aproximação com a criminalidade e o processo de educação básica escolar deficiente, que produz os analfabetos e também os analfabetos funcionais (HIRAMA, 2012), indicam que os avanços conquistados com a Escola de Esportes podem e devem ser valorizados.

As ações que se materializavam nesta realidade conflitante e desgastante encontram, nos registros e vozes dos sujeitos envolvidos coletados em entrevista, contribuições significativas e que podem ser identificadas nos quadros abaixo.

Nestes quadros constam as principais respostas das entrevistas realizadas com os alunos e alunas da EMWMM (Quadros 1 e 4), das professoras e coordenadora da escola regular destes alunos/as matriculados/as na Escola de Esportes (Quadro 2), dos representantes familiares (Quadro 3), sobre as contribuições do projeto Escola de Esportes. Estas respostas foram coletadas num período próximo ao encerramento da primeira etapa de aulas do Projeto Escola de Esportes (dezembro de 2013).

Quadro 1 - Vozes dos alunos/as da EWMM (9 a 14 anos).

<p>Perguntas norteadoras: Com as ações do PEAC – Escola de Esportes, você aprendeu algo novo? O quê? Em que a Escola de Esporte contribuiu para a sua formação? Por que? Consegue dar exemplos?</p> <p>Resposta AL 1. Handebol, Basquete, vôlei, só futsal que eu sabia. A gente ficou aprendendo na sala, é como fazer posição de vôlei e de basquete. Percebi! Melhorou muito. Melhorou um bocadinho de esporte, tocar mais a bola que antes ninguém tocava, só “driba”. Como é o nome... arremessar também.</p> <p>Resposta AL 4. Aprendi lá muitas coisas, handebol, basquete, vôlei. Só conhecia futebol e vôlei.</p> <p>Resposta AL 5. Aprendi a jogar basquete, vôlei. Aprendi mais ou menos. Eu esperava mais coisas (quando perguntada quais seriam estas coisas a aluna não soube dizer quais).</p> <p>Resposta AL 6. Aprendi handebol, futsal e aquele que a gente joga a bola dentro da cesta, vôlei.</p>
--

Fonte: Os autores.

Percebemos, a partir das respostas dos alunos à entrevista, que eles sinalizam que ampliam os seus conhecimentos sobre outras modalidades esportivas, destacando inclusive o aprendizado de conteúdos específicos de algumas modalidades. Em muitos projetos sociais que utilizam o esporte como recurso metodológico para a formação cidadã, por muitas vezes, nega-se o ensino de conteúdos como: gestos técnicos, táticos e conhecimentos sobre as regras (HIRAMA, 2012). Um equívoco do processo, já que estes alunos podem evoluir ainda mais conhecendo sobre as modalidades esportivas, ampliando seu vocabulário motor, mesmo que seu objetivo (ou possibilidade) não seja o esporte de alto rendimento, não podemos negar conhecimento.

Temos que reconhecer que, especialmente em programas orientados à posição política e pedagógica da extensão universitária, através das intervenções junto à comunidade, devemos garantir que “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre

Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.15). Com esta posição, podemos provocar transformações em todos os atores e autores envolvidos em ações desta natureza, pois,

[...] a Extensão Universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais. Enquanto atividade também produtora de conhecimento, ela também melhora a capacidade técnica e teórica desses atores, tornando-os, assim, mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas; mais bem equipados para desenhar, caso venham a ocupar algum cargo público, essas políticas, assim como para implementá-las e avaliá-las (FORPROEX, 2012, p. 13).

As informações mais representativas sobre estas contribuições na formação cidadã dos alunos e alunas do programa surgiram das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora da escola (Quadro 2), além de alguns familiares (Quadro 3).

Quadro 2 - Vozes das professoras e coordenadora da EWMM

Perguntas norteadoras: Você acredita que ações como a do PEAC/Escola de Esporte pode contribuir na formação do aluno/a? Como? E quais as principais contribuições (se possível cite exemplos)? Você conseguiu identificar alguma mudança na conduta dos alunos? No cotidiano quais os comentários do aluno/a sobre as ações do PEAC-Escola de Esporte? Caso positivo, quais?

Professora (P1):
Eles dizem que gostam, cobrando dos outros que não frequentam. Existe a necessidade de praticar esportes, a agitação ameniza um pouco (risos), fica com a energia voltada para o esporte. São alunos de uma comunidade pesada aqui, muitos pais envolvidos com isto (se referindo as drogas) e o comportamento (se referindo ao comportamento bom dos alunos) não demonstra que eles são influenciados. Eu me surpreendo. 20 anos aqui e não teve relatos de agressão séria.

Professora (P2):
Meninos bem contentes, para mim é fundamental. Tá um “empolgamento”, gente fazendo fila para deixar entrar. Mudaram a maneira de vê o esporte, achavam que era só futebol. Eles contam tudo que acontece lá para a gente, acho que mudou a concepção de esporte. Fico preocupada com os alunos que vão direto para a escola depois da aula, (no PEAC) e sem se alimentar. Vê isto para os próximos, são carentes! Alguns choraram por que as mães não levaram para tenta matricular na Escola de Esportes.

Coordenadora (CG):
Eu acho que contribui de maneira significativa. Temos crianças sem muitas perspectivas. Ou na TV ou na rua (...) ir para o esporte já contribui. A regra da disciplina e o cumprimento dos horários já muda a vida dos meninos (...) eles ficam sozinhos e a família sai para o trabalho. A escola e o projeto podem ajudar (...) eu consigo perceber que o projeto já ajudou. O histórico dos alunos que apresentam indisciplina, eles já melhoraram com o projeto. Especialmente os alunos do 5º ano. Tudo (...) o processo de inscrição, a rotina inicial, não faltar. Pequenas forças que geram uma força maior. Muda a realidade e não apenas o financeiro dos alunos. Afasta do mundo das drogas, mantém a saúde, que não seja um aviãozinho (referindo-se a uma função dada pelos traficantes aos menores de idade, no bairro, de entregar drogas). A integridade física, moral e espiritual. A gente percebe que eles estão até mais contentes com a escola. Uma nova rede de relações que estão se criando. Todo projeto pode transformar (...).

Fonte: Os autores.

Quadro 3 - Vozes das famílias.

Perguntas norteadoras: Foi possível identificar qual contribuição na formação cidadã do seu filho (neto, sobrinho etc.) durante sua participação no projeto Escola de Esporte? Caso positivo, pode descrever exemplos, e, se negativo, quais os motivos que você acha que dificultaram?

FAM (1):
Ele já era um menino tranquilo. Mas acho que tem ajudado bastante. O comportamento dele tem melhorado bastante. Respeitar as diferenças e o desenvolvimento de cada um que é diferenciado. Apesar de ser uma vez por semana, ter tão pouco tempo, tem ajudado bastante. Tenho certeza. Todos os esportes que já praticou lá, ele chegou contando como novidade.

FAM (2):
Ajudou eles (tem dos filhos no projeto). Eles fala que gosta de lá. Quando dá sexta-feira, ele já fica logo louco para ir prá lá. Eu tô achando que Jó (referindo-se ao filho mais velho) não vai passar não. É igual a eu, eu fui para escola e não aprendi nada. Eu faço todo jeito para ele aprender. Ele tem vontade, tem força de vontade, mas não aprende (...) Eu vou insistir, eu não aprendi nada, ele tem que aprender pelo menos alguma coisa (...).

FAM (3):
Contavam muita novidade quando chegavam em casa. Teve um dia chegaram contando que comemoram um cacho de banana (risos). Chegaram tão feliz (...) Eu gostei mesmo. Eles contam tudo. Contou que fez um gol. “Éta Mainha eu tô bom viu” pense! Eles adoram. Eu também gostei bastante.

Fonte: Os autores.

Na fala das professoras, são identificados elementos que apontam uma superação dos/as alunos/as da condição que se encontravam antes da intervenção com o Projeto Escola de Esportes.

Elementos como: mudança de concepção sobre o esporte, especialmente da monocultura do Futebol (como a única possibilidade expressão esportiva a ser praticada no Brasil); os valores e atitudes como cumprir horários e as melhoras na conduta na escola; uma maior satisfação com a escola regular foram destaques nas falas das professoras e coordenação (Quadro 2).

Em relação às respostas dos familiares (Quadro 3) que puderam comparecer à Escola Municipal Wilson Moreira Mascarenhas no dia destinado às entrevistas, pode ser identificado que o “gostar de estar lá” (se referindo à Escola de Esportes) foi um aspecto que apareceu em todos os discursos. O prazer expresso ao contar as novidades, as descobertas, as experiências com o lanche coletivo, as novidades no aprendizado com a prática de esportes apontam que algo de novo e intenso foi proporcionado na vida destas crianças.

No Quadro 4, a seguir, encontram-se as principais respostas dos alunos quanto aos interesses em participar da Escola de Esportes, sonhos e interesses.

Quadro 4 - Continuidade Vozes dos alunos e alunas da Escola de Esportes.

Perguntas norteadoras: Por que você se inscreveu na escola de esporte do PEAC? Quais eram seus interesses? Qual o seu sonho?

AL (1) Eu queria aprender a fazer bastante coisa, tipo: como jogar bola, porque eu não sabia. Eu queria jogar com meus primos bola, aí eu não sabia. Quero ser médica.

AL (2) Levei o panfleto. A diretora chegou e falou que ia ter aula de esportes, aí eu fui e falei para minha mãe, aí ela falou: tu que entrar? Aí eu falei: quero. Eu queria ser jogador de Futebol. Queria ser famoso. Preciso treinar muito, entrar na escolinha e fazer teste em um time e pra ver se um professor ajuda a pessoa a entrar. Mas é difícil, muito difícil. É difícil entrar no time. Tem que fazer teste. Pega duro no pé. Os professor lá fica pegando no pé, aí fica difícil. Tem muita gente.

AL (3) Porque era divertido. Queria aprender a jogar bola e vôlei. Quero jogar bola. Ser jogadora de bola. De futebol (Mediação: Você já viu alguma menina famosa jogando bola?) Neymar (Mediação: Mas ele é homem, e mulher?). Tifane. Ela joga no Flamengo Michelinho time da cidade, ela mora na minha rua.

AL (4) Era bom. Eu via na televisão. Os povo jogando de cadeira de rodas, jogando basquete. Eu queria jogar bola. Queria uma moto. Um carro. Uma piscina em casa.

AL (5) Porque é legal. Divertido. Porque estudar é bom e aprende mais. Ser jogador de futebol. E é difícil. Porque tem que estudar muito! Precisa da inteligência. Serve para pensar o que eu vou fazer, se eu vou fazer gol, se eu não vou fazer, se vou tocar pra pessoas.

AL (6) Queria praticar esportes. A gente só faz jogar bola lá em casa. Queria praticar a natação. Eu não sei nada ainda, queria aprender. Quando a pessoa for se afogar. Ser jogador de futebol.

AL (7) Porque lá tem muitas coisas boas. Pra poder a aprender o que eu não sei. Handebol, Futsal. Me formar e fazer medicina.

AL (8) Queria aprender um bocado de coisa. Jogar bola, handebol, futebol que eu não sei ainda. Ser médica. Para cuidar de pessoas.

AL (9) Foi assim, minha mãe falou que era bom. Através disto, aí ela pegou e mandou eu entrar. Aí eu entrei. Ela disse que era bom esse negócio de esporte. Queria aprender a jogar, fazer as coisas direito. Eu achei assim (...) fiquei pensando, olhei o papel todinho. Minha mãe tá falando que é bom eu vou. Aí eu fui. Meu sonho (...) Um computador. Fazer os trabalhos da escola este negócio.

Fonte: Os autores.

O sonho de ser jogador/a de futebol e/ou ter ascensão social através do esporte é algo muito presente nos discursos transcritos acima. Talvez, para muitos destes alunos o esporte seja a expressão mais democrática de justiça, de igualdade e que o sucesso no campo esportivo, em geral, depende apenas do talento e da determinação do seu praticante.

Nesta compreensão, a ascensão social, a aquisição de bens materiais, o sucesso almejado são apenas para os mais esforçados, para os que “são brasileiros e não desistem nunca”⁵, como se um futuro melhor dependesse unicamente do esforço individual dos mesmos, descartando fatores desiguais em

aspectos econômicos, sociais, educacionais e oportunidades, de que, em geral, muitos estão desassistidos.

Essa falsa democracia cravada na bandeira do esporte é muito divulgada na mídia, que exerce uma grande influência nos modos de vida, constrói estilos e, por muitas vezes, manipula os desejos do povo. Tal influência midiática mercadológica e geralmente vendedora de ilusões impactava na Escola de Esportes. Lidar com os sonhos dos alunos e alunas do PEAC, geralmente potencializados pela mídia, era algo comum. Analisar esta conjuntura criticamente, sem frustrar desejos e expectativas tão comuns na juventude era um desafio diário nas aulas do programa.

O fato é que, nas condições atuais de vida nesta sociedade contemporânea, acreditamos que “se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p. 163).

Neste sentido, optamos, como educadores envolvidos na formação destes seres humanos, apresentar ao educando os fatores que podem contribuir ou dificultar a realização destes sonhos, através de uma intervenção crítica, sem omitir os dados da realidade, dando-lhe uma liberdade de pensamento, uma autonomia para compreender os fatores limitantes e incentivadores que cerca a sua conjuntura social. Dentro das infinitas possibilidades da criatividade e (re)invenção humana, oferecer instrumentos de reflexão para que eles possam confrontar os seus desejos e trilhar suas escolhas (quando efetivamente possíveis) pelo mundo. Sem negar o esporte e os inúmeros benefícios que o mesmo, através de ações planejadas e devidamente propositivas, pode gerar.

6. Conclusão para novos (en)caminhamentos

O Programa Encaminhar: Ação cidadã (PEAC) traz importantes elementos frutos da pesquisa e da ação proposta que merecem destaque, especialmente no sentido de propor novos encaminhamentos e anunciar outras possibilidades para o ensino do esporte em projetos sociais e/ou ações extensionistas, dentre elas:

a) Propor uma aproximação entre o saber e a ação, apresentando propostas e experiências com o ensino do esporte que podem contribuir com a formação cidadã. Especialmente porque, diante das limitações e possibilidades reveladas ao longo da análise e discussões apresentadas frutos da pesquisa e da ação, o PEAC permitiu aos seus atores e autores produzirem, no campo teórico-prático, novos conhecimentos que puderam contribuir com o processo de formação dos seres humanos envolvidos no programa, inclusive propondo um novo olhar para as questões culturais, esportivas e extensionistas que envolvem, especialmente, as discussões na área da Educação (Física) e Esporte.

b) O PEAC, a partir de sua experiência, ressalta que muitos jovens encontram em projetos esportivos a esperança, a possibilidade de

concretizar seus sonhos e, talvez mais do que isto, um passaporte para a liberdade, uma possibilidade de ser acolhido, respeitado, uma oportunidade de concretização de seu direito de cidadão.

c) O debate proposto pelo programa ajuda a demarcar que o discurso “salvacionista” que determinadas ações geralmente ditas “sociais” propõem com o esporte não deve deixar de considerar a necessidade de reivindicar ou revelar, em paralelo, e talvez a priori, a melhoria na qualidade de vida dos jovens, das famílias inseridas no contexto onde será desenvolvido um projeto socioeducativo.

d) Considerar que a discussão e as ações devem ser mais amplas do que apenas oferecer espaços e práticas esportivas. A luta deve ser constante por um maior e melhor acesso à educação de qualidade; uma melhor moradia com as condições de saneamento básico e saúde; a oportunidade de empregos e salários dignos; acesso à alimentação e ao lazer de qualidade.

e) Alerta que, por mais dura que seja a constatação, que a mesma criança que arremessa uma bola de handebol em direção às traves/redes na quadra de esportes, marcando um belo gol, pode usar as mãos para tirar uma vida humana. Isto porque o gol marcado na infância nesta quadra não leva em conta (e nem poderia isoladamente) romper e superar as injustiças às quais aquela criança continuou submetida. Contudo, felizmente, nem uma coisa e nem outra está determinada.

f) Apesar de não ser um programa de governo sugerido, em sua concepção teórico-prática, pelo âmbito municipal, estadual ou federal, o PEAC é uma forma de exercício do poder do estado (políticas nacionais da extensão universitária), uma modalidade de regulação de âmbito político que pretende interagir entre o estado e a sociedade, travando a luta pelos direitos, justiça social e espaço político dos autores e atores envolvidos no programa.

g) E, por fim, devemos sempre que necessário propor que se recomece o jogo, com novos sujeitos, novas estratégias, novas teorias, novas práticas. Sempre fortalecidos no pensar e agir em prol de um mesmo desejo: a transformação humana. Numa metamorfose onde a vida fecunda o pensamento e as ações e estes, fecundam a vida. Assim, “eu prefiro ser esta metamorfose ambulante (...) do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Raul Seixas).

Notas

¹ Do ponto de vista etimológico, a palavra dialética tem vários sentidos. Significa diálogo, conversa, raciocínio (TRIVINOS, 2004, p. 11). Nesta produção em especial, referimo-nos à dialética numa perspectiva de diálogo crítico e reflexivo, compreendendo as tensões nas relações contraditórias existentes na sociedade, numa dinâmica cultural.

² “O pensamento crítico como uma disposição ou capacidade de discutir os vários lados de uma concepção qualquer” (SODRE, 2012, p. 18).

³ Curvatura da Vara. Teoria enunciada por Lênin, que ao “ser criticado por assumir posições radicais e extremistas responde o seguinte: quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quer endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 2008, p. 37).

⁴ Texto retirado do projeto original submetido a edital PROEX/UEFS-BA (Consepe 172/2012).

⁵ Slogan para uma campanha de marketing fruto de uma parceria público-privada entre a ABA (Associação Brasileira de Anunciantes e o Governo Federal), que utilizava situações de superação de personalidades famosas, no caso do esporte a imagem utilizada foi a superação de Ronaldinho “Fenômeno”, que após várias cirurgias voltou aos campos de futebol e tornou-se campeão mundial com a seleção brasileira.

Referências

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Tradição cultural, diversidade e interculturalidade. Tradições sertânicas: a metáfora do Fuxico. In: **ENECULT**, 7., 2011, Salvador; **ENECULT**, 7., Salvador: UFBA, 2011. v. 1.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. De Galileu a Armstrong: as várias faces da lua. **Cronos. Revista de História**, n.5, jun. 2002. Editora Pedro Leopoldo. p. 42-56.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, maio, 2012.

FORQUIN, Jean-Calude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRAMA, Leopoldo Katsuky. **Algo para além de tirar as crianças da rua**: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos. Orgs. Leopoldo Katsuki Hirma e Paulo Cesar Montagner. São Paulo: Ed. Phorte, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEFEVRE Fernando; LEFEVRE Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos) Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção polêmicas de nosso tempo; vol. 5).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

SILVA, Antonia Almeida. **Democracia e democratização da educação**: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org). Teoria do Valor em Marx e a Educação. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS / Sulina, 2004.

PET-SAÚDE/GRADUASUS DA ENFERMAGEM: ACOLHIMENTO DOS USUÁRIOS DE UMA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA

NURSING PET-SAÚDE/GRADUASUS: RECEIVING USERS IN THE FAMILY HEALTH UNIT

Brasil

Caroline Gonçalves Pustiglione Campos*
Jacy Aurelia Vieira de Souza**
Ianka do Amaral***
Geovane Menezes Lourenço****
Elaine Cristina Antunes Rinaldi*****
Lidia Dalgallo*****

RESUMO:

O Acolhimento dos usuários na Atenção Primária à Saúde prioriza uma reorganização do fluxo assistencial. Logo, o Programa Educação pelo Trabalho (PET)- Saúde/GraduaSUS surge como incentivo ao desenvolvimento de atividades que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão, com base nas necessidades da atenção à saúde e sociais. Objetivou-se relatar a experiência do PET-Saúde/GraduaSUS no acolhimento de usuário de uma UBS, enfatizando as contribuições no processo formativo. Trata-se de relato de experiência realizado no ano 2017, em unidade básica de saúde vinculada ao PET-Saúde/GraduaSUS. Resultou-se na observação do serviço de acolhimento dos usuários, compreensão do protocolo implementado pelo município, desenvolvimento atividade educativa. Conclui-se que a experiência do PET possibilitou o crescimento do ensino e aprendizagem do grupo e construção do vínculo com a comunidade e incentivo no processo formativo na perspectiva do SUS.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde; Acolhimento; Enfermagem; Estratégia Saúde da Família; Relações Comunidade-Instituição.

ABSTRACT:

The Reception of users in Primary Health Care prioritizes a reorganization of the care flow. Therefore, the Work Education Program (PET) - Saúde / GraduaSUS emerges as an incentive for the development of activities that articulate teaching, research and extension, based on the needs of health and social care. The objective of this study was to report on the experience of the PET-Saúde / GraduaSUS regarding the reception given to users of a Primary Health Center (PHC), emphasizing the contributions to the professionals' development process. This is a report on the experiment carried out in 2017, in a PHC linked to PET-Saúde / GraduaSUS. It was based on the observation of the service of welcoming users, understanding the protocol implemented by the municipality and development of an educational activity. The PET experience led to the conclusion that the program enabled the growth of the teaching and learning of the group and the construction of bonds with the community and incentive to the formative process from the perspective of the Unified Health System (SUS in Brazil).

Keywords: Primary Health Care; User Reception; Nursing; Family Health Strategy; Community Institutional Relations.

*Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: carolgonc@hotmail.com

**Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: jacy.sousa@gmail.com

***Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: iankaamaral@hotmail.com

****Enfermeira. Secretaria Municipal de Saúde, Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: mengeovane@gmail.com

*****Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: ecrisinaldi@yahoo.com.br

*****Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: lidiadalgallo@gmail.com

Introdução

O Sistema Único de Saúde (SUS), instituído pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pelas leis no. 8.080 e 8.142 de 1990, refere-se ao conceito de saúde como um direito do cidadão e um dever do Estado, com garantia ao acesso universal e igualitário aos serviços de prevenção, promoção e recuperação (BRASIL, 2003). O país vem num crescente esforço de implementações do SUS por meio de práticas humanizadas na atenção básica de saúde.

As ações em saúde propostas pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) estabelecem a porta de entrada dos serviços do SUS pela Atenção Básica de Saúde, o que determina o início hierárquico à abordagem necessária aos demais pontos da Rede de Atenção à Saúde (BRASIL, 2017). Parte do funcionamento do sistema na atenção primária está na equipe multiprofissional, composta por: médicos, enfermeiros, auxiliar de enfermagem e/ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde, podendo fazer parte da equipe outros profissionais, que juntos vão realizar o acolhimento do usuário aos serviços de saúde (OYAMA et al., 2018; BRASIL, 2017).

De acordo com a nova Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017, todos os profissionais de saúde da Atenção Básica devem participar do acolhimento dos usuários, receber e escutar as pessoas, suas necessidades, responsabilizando-se pela continuidade da atenção (BRASIL, 2017). Este momento baseia-se em reconhecer o que o outro traz como necessidade de saúde e deve sustentar as relações entre equipes/serviços e usuários/populações. É importante mecanismo para a consolidação de práticas de cuidado, com respeito com o próximo, não apenas no sentido assistencial, mas como no aspecto ético, ouvindo a queixa do usuário, dando o devido encaminhamento e intervenções de acordo com a classificação de risco (BRASIL, 2013; ZILLY et al., 2016).

As ações desenvolvidas durante o acolhimento têm papel crucial porque objetivam uma dinâmica de trabalho e reorganizar do fluxo na assistência em saúde, tornando o atendimento cada vez mais humanizado e próximo das necessidades de cada indivíduo. Concernente a isso, torna-se evidente a necessidade de uma formação do profissional de saúde voltada para o SUS, a exemplo do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/GraduaSUS), que possibilita aos acadêmicos a vivência dos serviços locais que compõem a rede de atenção à saúde.

O PET Saúde foi instituído no âmbito do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação a partir da Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, com vistas a estimular os acadêmicos da área de saúde no desenvolvimento de atividades que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão, com base nas necessidades de saúde e sociais de uma comunidade (NAKAMURA et al., 2013; BRASIL, 2010).

No PET-Saúde/GraduaSUS, é possível identificar a aprendizagem em atividades práticas inseridas no cotidiano das Unidades de Saúde, proporcionando uma real integração entre ensino, serviço e a multiprofissionalidade dos agentes envolvidos no programa. Para Oliveira et al. (2012),

este programa é uma estratégia necessária para sensibilizar setores da Universidade e dos serviços de saúde quanto à intersectorialidade e integralidade, com base na estruturação de cursos de graduação e de serviços que têm na promoção da saúde o foco da formação e no direito à saúde o foco da atenção, sempre em defesa da vida.

O presente estudo visa relatar a experiência do PET-Saúde/GraduaSUS no acolhimento de usuário de uma UBS, enfatizando as contribuições no processo formativo.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência que deriva do projeto de extensão intitulado “Educação pelo Trabalho para a Saúde PET-Saúde/GraduaSUS da Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde” no ano de 2017, com abrangência nos seguintes cursos de graduação: educação física, serviço social, enfermagem, odontologia, farmácia e medicina.

Os encontros sistemáticos do grupo do PET-Saúde/GraduaSUS aconteciam uma vez por mês, com a presença de todos os integrantes (acadêmicos, tutores, preceptores) para compartilharem e relatarem as atividades desenvolvidas por cada grupo. As reuniões duravam em torno de duas horas, sendo realizadas nas dependências da universidade. Os momentos de aprendizagem eram pautados nas vivências dos diferentes grupos interdisciplinares que compartilhavam suas experiências e intervenções educativas na comunidade.

Quando necessário, realizaram-se encontros dos grupos PET de cada curso para o planejamento. Especificamente quanto ao Curso de Bacharelado em Enfermagem, o programa contava com quatro docentes efetivas na função de tutoras, sendo uma coordenadora do PET-Saúde/GraduaSUS, três enfermeiros da Atenção Básica como preceptores e nove acadêmicos entre bolsistas e voluntários, desde o terceiro até quinto ano do curso atuantes em três UBS com Equipe de Estratégia Saúde da Família (ESF) do município de Ponta Grossa, Paraná.

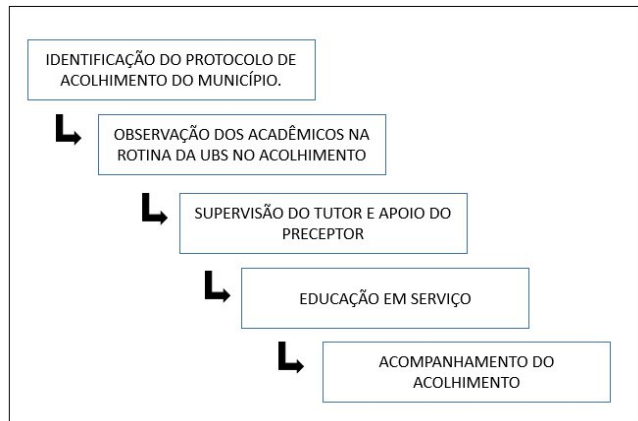
O PET-Saúde/GraduaSUS do curso de Enfermagem teve suas ações iniciadas com reuniões periódicas necessárias para a realização do planejamento das atividades dos acadêmicos nas UBS. No início do ano, houve o primeiro encontro para estabelecer as principais atribuições para os acadêmicos em comum acordo com tutores e preceptores. Delinearam-se dias e horários para cada grupo de bolsistas e voluntários, dividindo-os de acordo com as três UBS, com apoio dos preceptores locais.

As atividades constavam em elaborar mensalmente relatórios das ações desenvolvidas nas UBS, diário de campo, assinatura da lista de frequência, construir um portfólio como processo avaliativo, elaborar estratégias de intervenções para a comunidade, realizar auto-avaliações, bem como a participação em eventos científicos, sendo supervisionadas pelos tutores.

Para este relato, buscou-se reforçar a importância do processo de acolhimento de usuários de uma UBS vinculada o PET-Saúde/GraduaSUS; auxiliando na formação de acadêmicos e profissionais de saúde.

A Figura 1 representa as etapas das atividades do PET-Saúde/GraduaSUS no processo de acolhimento de usuários da UBS.

Figura 1 – Atividades desenvolvidas pelo PET-Saúde/GraduaSUS relacionadas ao processo de acolhimento de usuários da UBS. Ponta Grossa, Paraná.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Resultado e Discussão

A referida UBS vinculada ao PET-Saúde/GraduaSUS contava com duas equipes Estratégia Saúde da Família (ESF), compostas por, no mínimo, um médico, um enfermeiro, um auxiliar ou técnico de enfermagem e seis agentes comunitárias de saúde (ACS), além de uma zeladora e uma equipe de saúde bucal. A área 02 possuía cerca de 3.505 habitantes adstritos, totalizando 993 famílias, enquanto que a área 026 possuía aproximadamente 3.195 habitantes, com 868 famílias, perfazendo um total aproximado de 6.690 habitantes cadastrados.

Na Atenção Básica, o processo de trabalho da Saúde da Família compreende a manutenção e a atualização do cadastramento das famílias e dos indivíduos. Além disso, deve utilizar, de forma sistemática, os dados para a análise da situação de saúde considerando as características sociais, econômicas, culturais, demográficas e epidemiológicas do território, permitindo um atendimento da melhor qualidade possível aos usuários que procuram a Unidade (BRASIL, 2017).

No que se refere à estrutura e oferta de serviços pela UBS, as consultas eram realizadas seguindo o protocolo de acolhimento do Município de Ponta Grossa, o qual foi implantado em janeiro de 2017 (BRASIL, 2016).

Ressalta-se que, antes da implantação do protocolo de acolhimento, a unidade determinava dois dias na semana para que os usuários fossem realizar o agendamento das consultas. Nesses dias, os funcionários administrativos da unidade dispensavam senhas, conforme a ordem de chegada para o atendimento e, em casos de urgência, era realizada a triagem e encaminhamento à consulta médica. Neste

modelo de atendimento, observou-se que os usuários não eram atendimentos na sua totalidade.

O acolhimento tem contribuído para o estreitamento das relações entre profissionais de saúde e usuário. Contudo, a construção deste vínculo exige do profissional um conhecimento prático ampliado, pois depende de alguns critérios, como: as características individuais, tanto dos profissionais como dos usuários; as condições em que estes profissionais estão inseridos para realizar o cuidado; a compreensão das formas como os usuários procuram cuidado, bem como eles propõem a resolução dos problemas de saúde (LOPES et al., 2015).

Neste sentido, após a implementação do protocolo de acolhimento, houve capacitação dos funcionários do município pela Secretaria Municipal de Saúde de Ponta Grossa. As consultas passaram a ser agendadas diariamente e independente do horário, conforme a demanda da classificação de risco. Nos casos de demanda espontânea, os usuários passaram a ser escutados e direcionados conforme as condições clínicas descritas no protocolo de acolhimento.

A princípio, a Classificação de Risco é caracterizada de acordo com protocolo local. No município, foi estabelecido que a cor vermelha e laranja significam uma intervenção da equipe no mesmo momento. Atendimento para situações de risco moderado correspondem à cor amarela, verde e azul, os quais necessitam de intervenção breve da equipe, podendo ser ofertada primeiramente medidas de conforto pela equipe de enfermagem até uma nova avaliação ou atendimento no dia, levando em conta a estratificação de risco e a vulnerabilidade da situação (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

O acolhimento segue a Classificação de Risco e é baseado em cinco cores, representada na Figura 2, no qual cada uma determina uma conduta profissional. Este processo, bem como o acolhimento, devem acontecer durante todo o período de atendimento da Unidade de Saúde (BRASIL, 2016).

Figura 2 – Conduta profissional conforme Classificação de Risco. Ponta Grossa, Paraná.



Fonte: Protocolo de Acolhimento do Município.

Observou-se que o acolhimento deve ser realizado por um dos enfermeiros da UBS, por meio da classificação de risco e com o uso da escuta ativa para as demandas dos usuários, com vistas ao encaminhamento para outros serviços, como consulta médica.

Conforme PNAB, o acolhimento prevê a escuta qualificada com a avaliação do potencial de risco, agravo à saúde e grau de sofrimento dos usuários na sua totalidade, que possibilita priorizar os atendimentos a eventos agudos com base em critérios clínicos e vulnerabilidade (BRASIL, 2017). O manejo pode ser feito pelo enfermeiro ou médico, dependendo da situação e dos protocolos locais, conforme estabelecido pela Política Nacional de Atenção Básica (BRASIL, 2013).

Destaca-se a participação do grupo PET-Saúde/GraduaSUS do curso de Enfermagem na condução do acolhimento na UBS, por meio de ações que

facilitassem a escuta e a classificação de risco dos usuários. Dentre as ações, a primeira estava na observação e descrição, no diário de campo, do processo de acolhimento durante as atividades da unidade, e deveria conter a conduta dos profissionais de saúde, característica e as principais queixas do usuário.

A partir da observação do processo de acolhimento da unidade, constatou-se que o usuário procurava o serviço de saúde e os funcionários da recepção realizavam a escuta inicial e o encaminhamento de acordo com atividades agendadas ou conforme a necessidade individual, como, por exemplo, para coleta de sangue, atendimento odontológico, vacinação, procedimentos e/ou consulta com enfermeiros.

Para Coutinho, Barbieri e Santos (2015), na percepção dos usuários o acolhimento está vinculado a uma boa receptividade pela equipe, ao direcionamento para consultas médicas, ao fornecimento de medicamentos, à resolução dos problemas de saúde, à avaliação de sinais vitais e classificação de prioridades.

Verificou-se a participação em menor quantidade do sexo masculino junto à UBS, sugerindo a baixa adesão aos serviços de saúde. Em consonância com esse perfil, reforça que práticas alternativas e cuidados centrados no usuário devem ser incentivados, de modo a garantir a/o utilização/acesso dos usuários ao atendimento pelos profissionais de saúde, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem do Ministério da Saúde apresenta aspectos importantes da morbimortalidade masculina no Brasil (ARRUDA; MATHIAS; MARCON, 2017).

Destaca-se a importância do vínculo dos usuários com a equipe e do acolhimento como fatores impactantes para que os homens se sintam acolhidos em suas necessidades, seja para um atendimento específico relacionado ao controle de uma doença pré-instalada ou para dar suporte à sua família (BERTOLINI; SIMONETTI, 2014).

Os principais motivos das consultas constatados neste relato foram: mostrar ou solicitar exames de rotina; renovar receita; lombalgias; tosse e febre; diarreia e vômito; alergias; cefaleia; disúria; epigastralgia, entre outros. Também foram atendidos usuários com problemas de acuidade auditiva, queixas ginecológicas, quedas, astenia, constipação, ferida plantar, redução de peso, insônia, vertigem e outros. Esta distribuição está baseada na conduta da enfermagem do Protocolo de acolhimento da Demanda Espontânea na Atenção Primária do Município de Ponta Grossa (SMSPG, 2016).

Tais dados corroboram com estudo desenvolvido por Felchilcher, Araujo e Traverso (2015) em uma unidade de saúde do meio-oeste catarinense, o qual apontou resultados semelhantes quanto à predominância do perfil de atendimento do sexo feminino, bem como as principais queixas relacionadas ao atendimento.

Para Costa et al. (2016), acolher é baseado em um processo de escuta qualificada direcionado à assistência, que implica mudanças no vínculo entre profissional e usuário, organizando os serviços e melhorando a qualidade da assistência, tendo o paciente como foco principal e participante ativo. O

acolhimento é uma abordagem para uma assistência humanizada dentro dos serviços de saúde, construindo vínculos e garantindo o acesso à população. Ao ouvir o usuário, os profissionais terão melhora na relação e desenvolvimento de uma parceria mais colaborativa.

Sabe-se que o intuito do acolhimento é que todos os usuários que procuram a unidade sejam ouvidos e atendidos de acordo com suas necessidades. A ESF deve superar as ações curativas e preventivas, possibilitando o acesso a melhores condições de vida aos usuários, incluindo-os como agentes ativos no processo saúde-doença. Costa et al. (2016) relatam que o enfermeiro possui importante papel em ampliar a concepção sobre as práticas preventivas para uma visão mais coerente com a integralidade em saúde, pautado em relações mais efetivas entre trabalhador e usuário, sendo uma delas o acolhimento.

Nesta perspectiva, as agentes comunitárias de saúde, administrativo, equipe de enfermagem, médicos e demais funcionários foram capacitados um ano antes da atuação do PET-Saúde/GraduaSUS por uma equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Saúde de Ponta Grossa, que apresentou o protocolo do acolhimento para que a equipe pudesse implementar na unidade.

Como estratégia de reforçar a capacitação dos profissionais, organizou-se ação educativa, na forma de oficinas teórico-práticas, desenvolvidas em encontros semanais, utilizando diferentes estratégias como aula expositiva dialogada, discussão em grupo sobre a prática vigente (considerando a realidade local), estudos de casos. Um cronograma de execução foi elaborado e fornecido à coordenação da unidade conforme a disponibilidade dos profissionais. Foram realizados quatro encontros, cada um teve duração de aproximadamente 120 minutos e foram conduzidos pelos acadêmicos, preceptores e tutores.

Pode-se afirmar que a educação permanente possibilita o aprimoramento da formação profissional por meio de capacitações, sendo estratégias para enfrentar os problemas que ocorrem nos serviços de saúde e que precisam ser solucionados para que assistência prestada possa ser de qualidade e, assim, podem contribuir para o fortalecimento do SUS (BRASIL, 2009). Para dar início à capacitação profissional, é essencial que seja realizado um planejamento das atividades atingindo seu objetivo geral. Neste caso foi proporcionar o conhecimento sobre a importância do processo de acolhimento com base no protocolo do município.

Ressalta-se que os profissionais responsáveis pelo acolhimento são o técnico de enfermagem e o enfermeiro. Observa-se que, por meio dessa organização de trabalho, se desmistifica a historicidade dos atendimentos centrados no médico e tem-se a atuação da equipe multiprofissional.

Para Motta et al. (2014), o vínculo criado no encontro entre profissionais de saúde e usuários amplia a autonomia e a co-participação no cuidar. Nessa proposta, o indivíduo sai do lugar de passivo em seu tratamento e torna-se protagonista.

Neste sentido, faz-se uma análise positiva, tendo em vista que os usuários são ouvidos no acolhimento por meio da escuta qualificada por todos os profissionais. Ressalta-se como dado interessante a não ocorrência de

reclamações na ouvidoria, tendo em vista que, durante o período de janeiro até dezembro de 2017, não houve registro relacionado à falha no atendimento.

Portanto, os trabalhos de extensão promovidos pelo PET-Saúde/GraduaSUS possibilitaram o entendimento do amplo significado de promoção à saúde dentro da realidade local. Este conhecimento construído em conjunto com os preceptores e tutores visa promover um olhar social aos futuros profissionais, tornando-se especial quando há engajamento, na medida em que se integra à rede assistencial e, dessa forma, acaba servindo de um espaço rico para novas experiências voltadas à humanização, ao cuidado e à qualificação da atenção à saúde (OLIVEIRA; ALMEIDA JR., 2015).

O trabalho em equipe exige uma construção coletiva das ações em saúde. Essas múltiplas dimensões demandam ações que não podem se realizar de forma isolada, necessitando-se de recomposição dos trabalhos especializados tanto no interior de uma mesma área profissional como na relação interprofissional (FERREIRA; VARGAS; SILVA, 2009). Logo, é possível ressaltar que, para as construções coletivas dessas ações, o PET-Saúde/GraduaSUS permeia o campo do ensino, pesquisa e extensão. Caracteriza-se também cenário de aprendizagem excelência nas áreas de cuidado integral à saúde, envolvendo as pessoas e as comunidades, da gestão e organização do trabalho e da educação na saúde, visando à melhoria da qualidade da assistência

Neste pensar, o desenvolvimento de projetos de extensão universitária para as comunidades tem contribuído no intuito de facilitar o reconhecimento da atuação extramuros, como imprescindível na formação e posterior atuação profissional do acadêmico (SILVA et al., 2016).

Conclusão

A experiência do PET-Saúde/GraduaSUS possibilitou melhoria do processo ensino e aprendizagem entre tutores, preceptores e acadêmicos, bem como o contato com a realidade profissional. Nota-se que esta vivência foi um diferencial na formação dos acadêmicos do curso de Enfermagem, além de ter estimulado os profissionais da atenção básica quanto ao desenvolvimento de habilidades de orientação e supervisão, tendo o serviço público de saúde como cenário de ações teórico-práticas de aprendizagem. Ressalta-se a importância do programa na elaboração de novas abordagens que instiguem mudanças nos processos de trabalho e de assistência, a fim de melhor resolutividade e qualidade na assistência.

O projeto permitiu qualificar os acadêmicos na formação para o SUS e promover ações conjuntas com os profissionais da rede municipal de saúde com vistas ao aprimoramento das relações e ao desenvolvimento de ambientes promissores de ensino e aprendizagem. Para o curso de Enfermagem, ressalta a importância do enfermeiro no processo de gerência e coordenação do processo de trabalho da equipe dentro da unidade, beneficiando a comunidade e contribuindo com a prática multiprofissional e construção do conhecimento.

Referências

- ARRUDA, G. O.; MATHIAS, T.A.F; MARCON, S.S. Prevalência e fatores associados a utilização de serviços públicos de saúde por homens adultos. **Ciência saúde coletiva**, v.22, n.1, p.279-290, 2017.
- BERTOLINI, D. N. P.; SIMONETTI, J. P. The male genre and health care: the experience of men at a health center. **Revista de Enfermagem Anna Nery**, v. 18, n. 4, p.722-72, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Legislação do SUS**. Brasília: CONASS, 2003.
- _____. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria interministerial nº 421, de 03 de março de 2010. **Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde)**. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica: Acolhimento à demanda espontânea**. Brasília, 2013.
- _____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Saúde coordenação de atenção primária. **Protocolo de acolhimento à demanda espontânea na atenção primária a saúde**. Ponta Grossa, 2016.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. **Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2017.
- COSTA, P. C. P. et al. Acolhimento e Cuidado de Enfermagem: Um Estudo Fenomenológico. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 1, p.1-2, 2016.
- COUTINHO, L. R. P.; BARBIERI, A. R.; SANTOS, M. L. Acolhimento na Atenção Primária à Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, v. 39, n. 105, p.514-524, 2015.
- FELCHILCHER, E.; ARAÚJO, G.; TRAVERSO, M. E. D. Perfil dos usuários de uma unidade básica de saúde do meio-oeste catarinense. **Unoesc & Ciência**, v. 6, n. 2, p.223-230, 2015.
- FERREIRA, R.C.; VARGA, C.R.; SILVA, R.F. Trabalho em equipe multiprofissional: a perspectiva dos residentes médicos em saúde da família. **Ciência & saúde coletiva**, v.14,p.1421-1428,2009.
- LOPES, A.S.; et al. O acolhimento na Atenção Básica em saúde: relações de reciprocidade entre trabalhadores e usuários. **Saúde em debate**, v. 39, n. 104, p. 114-123, Jan-Mar 2015.
- MOTTA, B. F. B. et al. O acolhimento em saúde no Brasil: Uma revisão Sistemática de literatura sobre o tema. **Revista da SBPH**, v. 17, n. 1, 2014.
- NAKAMURA, H.Y. et al. Pet Saúde da família: avaliação da qualidade do preenchimento de cadastros na atenção básica. **Revista Vita et Sanitas**, n.07, 2013.
- OLIVEIRA, F. L. B; ALMEIDA JR., J. J. Extensão universitária: contribuições na formação de discentes de

Enfermagem. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, v.17, n.1, p.19-24, 2015.

OLIVEIRA, M. L. et al. PET-Saúde: (In)formar e Fazer como Processo de Aprendizagem em Serviços de Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Campo Grande, v.1, n2, p. 105-111, 2012.

OYAMA, S M R. et al. Análise da percepção do acolhimento pelos usuários de uma unidade básica de saúde de Jundiaí. **REVA Acad. Rev. Cient. da Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 01-09, 2017.

SILVA, M. B. T. et al. Extensão Universitária: oportunidade de aprendizagem significativa para acadêmicos de enfermagem através da construção do conceito de determinantes sociais de saúde. **Revista Conexão UEPG**, v. 12, n. 3, p.462-475, 2016. Disponível em:<file:///C:/Documents%20and%20Settings/deenf/Meus%20documentos/Downloads/8664-33372-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 nov 2018.

ZILLY, A. et al. Avaliação do acolhimento nas Unidades de Atenção Básica do Paraná. Espaço para saúde - **Revista de Saúde Pública do Paraná**, Londrina, v.17, n.2, p.206-211, 2016.

TRANSVERSALIZANDO SABERES NAS ARTES VISUAIS EM PROJETO DE EXTENSÃO – O CINE PIBID NA ESCOLA

TRANSVERSALIZING KNOWLEDGE IN VISUAL ARTS IN AN EXTENSION PROJECT – CINE PIBID IN SCHOOL

Brasil

Maristani Polidori Zamperetti*

RESUMO:

Através desse artigo, relatam-se processos de extensão, ensino e pesquisa que refletem sobre as ações e práticas desenvolvidas com o cinema no Subprojeto Artes Visuais do Pibid/UFPel (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), visando a formação de futuros professores de Artes Visuais. Objetiva-se socializar as experiências vividas pelos bolsistas no projeto de extensão intitulado CINE PIBID – Transversalizando Saberes nas Artes Visuais, desenvolvido em duas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio atendidas pelo programa, a partir do segundo semestre de 2015 e no decorrer de 2016. O CINE PIBID aproximou a universidade da realidade dos alunos, reforçando o trânsito com os diversos repertórios na escola – o conhecimento formal e o informal, por meio de ações marcadas pelo conhecimento da área de estudo, afetividade, respeito mútuo e tolerância à diversidade.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cinema; Interdisciplinaridade; PIBID.

ABSTRACT:

This article reports the extension, teaching and research processes that reflect on the actions and practices developed with cinema in the Subproject Visual Arts of *PIBID/UFPel* (Institutional Project of Scholarship for Beginners Teachers) aimed to train future Visual Arts teachers. It aims to socialize the experiences of the scholarship holders of the extension project *CINE PIBID* - Transversalizing Knowledge in Visual Arts, developed in two public schools of primary and secondary education in the second semester of 2015 and in 2016. *CINE PIBID* brought university closer to the reality of students, reinforcing various repertoires in school - the formal and informal knowledge, through actions based on the knowledge of the area of study, affection, mutual respect and tolerance to the diversity.

Keywords: Visual Arts; Cinema; Interdisciplinarity; PIBID.

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

* Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas - RS, Brasil. E-mail: maristaniz@hotmail.com

CINE PIBID, um projeto para os saberes nas Artes Visuais

A partir das discussões realizadas durante as reuniões do grupo PIBID – Artes Visuais, em que se debatia a necessidade da inserção do cinema nas escolas, visto seu potencial educativo (DUARTE, 2002), elaborou-se o projeto CINE PIBID – Transversalizando saberes nas Artes Visuais¹, que teve como objetivo propiciar a discussão e troca de saberes através de filmes selecionados a partir do estudo dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), gerando uma aproximação entre bolsistas, professores das escolas e educandos, com o objetivo de propiciar práticas reflexivas em torno de assuntos contemporâneos.

O projeto ocorreu no período compreendido entre os anos de 2015 e 2016 e contemplou duas escolas públicas da cidade de Pelotas, RS. Os referidos educandários, Escola Estadual de Ensino Médio Areal e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luis Carlos Correa da Silva, estão situados em áreas urbanas periféricas (respectivamente, bairros Guabiroba e Areal) e atendem crianças e adolescentes de classes sociais diversificadas. A abordagem dos Temas Transversais veio ao encontro do interesse dos alunos das escolas pela inclusão de temáticas do seu cotidiano, as quais necessitavam ser debatidas e refletidas, com vistas a propiciar uma educação plena para todos os envolvidos, alunos das escolas, acadêmicos e professores das escolas e da universidade.

A pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta os desdobramentos da trajetória da inserção do cinema nas duas escolas de ensino público, buscando compreender as possibilidades do uso de meios artísticos como o cinema e as artes visuais na educação e partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Segundo André (1999), a pesquisa qualitativa pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade.

A partir de dados como relatos de alunos e professores das duas escolas, relatórios escritos pelos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura (bolsistas do PIBID – Artes Visuais) e registros fotográficos contendo produções artísticas e situações vivenciadas nas atividades desenvolvidas pelo grupo², o material produzido foi posteriormente analisado, ressaltando ideias centrais e/ou núcleos de sentido (MINAYO, 1992) que emergiram com a investigação.

O PIBID é uma iniciativa da Fundação Capes, do Ministério da Educação, que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas (CAPES, 2016).

Portanto, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido um acordo do governo federal, que em parceria com escolas e universidades, incentiva uma mudança de cultura da formação de professores no Brasil por promover ações assertivas, visando a valorização e o reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo patamar para cursos desta formação, realizando um investimento à profissão de magistério. Assim, o PIBID faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996), concedendo bolsas para os estudantes de licenciatura, com vistas ao incentivo pela carreira docente, promovendo a construção da identidade profissional em sua formação inicial.

Desta forma, o projeto de extensão CINE PIBID – Transversalizando saberes nas Artes Visuais surgiu de uma proposta inicial da coordenação³ do PIBID – Artes Visuais e contou com a participação dos bolsistas do programa, que, voluntariamente e em horários extra das atividades desenvolvidas nas escolas, responsabilizaram-se pelo desenvolvimento das ações, realizando registros escritos e fotográficos, como também relatórios de atividades anuais, que permitiram a elaboração do presente texto.

A primeira produção com vistas ao desenvolvimento do CINE PIBID foi a elaboração de um blog para o PIBID – Artes Visuais⁴, que contou com a participação dos bolsistas, com conteúdos fomentados pelos componentes. No blog, tínhamos acesso aos seguintes materiais: notícias, reuniões, experiências, fotos e vídeos, a maioria em permanente construção. Conforme acentuou o acadêmico Lauro:

Criamos esse blog a fim de compartilhar nossas descobertas, reflexões, sentimentos e práticas provindas das trocas entre os bolsistas e as escolas, bem como fomentar as discussões que circundam nossa formação com aqueles que aqui desejarem estabelecer essa troca (BLOG PIBID – ARTES VISUAIS, 2014).

No blog havia uma aba intitulada “Vídeos”, onde os bolsistas postavam sugestões de filmes, documentários, videoclips, vídeos e outros materiais audiovisuais que pudessem vir a compor as atividades do CINE PIBID nas escolas, projeto de extensão previsto para início no ano subsequente. Na sessão de vídeos, catalogamos filmes, curtas e documentários com o objetivo de desenvolver o projeto de extensão, focando em temas que possuíssem potencial educativo transversal. Lauro, que trabalhou no projeto, informa que:

Os temas transversais consideram as realidades sociais, relações pessoais, direitos, deveres e compreensão política. São assuntos complementares à educação formal e contribuem para desenvolver as noções de cidadania. Unir o cinema as temáticas abordadas pelos temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, contribui não só para a compreensão do grupo-foco mas também para familiarizar-se com essa ferramenta educativa e a possibilidade de aplicá-la posteriormente ao ensino nas escolas (PROJETO PARA O CINE PIBID. LAURO. 20.08.2014).

Além do blog, foi criada identidade visual para o projeto de extensão CINE PIBID – Transversalizando Saberes nas Artes Visuais, que foi

desenvolvida por uma bolsista do programa. Por meio do grupo do Facebook “PIBID Artes Visuais UFPEL 2014”⁵ foram disponibilizadas as criações e os componentes fizeram uma votação online, em que o número 4 foi escolhido (Fig. 1).

Figura 1 - Logotipo do CINE PIBID



Fonte: Criação da bolsista Shayda C. Peres (2015)

Para o desenvolvimento da proposta, foram adotados os seguintes procedimentos: escolha e estudo de filmes que tratam dos Temas Transversais, realizados pela coordenadora e grupo de bolsistas do PIBID; exploração de espaços para exibição dos filmes: escolas públicas municipais e estaduais e espaços do Centro de Artes; exibição e discussão de filmes. Durante este período inicial, o grupo de bolsistas do PIBID realizaram anotações em cadernos de campo e registros fotográficos, com o objetivo de coletar dados sobre as atividades do evento, propiciando desta forma, novas discussões acerca do trabalho realizado.

Da mesma forma, buscávamos disseminar o uso do cinema como subsídio educativo possível de ser desenvolvido nas escolas, promovendo atividades de formação continuada para os professores das séries finais do ensino fundamental e médio, assim como também oferecer o conhecimento de filmes apropriados para discussões referentes aos Temas Transversais.

A Lei 13.006/2014 – uma possibilidade de inserção do cinema na escola

A Lei 13.006 de 2014 torna a exibição de filmes e audiovisuais de produção brasileira obrigatória nas escolas de educação básica. A lei assegura que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. A mesma é um acréscimo ao parágrafo 8º do artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2018).

A exibição prevista de duas horas, de acordo com a lei, promoveria a interação entre alunos, professores e equipe pedagógica da unidade escolar, incentivando práticas artísticas e ampliando o debate sobre as variadas possibilidades de uso do cinema nacional na educação, na busca do fortalecimento de vivências e espaços de diálogos (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

Ainda que possam existir muitas discussões e estudos sobre tal regulamentação, entendemos que a medida é positiva, buscando disseminar o uso do Cinema como ferramenta educativa nas escolas.

Nas Artes Visuais, o conhecimento da linguagem do cinema – a compreensão sobre o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem que compõem o universo de um filme – é fundamental para o reconhecimento de suas potencialidades expressivas e educativas. Porém, precisamos transcender os limites do uso desta linguagem como ferramenta educativa. Além de promover ao aluno um encontro com o aprendizado de linguagens tecnológicas e o reconhecimento de sua própria cultura e outras culturas possíveis de serem acessadas por diferentes mídias, a formação estética é preponderante na educação das Artes Visuais.

Proporcionar vivências com imagens móveis, como o Cinema, reflete positivamente em experiências escolares nas quais a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são encontrados numa mesma obra de arte. Assim, o Cinema pode trabalhar conhecimentos históricos, construção de conceitos e ideias visuais a partir de descobertas individuais e coletivas (NAPOLITANO, 2006; ROSENTHAL, 2013).

O ingresso à cultura digital ocorre naturalmente aos jovens educandos, visto que o acesso à internet por aparelhos eletrônicos, na maioria portáteis, torna o acesso às informações e aos conteúdos disponibilizados na rede facilitado, caracterizando a contemporaneidade como uma civilização centrada na imagem.

O contato com a informação audiovisual ocorre desde a tenra idade. Na infância, os aparelhos tecnológicos, como televisão, computador, celular e outros artefatos são apresentados às crianças, logo, muitas já possuem domínio dessas ferramentas, utilizando-as com muita frequência.

[...] As crianças e jovens que adentram a escola são formadas, desde muito cedo, no compasso vertiginoso dos artefatos midiáticos. Essa situação de intensa produção, circulação e vivência na cultura midiática traz desafios para os docentes, para o modo de lidar com o conhecimento e se relacionar com os alunos [...] (GUIMARÃES, 2013, p. 221).

Rodeado de imagens e situações interativas, o contexto vivenciado por muitos jovens fora da escola faz com que ocorra a necessidade da interação destes elementos do cotidiano com os conteúdos escolares. Conforme assegura Andrade (2017, p. 2):

Não ter mais a necessidade da presença física para vivenciarmos um acontecimento em determinado tempo e espaço trouxe uma mobilidade absurda e, muitas vezes, até confusa para alguns. Na busca de algo que possa abarcar essa dinamicidade vivida atualmente, escolhi o cinema como mídia a ser utilizada para desenvolver um diálogo com os educandos, tentando criar um ambiente confortável de discussões, interações e observações de suas ideias e atitudes. Com toda mobilidade que os aparelhos tecnológicos nos trouxeram, é possível levarmos o filme até a escola. As sensações, mensagens e reflexões causadas pelo audiovisual em nossos corpos e mentes não podem ficar restritas ao espaço físico do cinema, merecem chegar às salas de aula de todo país e fomentar a dinâmica do ver, sentir e ouvir um filme.

A aplicabilidade da Lei 13.006 nas escolas brasileiras abre espaço para que a cultura cinematográfica invada as salas de aula e promova o desenvolvimento do senso estético e crítico, buscando a formação de espectadores do cinema nacional.

No entanto, segundo Deus (2016, p. 6), para que este trabalho seja plenamente desenvolvido na prática educativa necessitamos “partilhar a estética do sensível na escola, ou seja, compreender o cinema como elo integrador dos professores e das áreas de conhecimento. Enfim, significa compartilhar a linguagem cinematográfica entre todos, dentro e fora da escola”.

A autora faz referência ao texto de Rancière (2009, p. 15), que sustenta a ideia da partilha do sensível como um

[...] sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essas repartições das partes e dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

Desta forma, por meio da participação em um contexto comum aos integrantes, alunos e professores da escola e acadêmicos e pelo respeito às diferenças, atos estéticos em forma de imagens móveis podem se configurar como experiências possíveis de partilha do sensível.

CINE PIBID nas escolas – relato e reflexão das/nas experiências

Com o objetivo de partilhar experiências sensíveis (RANCIÈRE, 2009), promovemos a primeira atividade do projeto no mês de outubro de 2015, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas (RS), com o Tema Transversal Meio Ambiente, o qual foi escolhido para ser debatido através de dois curtas-metragens de animação: “A Ilha”, de Alê Camargo (2010), e “Man”, de Steve Cutts (2012). A atividade teve a duração de 4 horas/aula.

A exibição dos curtas aconteceu na sala de vídeo da escola (Fig. 2) para uma turma de 6º ano B, onde estavam presentes os bolsistas e professores ligados ao PIBID.

Figura 2 – Sala de vídeo da Escola Estadual de Ensino Médio Areal.



Fonte: Mara Blodorn, 2015.

O curta “A Ilha” (CAMARGO, 2010) retrata a dificuldade que os pedestres enfrentam no trânsito das grandes cidades brasileiras. O cartaz do filme evidencia o olhar do homem perdido em meio ao céu da cidade grande. Impedido de se deslocar em função do tráfego extremo de carros, o personagem torna-se refém deste ambiente. “É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” – a frase de José Saramago é estampada na entrada do vídeo, sugerindo a premência do olhar endereçado ao outro na vida contemporânea.

“Man” (CUTTS, 2012) aborda como a humanidade age em relação aos outros habitantes do planeta e em relação ao próprio meio ambiente, discutindo o consumo de carne, poluição dos rios, testes em animais e desmatamento florestal, levando o ser humano a um suicídio assumido em função de suas posturas nocivas.

O tema transversal “Meio Ambiente” foi trabalhado por meio destes curtas, com apoio na interdisciplinaridade como uma forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de Artes Visuais com outras áreas de conhecimento, buscando contribuir para sua educação sensível/estética. O PIBID/UFPel visava desenvolver atividades interdisciplinares para conhecer de forma mais aprofundada e integrada a escola, os alunos e professores e também os próprios bolsistas, inseridos naquele contexto. Desta forma, diversas atividades foram sendo desenvolvidas a partir dos vídeos, dentre elas: oficinas de desenho, gravura e colagens, buscando relacionar os temas abordados com o cotidiano dos alunos. No relato abaixo, Amanda, bolsista do PIBID – Artes Visuais, afirma que:

Os grupos passaram a realizar experimentações artísticas, apropriando-se espontaneamente de objetos descartados durante o cotidiano, para a execução de suas respectivas oficinas. Colaboradores do PIBID na oficina de gravura, voluntariamente se reapropriaram de diversos objetos que muitas vezes são descartados, utilizando bandejas de isopor e tampas de garrafas como carimbos/matrizes de impressão (AMANDA. RELATÓRIO, 2015).

Assim, a tentativa de estabelecimento de vínculos com a interdisciplinaridade revelou a reciprocidade presente nas relações que impelem ao diálogo – com os mais próximos, com os mais distantes, com a diversidade, numa

[...] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitudes, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1994, p.82).

Aos poucos, os bolsistas do PIBID perceberam que necessitariam fazer um projeto envolvendo vários saberes – intelectivos, corporais e sensíveis – e, utilizando materiais de fácil acesso, promoveram pausas na exibição dos curtas-metragens. Durante o encontro, estas interrupções serviam como momentos para que os bolsistas levantassem questões, em forma de conversa, referentes ao que estava sendo exibido.

Após, eram realizadas atividades práticas envolvendo artes visuais e cênicas (Fig. 3).

Figura 3 – Atividades de artes cênicas envolvendo alunos, professores e pibidianos.



Fonte: Uidis Evangelista, 2015.

As experiências e trocas ocasionadas pelos bolsistas das Artes Visuais, alunos do 6º ano B e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Areal começam a tomar corpo no segundo semestre de 2015, com uma segunda exibição de filmes. No final de 2015, o grupo do PIBID organizou um retorno à escola com o objetivo de realizar uma oficina a partir do vídeo-documentário “Lixo Extraordinário” (WALKER; JARDIM; HARLEY, 2010). A mesma teve duração de 3 horas/aula. A dinâmica implementada pelo grupo na escola vem ao encontro das artes visuais e suas relações com o cotidiano e as necessidades dos alunos, conforme aponta Uidis, bolsista do PIBID – Artes Visuais:

Esse processo de formação e proposição para a Arte/Educação contextualizada e ligada ao cotidiano, provocadora de reflexão para questões pertinentes ao indivíduo [é fator importante para o nosso trabalho]. [...] [Não queremos com isso criar] ilusões sobre a atuação da Arte na educação, mas que tenhamos consciência de nosso alcance [e] maior segurança ao falar, apresentar e sentir a nossa atuação imediata, existencial e reveladora da realidade que caracteriza o motivo de estarmos aqui, empenhados em propor uma “atividade” alternativa, não-linear, que apresenta [possibilidades para] repensar a escola, fazendo um download para a vida (UIDIS. RELATÓRIO, 2015).

O vídeo-documentário apresenta o trabalho do artista brasileiro Vik Muniz, realizado com catadores de material reciclável no aterro sanitário do Jardim Gramacho, situado em Duque de Caxias, Rio de Janeiro (MUNIZ, 2010).

Lixo Extraordinário é um vídeo-documentário que apresenta “o estatuto da arte e a questão do lixo na sociedade contemporânea, o árduo trabalho realizado pelos catadores e a possibilidade de transformação que a mudança da percepção artística pode proporcionar” (PORTAL, 2018).

Vik Muniz implementa um ateliê no meio do aterro sanitário e contrata pessoas que trabalhavam com a materialidade presente no lixo para colaborarem com o seu processo criativo, apresentando a elas outras possibilidades no convívio diário com o descarte. Porém, restava o questionamento crítico dos

acadêmicos do PIBID: embora o artista tenha colaborado para uma modificação do olhar (dele e dos participantes, provavelmente), poderá, após o trabalho findo, manter na vida daqueles trabalhadores as mudanças provocadas pelo “ateliê” instaurado no período? O que se pode afirmar é que a difícil vida de pessoas que vivem em meio ao lixo e que dependem dele para sua sobrevivência é apresentada e [re]elaborada em forma de arte por Vik Muniz. O artista é considerado um dos maiores expoentes das artes visuais no mundo e trabalha com colagens e montagens de materiais diversos para formar retratos (Fig. 4).

Figura 4 – Fotografia de catadora do Gramacho e recriação de Vik Muniz utilizando materiais recicláveis do aterro.



Fonte: MUNIZ, 2010.

A exibição do vídeo-documentário propiciou o desencadeamento de diálogo com os alunos, os quais questionaram a validade da proposta do artista, como também reconheceram a importância de tornar a questão do lixo e o descarte urbano visível, mostrando um pouco da vida das pessoas que trabalham como catadores. Buscando o diálogo como forma de exercício da humildade diante da limitação do próprio saber e “atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes”, conforme assegura Fazenda (1994, p. 82), os bolsistas do PIBID compreenderam a força do cinema como propositor de diálogo também entre as diferentes disciplinas. Assim, promoveram reflexões

que vão ao encontro ao meio escolar com práticas interdisciplinares e o cotidiano dos alunos. Aprendendo através das Artes Visuais novas possibilidades, associando mídias contemporâneas com aprendizagens por meio de músicas e filmes, seu conteúdo ou tema abordado, tudo contribui para um conhecimento cultural do, ser pensante, reflexivo e sensível (SÍLVIA, RELATÓRIO, 2015).

O segundo projeto do CINE PIBID foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luis Carlos Correa da Silva, no segundo semestre de 2015, e foi trabalhado com a turma de 6º ano 61, em parceria com uma das professoras-supervisoras do projeto na escola, Mara Lessa. A atividade teve a duração de 4 horas/aula.

A professora de Língua Portuguesa que atuava na rede estadual há mais de 20 anos entendeu que o CINE PIBID promoveu “uma dinâmica diferente que pôde atrair os alunos e mudar a visão deles em sala de aula, trabalhando o interdisciplinar com o curta “A Ilha”, onde foram abordados diversos assuntos éticos e

de valores sociais” (ENTREVISTA, 2015). Após a exibição do curta, a professora pediu que os alunos escrevessem sobre o filme e os pibidianos colaboraram nas reflexões e questionamentos sobre o vídeo. Conforme assegura o bolsista Ericsson, as vivências com o CINE PIBID promoveram um maior contato com os alunos e o cotidiano escolar:

Como acadêmico de Licenciatura, pesquisador e futuro arte-educador encontro real sentido nesse fazer, pois é uma forma direta de entrar em contato com a realidade escolar e trabalhar nela questões que vivo e dialogo diariamente. Essa pesquisa tem possibilitado através de um trabalho sensível e criativo, inserir a afetividade e a tolerância as diferenças em todos os espaços que passamos (ERICSSON, RELATÓRIO, 2015).

De forma semelhante ao realizado na escola anterior, durante o encontro eram realizados questionamentos aos alunos em relação ao curta exibido. Foi possível perceber, a partir de conversas em nossas reuniões de área de Artes Visuais, que alguns alunos se mostravam participativos quando solicitados, respondendo às questões levantadas, porém, é importante ressaltar que outros se mostraram desinteressados, ou talvez céticos quanto à importância daquele momento para o aprendizado. Talvez este fato tenha ocorrido pela falta de incentivo à utilização do cinema em sala de aula como estratégia educativa, o que seria bastante relevante para os processos de ensino e aprendizagem, provocando os sentidos e levando arte e cultura às escolas. A partir desta discussão em grupo, pretendeu-se, por meio da arte, proporcionar uma ampliação dos sentidos atribuídos às imagens, trazendo outras formas de abordagens artísticas, em forma de desenhos, pinturas e trabalhos cênicos. Assim, concordamos com as ideias de Canton (2009, p. 45) quando afirma que, por meio da arte, é possível “provoca[r], instiga[r] e estimula[r] nossos sentidos, descondicando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo”.

Assim, foi realizado com os alunos da turma 61 atividades que englobassem o trabalho com a corporeidade associado ao fazer artístico com desenhos e pinturas. Após, os desenhos que formavam as silhuetas dos corpos, em diferentes posições, eram ocupados por palavras, frases e pinturas, onde os alunos procuravam expressar suas sensações e observações em relação ao curta “A Ilha” (Fig. 5).

Figura 5 – Alunos da turma 61 realizando trabalhos de escrita, desenho e pintura.



Fonte: Mara Blodorn, 2015.

Segundo a bolsista Mara, uma das idealizadoras deste projeto na escola, o CINE PIBID “começou a plantar sementes e colher resultados positivos em relação ao curta “A Ilha””. Mesmo que alguns alunos ainda relutassem com a prática, questionando Como? O que vamos aprender?, foi possível compreender que a dinâmica diversificada teve relevância nesta prática, promovendo intencionalmente um descondicionamento corporal. Por meio das discussões e trabalho em grupo, foi possível chegar a diversos temas, como: respeito, diversidade e sexualidade, os quais extrapolaram a temática inicial centrada no “Meio Ambiente”, que era presente em “A Ilha” (Fig. 6), segundo a visão dos bolsistas.

Figura 6 – Realização dos alunos da turma 61 – “Reconhecendo e respeitando a diversidade”.



Fonte: Mara Blodorn, 2015.

O processo de envolvimento vivenciado pelos bolsistas do PIBID e os alunos da turma 61 mobilizou sentidos e permitiu novos aprendizados para os futuros professores, ainda em formação. Segundo o entendimento de Mara:

O que mais é interessante é que tanto para os alunos das escolas como para nós, bolsistas, acaba sempre o questionamento sobre o que faremos diferente em outro filme. Nas escolas sempre somos solicitados a continuar o diálogo, mesmo depois da passagem de dias em que a dinâmica e a prática foram aplicadas. Este é para mim o maior dos retornos e de acreditar em um trabalho dinâmico e prazeroso. É claro que alguns pontos não são fáceis de administrar em uma turma de adolescentes, cheios de dúvidas e questionamentos, ávidos por alguém que lhes escute e que os olhem nos olhos e não só na tela de um computador ou tablet ou celular. O subprojeto CINE PIBID têm tudo a ver com a geração de alunos que temos hoje na sala de aula, e é preciso fazer algo que contemple a todos, alunos singulares, com todas as diferenças de um mundo que os bombardeia com informações visuais, com os quais a maioria não sabe nem como lidar. Quando há diálogo, começa a se abrir um mundo com possibilidades de seres pensantes (RELATÓRIO. MARA, 2015).

O CINE PIBID nas escolas – conclusões e reflexões

Percebemos, desta forma, que o Projeto CINE PIBID foi um importante instrumento para a melhoria das relações e da autoestima dos professores e dos alunos, promovendo modificações no ambiente escolar em termos de dinâmicas instauradas a partir da ideia da partilha do sensível. Os curtas nacionais foram incorporados à programação, pela necessidade de incentivo às produções da cultura nacional, promovendo uma identificação e valorização dos jovens com o que é produzido no nosso país. Percebemos, pelos dados apresentados, que o projeto foi acolhido de forma positiva pelas escolas estaduais atendidas, gerando boa receptividade do contexto escolar em relação aos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e gerando aprendizagens no que tange às suas inserções na realidade escolar.

Os projetos desenvolvidos foram vistos como possibilidades pedagógicas, em que os participantes puderam expressar seus conhecimentos prévios e outros adquiridos. A experiência contribuiu para o avanço dos bolsistas “como futuros professores, aprofundando as experiências pedagógicas, motivando a organização de atividades e aulas que sejam significativas e criativas para a aprendizagem dos alunos” (RELATÓRIO. DENISE, 2015).

No tocante ao projeto da área de Artes Visuais, os pibidianos destacaram a importância de a docência na escola ser orientada pelo conhecimento da área de estudo, pela afetividade e em ações norteadas pela solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo e companheirismo. “Arte é vida, relação e sensibilidade, sendo assim não poderia ser diferente a relação entre arte/educação e a vivência. Como grupo de arte/educadores em formação estivemos constantemente atravessados pelas experiências de cada um” (RELATÓRIO. UIDIS, 2015).

O CINE PIBID, assim como os demais projetos do PIBID – Artes Visuais, buscou aproximação com a realidade do aluno, reforçando o trânsito com os diversos repertórios na escola – o conhecimento formal e o informal. O ensino da Arte, através do cinema, colaborou na elaboração de novas ideias sobre os fatos do cotidiano, a partir das leituras de imagens propiciadas pelo projeto. Assim, a colaboração do PIBID – Artes Visuais para a parceria Escola-Universidade se mostra na conjugação dos diferentes contextos educacionais, proporcionando reverberações nos dois campos de atuação para os universitários e seus professores-coordenadores, como também para os professores-supervisores e seus alunos.

Notas:

¹ CINE PIBID - Transversalizando saberes nas Artes Visuais, projeto de extensão certificado pelo Siex – Sistema de Informação da Extensão – UFPel, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas, com o Código DIPLAN/PREC: 51546055. Descrição do projeto: Formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio de ações dos bolsistas do PIBID – Artes Visuais, acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura do Centro de Artes. Discutir, por meio de filmes e/ou vídeos selecionados, em grupos constituídos pelos acadêmicos, professores da rede pública e seus alunos, os Temas Transversais apontados pelos PCN: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

² Os dados produzidos na investigação foram possibilitados ao grupo com a autorização das direções das escolas envolvidas, as quais realizam um procedimento padrão de termos individuais de consentimento para seus alunos, assinados pelos respectivos responsáveis, os quais permitem a divulgação de imagens das atividades realizadas na escola e de seus educandos. Desta forma, os termos de consentimento se encontram nas duas escolas participantes do PIBID, que, por meio de parceria federal-estadual, promovem o desenvolvimento do referido programa.

³ Esta autora foi coordenadora do PIBID – Artes Visuais no período de 2014 a 2017, concluindo em março de 2018.

⁴ Blog em funcionamento. Disponível em: <http://pibidartesvisuaislicenciatura2014.blogspot.com.br/> Acesso em: 19 ago. 2018.

⁵ Página do grupo no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/pibidufpel14/> Acesso em: 19 ago. 2018.

Referências

- ANDRADE, Viviane Alves de. Cinema brasileiro nas escolas: reflexões e proposta de implementação da lei 13.006/14 na rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, v. 3, p. 01-11, 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Presidência da República. Lei Nº 13.006, 26 de junho de 2014**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm Acesso em: 28 jan. 2018.
- CANTON, Katia. José Rufino e a Memória. In: CANTON, Katia. **Tempo e Memória**. Temas da Arte Contemporânea. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2009. p. 37-45.
- CAMARGO, Alê. **A Ilha**. 2008. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_ilha8942 Acesso em: 10 out. 2017.
- CAPES. Ministério da Educação. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 19 out. 2016.
- CUTTS, Steve. **Man**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RbpL5xGCXx8> Acesso em: 05 out. 2017.
- DEUS, Ana Iara de. Obrigatoriedade do cinema na escola: uma análise sobre a lei 13.006/14. In: ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_ANA-IARA-SILVA-DE-DEUS.pdf Acesso em: 09 out. 2016.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cesar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana.

(Org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Universo, 2015.

GUIMARÃES, I. V. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 219-240.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MUNIZ, Vik. **Lixo extraordinário**. Rio de Janeiro: G. Ermarkoff, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PORTAL RESÍDUOS SÓLIDOS. **Documentário**: Lixo Extraordinário. Disponível em:

<https://portalresiduossolidos.com/documentario-lixo-extraordinario/> Acesso em: 07 ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina. **Artes**. São Paulo: Blucher, 2013. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.9 / coordenador Márcio Rogério Cano).

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v.31, n.112, p. 9811000, 2010.

WALKER, Lucy; JARDIM, João; HARLEY, Karen. **Lixo Extraordinário**. Reino Unido; Brasil: Almega Projects O2 Filmes, 2010. 1DVD (99 min), color.

**IDENTIDADE E MEMÓRIA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA
DE RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ALTO
URUGUAI (COREDE NORTE)**

**IDENTITY AND TEACHING MEMORY: A PERSPECTIVE OF
SOCIAL AND HISTORICAL RE-DEFINING IN ALTO
URUGUAI REGION (COREDE NORTE)**

Thaís Janaina Wenczenovicz*
Ana Laura Ferreira Saab**

RESUMO:

Guardar documentos e memórias que marcam e simbolizam momentos da trajetória de vidas é comum entre as pessoas. Alguns necessitam guardar todo tipo de documento, para outros, apenas aqueles que estiveram presentes em momentos marcantes é suficiente. Observando-os de longe podem ser apenas “papéis velhos”, mas para aqueles que os enxergam com um olhar de pesquisador são fontes de pesquisa, oportunizando não apenas conhecer o possuidor de tais documentos, mas também os costumes, cultura e hábitos da época em estudo. Acrescido às fontes documentais, é de suma importância a guarda e preservação da memória através do uso da metodologia de História Oral. Com isso, propusemo-nos a desenvolver atividades de busca, análise e ressignificação da memória de docentes que atuaram na área rural no período de 1950-1980 no Corede Norte/RS, a fim de coletar depoimentos orais de docentes que atuaram na Escola Básica, deixando suas memórias em registro.

Palavras-chave: Docente; História Oral; Identidade; Memória.

ABSTRACT:

Saving documents and memories that mark and symbolize moments of the trajectory of lives is a common activity. Some people feel the need to keep every type of document; to others, it is enough to save only documents from meaningful moments. From an outsider point of view, documents may be considered just "old papers", but for those who see them from a researcher's perspective, they are research sources that allow knowing not only the documents, but also customs, culture and habits of the time under study. In addition, to documentary sources, the preservation of memory through Oral History methodology is of paramount importance. Therefore, we proposed to develop search activities, analysis and re-signification of teachers' memory who worked in rural areas from 1950-1980 in Corede Norte / RS in order to collect oral testimonies of teachers who worked in the Basic School therefore saving their memories.

Keywords: Teacher; Oral History; Identity; Memory.

* Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Erechim - RS, Brasil. E-mail: t.wencze@terra.com.br

** Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Erechim - RS, Brasil. E-mail: aninhafsaab@hotmail.com

Introdução

Em geral, as pessoas guardam documentos que testificam momentos de suas vidas, suas relações, seus interesses e costumes no decorrer de sua cotidianidade e trajetória. Estes registros podem ser diários, fotos, passagens, cartas, poemas, bilhetes; e de igual maneira, isto ocorre na memória, por meio de fragmentos de episódios vividos quando guardados no consciente, mas ao passar dos anos eles vão se esvaindo, se perdendo, quando não são devidamente conservados, assim como as lembranças palpáveis.

Nessa assertiva e diante da importância de preservação e reconhecimento desses documentos, tanto os tangíveis quanto intangíveis, este estudo busca, por meio do uso de metodologia oral temática, efetivar movimentos de guarda, conservação e ressignificação da memória de docentes que atuaram na área rural (Educação no Campo) no período de 1950-1980, na região do Corede Norte/RS, a fim de coletar depoimentos orais, através de entrevistas, de docentes que atuaram nos níveis de Escola Básica, para deixar as suas memórias em registro.

O devido projeto está assentado em Edital de incentivo às ações de Extensão junto à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com aporte financeiro (Bolsas) no decorrer dos anos de 2014 e 2015, estendendo-se para ações de Pesquisa no ano de 2016 e 2017, por meio do Edital INICIE/UERGS - INICIE-AAF/UERGS - INOVATEC/UERGS - PROBIC/PROBITI-FAPERGS - PIBIC/PIBIC-AF/PIBITI-CNPq, Edital PROPPG nº 13/2016.

1. A memória e o professor

A memória, em si, tem se tornado uma valiosa fonte de pesquisa, e as produções neste ramo vêm crescendo consideravelmente, pois ela traz uma parte do passado que não foi registrada através de fotos ou outros meios de guarda, uma vez que esses momentos foram apenas vividos; assim, não deve mais ser tratada como um processo limitado de lembrar fatos já ocorridos, mas, sim, como uma coluna do fazer histórico, trazendo referências de diferentes grupos sociais. Com isso, vem se descobrindo outro ponto de vista, uma nova forma de olhar para as vivências e memórias do construto histórico.

Os professores, em sua maioria, falam pouco sobre si mesmos e suas experiências, especialmente dentro do âmbito escolar e do lugar social que ocupam. Segundo Bosi (1994, p.68), falar sobre si mesmo e do tempo vivido tem grande importância, pois a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente, é como o indivíduo recorda dos acontecimentos, é a sua memória.

Então, para adentrar na memória do depoente, é preciso que o entrevistador faça um exercício de troca de saberes e reconhecimento de sua atuação social. Este processo, por vezes, está imerso em um universo de contradições enquanto memória, em face de que, por um lado, é calcado em um discurso teórico que não se efetiva na prática; e, por outro, em uma prática frutífera vinculada essencialmente em vivências intra e

interpessoais do contexto escolar e educativo, em certo contexto sociocultural.

Segundo Viñao (2000, p.83), a memória não é um espelho fiel do passado, mas um filtro, e o que sai deste filtro nunca será a realidade, é sempre uma recriação da realidade, é a interpretação que o indivíduo faz, podendo ser consciente ou inconscientemente. De igual maneira, Nora (1993, p.9) considera a memória como a vida sendo carregada por grupos vivos e, com isso, ela está sempre em mudança, aberta ao esquecimento e lembranças, vulneráveis a manipulações, deformações sucessivas e de repentina revitalização. Dessa forma, os depoimentos permitem observar os acontecimentos cotidianos, como conflitos, mudanças nas práticas pedagógicas, nos locais de trabalho e nas relações com empregadores e gestores.

Percebe-se, assim, que a memória não tem o objetivo de estabelecer o passado como de fato ocorreu, ela traz juntamente emoções, conhecimentos e percepções individuais. Isso demonstra, então, que a memória por si só não agrega tanto quanto o conjunto, quando tomada juntamente com os documentos pessoais que cada indivíduo guarda ao passar dos anos. Assim, ela se torna uma fonte de pesquisa ampla, abrangendo diversos grupos sociais.

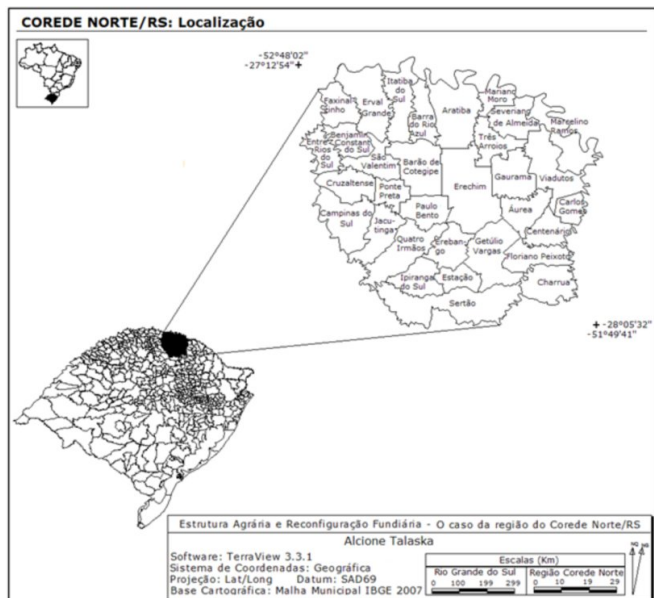
2. Sobre o Grupo em estudo e o procedimento metodológico

A metodologia de História Oral consiste na realização de entrevistas gravadas/voz e imagem, com pessoas que podem testemunhar acontecimentos, modos de vida e outros aspectos da história. Foi impulsionada no início nos anos 1950, após a invenção do gravador.

Primeiramente, marcou presença nos Estados Unidos, na Europa e no México, e logo se expandiu para outros lugares. Inicialmente utilizada por historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, dentre outras áreas, foi tomando acentos nas demais áreas do conhecimento. Entretanto, sua chegada ao Brasil se deu em 1970, momento no qual foram criadas associações e programas para oficializá-la. Atualmente, é significativo o número de publicações em forma de livros, revistas e artigos sobre a história oral e com o uso desta metodologia em praticamente todos os continentes. Há muitos temas e temáticas de pesquisas que usam o relato do passado por meio da memória e vivências individuais e coletivas, como um instrumento de estudo ou para dar voz e visibilidade a categorias sociais alijadas do processo de inserção na teia social.

A região deste estudo foi o norte do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente os municípios abrangidos pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Norte (COREDE Norte). Segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE), a região possui uma população de 227.833 habitantes, em uma área de 6364,2 Km², como apresentado na imagem a seguir, o mapa com a localização da região (COREDE Norte, 2017).

Figura 1: Delimitação geográfica COREDE Norte/Rio Grande do Sul.



Fonte: Corede Norte do RS, 2017. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/coredenorte>

A cidade sede deste Conselho localiza-se no município de Erechim, que na década de 1970 sofreu um expressivo processo de êxodo rural e desterritorialização, devido à grande industrialização estimulada por políticas públicas regionais e estaduais. É sabido que o processo de desterritorialização das regiões brasileiras está conectado com a crescente transformação da agropecuária e da sociedade como um todo nos últimos 50 anos. É notório, o país passou de perspectiva eminentemente rural e agrícola para outra, predominantemente urbana e industrial, em que a problemática fundiária do país não foi tocada, e não cremos que isso será realizada em curto prazo, contudo, a produção de alimentos dá indícios de que foi equacionada.

Para tanto, basta analisar os dados censitários desde a década de 1950 até 2010, pois, no período, foram mais de 51 milhões de habitantes sistematicamente desenraizados das regiões rurais para os centros urbanos (IBGE, 2010), o que cumpriu, desse modo, o enunciado de Lewis (1954), para o qual o segmento rural e outros espaços sociais fragilizados, e vivendo em regime de subsistência, poderiam suprir as necessidades de mão de obra do setor industrial (e de outros). A oferta de trabalho, na visão de Lewis, a mão de obra excedente, precária ou desempregada, seria atraída pela possibilidade de gerar renda mais elevada do que a renda rural (e que de fato ocorreu), mesmo que a renda auferida fosse restrita a cobrir o mínimo da subsistência e da reprodução social necessária à manutenção desse numeroso “exército de reserva”.

Por consequência, as legislações e a ação dos gestores por meio das Secretarias Municipais de Educação optaram e impuseram em outros espaços a nucleação das escolas que eram consideradas rurais. Devido ao grande número de alunos que migraram para as escolas urbanas, sucedeu-se o fechamento de inúmeras escolas do campo. Com o encerramento das atividades destes espaços escolares e educativos, perderam-se também memórias locais como, escolas, capelas, centros comunitários e vivências deixando sociedades inteiras em abandono.

Assim, selecionaram-se depoentes que atuaram diretamente ou indiretamente com escolas rurais no período de 1950-1980. A seguir, o Quadro 1 mostra nome, naturalidade, idade, escolaridade e local de atuação dos já entrevistados.

Quadro 1: Dados dos depoentes.

Nome	Naturalidade	Idade	Escolaridade	Local de atuação (Municípios)
Carolina Sostizzo	Gaurama/RS	67	Magistério	Áurea, Gaurama.
Eduardo Szykaruk	Erechim/RS	76	Licenciatura em Estudos Sociais e Especialização em Psicologia Piagetiana	Mariano Moro, Erechim.
Helena Terres Bonorino	Itaqui/RS	69	Magistério	Erechim.
Ivone Maria Dassi	-	-	Magistério, contabilidade	Getúlio Vargas.
Liane Maria Schosler Crestani	Erechim/RS	75	Magistério, curso de Artes Práticas, Economia Doméstica e Gerontologia	Sananduva e Erechim.
Marlei Maria Fatima Turski	Getúlio Vargas/RS	58	Magistério, Pedagogia, Pós graduada em Psicopedagogia.	Getúlio Vargas.
Noeli Fatima do Prado	São José do Ouro/RS	55	Magistério	Santo Expedito do Sul, Sananduva.
Norma Rosso Gritti	Severiano de Almeida/RS	86	Magistério	Marcelino Ramos.
Ondina Maria Paiva	Guaporé/RS	86	Magistério	Santa Helena, Rodeio/SC, Rondonópolis/MT, Machadinho.
Raul Rossi	Farroupilha/RS	79	Bacharel e Licenciado em Filosofia	Ijuí, Bom Jesus e Erechim.

Fonte: Tabela organizada pelas autoras com dados obtidos nas entrevistas.

Após a realização das entrevistas - gravadas em áudio, as mesmas passaram por três transcrições. A primeira é idêntica ao áudio, respeitando os ruídos e sons externos, todos registrados; na segunda ocorre a correção ortográfica e a retirada dos sons externos - após realizada esta transcrição apresenta-se ao depoente, se for solicitado alguma alteração, então ocorre a terceira transcrição, com as mudanças solicitadas pelos depoentes¹.

Ao analisar os depoimentos, encontram-se fatores comuns, como, por exemplo, a satisfação e realização na profissão. Segundo a depoente Liane Maria Schosler Crestani, mesmo com problemas, ela lembra com nostalgia sua atuação : “O amor que a gente sente fica, mesmo com problemas que hoje em dia tem, a gente lembra com saudades”. Ela faz essa declaração ao mostrar um caderno que guarda de uma aluna do início de sua carreira, e ao olhar para este caderno ela afirma que o amor continua até hoje². De igual maneira, a professora Helena Terres Bonorino, ao ser questionada qual profissão escolheria se não o magistério, afirma “nenhuma, porque eu me realizei como professora”. Este é um dos pontos que encontramos nos demais docentes, a paixão pela área de atuação, e a satisfação pessoal³.

Outro ponto são as trocas de conhecimento que ocorrem, não unicamente entre aluno e professor, mas também com os familiares e a sociedade, como afirma a Carolina Sostizzo em seu depoimento: “[...] o ensinar

e o aprender, ninguém aprende sozinho e ninguém ensina sozinho, é uma reciprocidade, convivência com os pais, sociedade e autoridades. Os docentes pedem o apoio dos governantes, não apenas na época de estudo, mas até a atualidade"⁴.

Já a depoente Noeli Fatima do Prado afirma: "Eu gostaria que os governantes fossem mais humanos com os professores, porque o professor é o profissional mais importante que existe no mundo". Esses aspectos estão presentes em grande parte das entrevistas, esta busca pelo reconhecimento e valorização é uma luta constante, e que os depoentes, mesmo já aposentados, buscam para os futuros profissionais⁵.

Sobre a motivação que os levaram a escolher esta carreira/profissão, as análises das entrevistas permitiram concluir que são diversas e variadas. Porém, as mais citadas foram: abertura para outros espaços de emprego, vocação – entende-se como 'ensinar é um dom', reconhecimento social e incentivo familiar, onde algum familiar já estava nesta profissão. Neste último aspecto, a depoente educadora Noeli, quando questionada qual foi a motivação que a levou a esta escolha, afirma:

Foi o meu pai. Ele era professor de matemática, primeiro era professor de primeira a quinta série, depois ele foi diretor por vinte e cinco anos, eu o via trabalhar e comecei gostar". Sabia que as coisas poderiam ser mais difíceis do que era no tempo de nosso pai, mas achei que seria uma boa professora [...] (PRADO, 2016)

De maneira semelhante aconteceu com a docente Norma Rosso Gritti, que afirma: "eu sempre gostei de criança, e sempre pensava em ter uma profissão [...] em uma conversa com meu primo, ele me pediu se eu queria ser professora, e assim iniciei minha vida de professora". Seu primo era professor no interior de Marcelino Ramos/RS e essa foi a sua motivação. Outros aconteceram pela falta de opção da época, mas que se tivesse que escolher hoje, optaria pela mesma área.⁶

Ao ser questionada sobre quais seriam os pontos positivos e negativos da sua época de atuação, a professora Carolina Sostizzo afirma que, como pontos positivos: "aprendizagem dos alunos e também a minha, pois a gente sempre aprende com a convivência, alegria em fazer e estar em constante atividade." Como pontos negativos:

[...] tudo era mais difícil, pois tínhamos péssimas estradas, não tínhamos transporte, nem sempre tínhamos um mimeógrafo para passar algo concreto para as crianças, no primeiro grau as provas de fim de ano vinham elaboradas e lacradas, só eram abertas na frente dos alunos e quando faltava alguma prova o que fazer? Era um dilema, quantas vezes a gente tinha que pagar uma corrida para buscar uma prova até a sede, se deslocar da própria escola, mudar o dia da prova para ir buscar aquela que faltava [...] pausa [...] isso era uma dificuldade muito grande. (SOSTIZZO, 2016)

A professora Marlei indica como favorável a atuação na docência e positiva a escolha laboral, bem como o reconhecimento dos alunos. Deixar marcas na vida deles de alguma maneira é algo muito bom e compensatório. Como ponto negativo, ela indica a desvalorização por parte do governo e a falta de incentivo para o ingresso nesta profissão,

[...] dar aulas desgasta muito. Tem alunos bons e educados e outros sem o menor comprometimento. Também tem a violência. No passado era menor, mas hoje eu não sei como os professores fazem para dar conta deste problema [...] a fase que os professores estão passando hoje é pior do que em sua época de atuação.⁷

No que diz respeito à estrutura física das escolas, há concordância por parte dos depoentes que há uma melhoria - escolas mais modernas e com melhores equipamentos após o ano de 2000 em comparação aos anos aos quais atuaram. Para a educadora Carolina Sostizzo, em sua época:

[...] a estrutura era razoável. Ruim para uns boa para outros. Na minha escola tinha uma sala de aula, um depósito e uma pequena área coberta. Tinha também um fogareiro para fazer a merenda que era na sala de aula mesmo. [...] no havia dois espaços: um lugar para guardar a merenda e outro para o material de limpeza e panelas. As crianças traziam suas canecas para fazer o lanche, o banheiro era lá fora, aquela antiga chamada 'patente' feita de tabuas e uma fossa [...]. (SOSTIZZO, 2016)

Nas palavras da professora Helena Terres, constata-se:

A estrutura física sempre foi um problema. Não havia funcionários para ajudar o professor. Éramos nós que cuidávamos da escola para ela não se deteriorar, pois sabíamos que era difícil vir verbas para manutenção, ou nos conformávamos com o fato de que tínhamos dificuldades e fazíamos alguma coisa ou a escola iria cair! Estes tempos fui a uma antiga escola, e a quadra ainda não estava coberta [...] quando construíram a escola, logo ela já apresentou problemas com goteira, e tivemos que trocar todo o forro e o telhado. Há um tempo atrás fui convidada para participar de uma gincana nesta escola, e ela continua igual, quadro de giz, poucos livros e as classes são as mesmas. Mudou muito pouco, muito pouco mesmo. (BONORINO, 2016)

Costumeiramente, a função e rotina do professor nas escolas rurais era composta de diversas ações e atividades, como: a elaboração da alimentação intermediária (lanche/merenda), a higienização dos espaços escolares (limpeza de salas de aula e demais espaços de uso coletivo), organização dos espaços estruturais complementares (hortas, pomares, jardim, etc.) e ensino. A depoente Marlei Maria Fatima Turski também menciona aspectos sobre sua atuação na primeira escola rural de atuação.

[...] eu tinha quatro turmas para atender, tinha alunos com mais idade do que eu [...] na época eu tinha quinze anos e tinha alunos com dezesseis e dezessete anos. O desafio era grande. Eu tinha que fazer a merenda e todas as atividades da escola. Tudo era de responsabilidade do professor: desde atender os pais até limpar e replantar as flores no jardim da escola. Era muito trabalho e às vezes fazíamos mais as coisas de organização que dar aulas [...]. (TURSKI, 2016)

De igual forma, aborda a preceptora Noeli do Prado,

[...] eu fazia de tudo. Era merendeira, professora e limpava a escola também. Fazia tudo, e eram poucas professoras, era duas ou três no máximo. Cada uma cuidava da sua sala de aula para limpar. E as vezes tinha apenas uma professora para todas as tarefas e séries [...] não era fácil, mas se dava um jeito! (PRADO, 2016)

Essa é uma diferença quando comparadas com as escolas atuais, onde há um maior número de

trabalhadores e com funções predefinidas. Outra questão centra-se na atuação docente no quesito classes multisseriadas. Costumeiramente, as escolas multisseriadas marcaram presença na zona rural do País, estando localizadas sobretudo em áreas rurais, de difícil acesso, em face que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância ou do difícil acesso.

Importante sinalizar que a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, a formação básica dos docentes que atuavam nestas regiões apresentava-se mais frágil que as da área urbana. Raras foram as ações e os programas de incentivo enquanto formação complementar e continuada aos professores oferecidas a este público nestas regiões.

Dados de 2017 do Ministério da Educação (MEC) mostram que metade dos professores que atuam no Ensino Médio nas escolas das zonas rurais do Brasil não possuem a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Quando se observa a zona urbana, a taxa de docentes dessas etapas de ensino que não possuem a formação obrigatória é de 38,4% (MEC/INEP, 2017).

Segundo a depoente, professora Noeli:

[...] era difícil para quem dava aulas no interior estudar e fazer cursos de atualização. Isso faria a diferença especialmente porque as aulas eram para vários alunos e séries diferenciadas. O professor precisa saber de mais técnicas. [...] em um ano, na mesma sala de aula, tinham os alunos de primeira e segunda série, assim precisei me adaptar e organizar da melhor forma como dar aulas. Nos outros anos fui abrindo outras fileiras de mesas e cadeiras para os alunos que passavam para outra série: 3ª, 4ª e 5ª. As vezes era um problema porque os alunos pequenos ficavam no mesmo espaço que os maiores e algumas atividades distraiam os demais. (PRADO, 2016)

Quanto à formação, a grande parte dos entrevistados conta que, inicialmente, não possuíam uma formação na área, estavam terminando o Ensino Fundamental ou Médio – Normal ou Magistério.⁸ Por este motivo, a necessidade e ausência de professores em diversas regiões eram significativas. Geralmente, a formação básica ocorria no decorrer da atuação de docente, foram estudando, concluindo o Ensino Superior e alguns chegaram à pós-graduação. A depoente Ondina Maria Piaia conta como foi o início de sua profissão:

[...] quando morava em Santa Helena, eu fiz a terceira série, e lá havia uma escola rural sem professores, e buscaram meu pai para que fosse eu a dar aula naquela escola, eu com o terceiro ano primário, e meu pai concordou com a ideia. Mas, me questionei como daria aulas tendo apenas o terceiro ano primário? Mesmo assim, assumi a responsabilidade da escola com trinta alunos, passava as aulas desde a primeira série até a quinta série, e, mesmo sabendo pouco, estava bem alfabetizada porque tive um bom professor. E assim eu segui, estudando, preparando aulas e dando aulas [...]⁹

É fato que, no Brasil, a formação inicial de professores pautada na racionalidade técnica configura-se como herança histórica que ganhou força a partir da Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa concepção de formação defende, como pressuposto, a ideia de que a realidade de ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são, cabendo à escola ensiná-los segundo a tradição. Assim, valorizam-se as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes e o papel da escola resume-se ao ensino, responsabilizando o aluno pelo aprendizado (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse cenário, assenta-se o fato de muitos professores do meio rural acostumarem-se a fazer parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não como uma escolha, que não valoriza a sua qualificação profissional, que rebaixa a sua autoestima e sua confiança no futuro. Esses professores acabam por realizar um trabalho desinteressado, desqualificado e que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos e os sujeitos que o constituem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O depoente Raul Rossi indica:

[...] quase todos os anos, fazíamos um curso de atualização. Convidávamos alguns professores, principalmente das faculdades, escolas superiores, e reuníamos em torno de uma semana para estudos, tudo de forma integrada. As vezes eram os professores que pediam os cursos, porque o governo geralmente esquecia de quem estava trabalhando no interior – nas Linhas e Comunidades. Quanto mais longe a escola da cidade mais difícil era para o professor buscar e obter formação [...]¹⁰

A docente Carolina complementa:

A cada mês a gente levava o boletim mensal com uma folha de presença dos alunos, e as notas mensais, sempre tinha umas três horas de aperfeiçoamento de todas as matérias com os professores da sede. Neste momento também ganhávamos alguns livros e polígrafos para ajudar nos estudos dos professores. Algumas coisas eram boas e outras muito fora da nossa realidade [...]. (SOSTIZZO, 2016)

Em relação aos livros didáticos utilizados na época de atuação, a professora Sostizzo apontou os seguintes: Alegria de Ler, Vamos Estudar, Moral Cívica. A depoente também assinala que, além da formação básica para atuar em sala de aula, havia o compromisso social do professor com a comunidade na qual estavam inseridos os alunos. Sabe-se que a escola é um espaço que reproduz a sociedade geral, mas, ao mesmo tempo, era capaz de resistir à lógica da urbanização dessa mesma sociedade. É nesse espaço que o professor desenvolvia, junto aos alunos, um papel contra-hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos.

Já a professora Ondina diz,

No começo não usava livros, assim como hoje não deveriam existir livros, porque livro é um instrumento útil, mas depende dos seus critérios de uso. Na época usávamos caderno e quadro negro [...] na verdade nunca usei livros em minhas salas de aula. Alguns eram tão distantes da realidade de

meus alunos que achava melhor nem usar aqueles livros.¹¹ (PIAIA, 2016)

É oportuno citar que o livro didático é um objeto cultural contraditório que gerou intensas críticas de muitos setores, entretanto, é comum considerá-lo como um instrumento fundamental no processo de escolarização por diversos segmentos do contexto educacional. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Em relação às metodologias utilizadas, a maioria dos depoentes assinalou a busca pela praticidade, em face da exígua formação básica do docente e a dificuldade de obterem materiais didáticos. Importante dizer que as falas confluíram para os seguintes aspectos: a postura do professor em direção do processo de ensino-aprendizagem; no seu relacionamento com os alunos, na sua capacidade técnica de, primeiramente, escolher técnicas, recursos e materiais pedagógicos adequados para desenvolver os conteúdos escolhidos e, em segundo lugar, de organizar e estruturar conteúdos, levando em conta as dimensões culturais e psicossociais e culturais do coletivo.

Neste aspecto, a professora Noeli Fatima do Prado comenta:

Não havia materiais para as aulas vindas do governo, assim os próprios professores criavam jogos, brincadeiras e atividades para a aprendizagem de forma criativa, facilitando a percepção dos alunos. Muitas vezes faltava até imaginação e uma atividade realizada para uma série era utilizada para outras [...] às vezes o que eu planejava era tão interessante que outros alunos iam se integrando e se transformava em atividade para quase toda turma. (PRADO, 2016)

Carolina Sostizzo aborda a metodologia utilizada da seguinte forma:

Eu mesma fazia o meu material, principalmente na alfabetização, eu usava tampinhas de garrafas, recortava as sílabas e colava, e ensinava a ler e a escrever assim, eles montavam as sílabas, por exemplo, “casa”, o “ca” e o “sa”, e eles achavam, tinham várias tampinhas, tudo misturado, tinham que achar as sílabas, e assim eles aprendiam a ler, depois a escrever. O interessante era que quase toda atividade que eu oferecia aos alunos era bem recebida {pausa} ao contrário de hoje. Vejo professores com muita formação e pouca atenção por parte dos alunos em suas atividades diárias. Os tempos são outros! (SOSTIZZO, 2016)

Entendendo metodologia do ensino como um conjunto de princípios e/ou diretrizes acoplado à estratégia técnico-operacional, as opiniões dos depoentes indicam que esta serviria como matriz geral, a partir da qual diferentes professores produziram ordenações diferenciadas para efetivação do processo de ensino. Nem sempre ocorria a adaptação e a reelaboração da concepção de metodologia em contextos e práticas educativas particulares e específicas.

Segundo o Professor Eduardo Szykaruk,

[...] geralmente de manhã havia o costume de fazer a oração de entrada. Todos tinham que acompanhar a atividade [...] e também a oração da saída [...] tudo

era muito diferente porque nós tínhamos bastante apoio dos pais, a gente trabalhava muito com a educação envolvendo a família. A família dava total apoio à educação das crianças. No interior o ensino era mais voltado para a área agrícola a lida na roça. A gente sempre pensava em fixar este elemento na agricultura [...] então o professor tinha que ser bastante informado sobre esses dados.

Do tempo passado – antigamente [...] eu acho que a educação decaiu muito. Um dos motivos foram as reformas que teve na estrutura da Educação no Brasil. O professor tinha mais autoridade. O aluno aprendia mais naquela época. Ele tinha noção praticamente do mundo inteiro. Ele sabia capitais do mundo, sabia as vias principais, as principais cidades do Brasil, tinha uma noção de localização, sabia fazer contas e cálculos [...] e isso que a gente não tinha muitos recursos. Veja: para fazer, por exemplo, um círculo no quadro a gente dispunha de um pedacinho de barbante, o quadro negro e o giz. Sim! Eu fazia este traçado com aquele barbantinho para que pudesse traçar essa circunferência [...] às vezes os alunos ficavam admirados do que a gente usava. Era tudo simples, mas funcionava [...] {risos}

Hoje nós temos a informática que praticamente tem tudo que as pessoas precisam, mas esta informática está nos afastando muito da capacidade de aprender e também da parte espiritual, da formação da pessoa humana. Parece que tudo que a gente quer a gente vai encontrar ali, mas é uma coisa que não tem muito sentido na parte da formação humana. É só ver como as pessoas hoje estão mais insensíveis com a situação social do mundo.¹²

O professor Raul Rossi assinala, quanto à realização na profissão, da seguinte forma:

Olha, eu me realizei como professor. Acho que me realizei porque eu tinha algum preparo e muita dedicação. Era a minha meta, trabalhar com educação, pois minha formação indicava isso. Acho que o trabalho que eu fiz como educador foi altamente positivo, embora numa época diferente, porque, comparando com os tempos de hoje, mudou muito. Naquela época a educação era valorizada, e os professores também eram mais valorizados e mais respeitados. Trabalhava-se bem melhor, embora as turmas fossem, às vezes, numerosas. Mas foi gratificante! Problemas todos tem. Todos encontram e possuem problemas. Hoje talvez, até comparando haja mais problemas do que na época em que eu trabalhei. Porque a época a gente mantinha uma disciplina melhor na escola e tudo mais. Hoje já está bem mais difícil! Os tempos mudaram também, os tipos de alunos também são outros. Então, acho que foi muito bom trabalhar como educador. (ROSSI, 2016)

Considerações finais

Com base nas 10 entrevistas realizadas, sendo dois homens e oito mulheres, tendo o depoente mais velho 86 anos e o mais novo 55, é possível constatar a relevância de ouvir os professores para analisar aspectos da educação atual. A leitura e análise dos depoimentos apontam que esses docentes têm muito para compartilhar, especialmente no tocante a experiências pedagógicas, histórias de vida profissional, vivências e ressignificações sociais.

A construção da identidade profissional docente pode ser definida como uma identidade social particular que provém do trabalho no conjunto social, do estilo de vida do sujeito e do local de atuação. Neste

contexto, a maioria apontou sobre a condição de perda e até ‘enlutamento profissional’ frente ao processo de desmantelamento e fechamento das inúmeras escolas rurais nas últimas décadas. Essas escolas foram fechadas por Estados e municípios, porém o Ministério da Educação também tem responsabilidade, já que cancelaram as ações dos demais organismos.

Outro elemento importante a se destacar, em consonância aos depoimentos, foi a satisfação que professores e alunos sentiam nestes espaços de ensino-aprendizagem, pois era algo próximo e adaptado para suas realidades. Todas as pessoas possuem histórias de suas trajetórias de vida que merecem ser registradas, como: professores, imigrantes, indígenas, profissionais da saúde, da segurança, e demais áreas, todos possuem o que compartilhar com o coletivo.

Investigar, registrar e analisar identidades, trajetórias de vida e as memórias de professores são de grande valia para aquele que deseja conhecer, do ponto de vista do imaginário social, as representações de papéis e as atribuições de sentido à escola. Conhecer a história e o passado é um caminho relevante para a compreensão do presente, bem como desenvolver olhares de observação sobre os elementos alterados ou perdidos que podem ser ressignificados, tanto no cotidiano escolar quanto no desvelar do processo de recriação dessa memória, compreendendo-a como memória individual.

Com isso, o devido estudo justifica sua demanda acadêmica e social. O direito à memória histórica é parte da concepção de Cidadania Cultural, já que todos possuem o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição e a sua história, ameaçada no contexto, apresentando, reforçando a alusão ao tema em pesquisa.

Enquanto atividade de Extensão, o processo de busca e vivência com os depoentes permitiu aos bolsistas que percebessem os docentes enquanto sujeitos que compõem um dos diversos grupos sociais e, conseqüentemente, preservar suas memórias contribui para a consciência da identidade e do pertencimento social. Nesta trama de troca de informações e escuta, os acadêmicos interagiram diretamente com outros coletivos no decorrer de sua formação no Ensino Superior, agregando conhecimento e reconhecimento social da categoria docente.

Notas:

¹ Foram mantidas as falas dos depoentes na originalidade. Não houve intervenção linguística – correção ou adaptações por opção das autoras. Também é possível identificar as falas individuais como reflexo de memórias individuais vinculadas a uma coletividade, uma vez que os depoentes sejam pelos indivíduos se relacionam com a pesquisa empreendida.

² CRESTANI, Maria Schosser. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

³ BONORINO, Helena Terres. Depoimento [fev.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁴ SOSTIZZO, Carolina. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁵ PRADO, Noeli Fátima do. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁶ GRITTI, Norma Rosso. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁷ TURSKI, Marlei Maria Fatima. Depoimento [jun.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁸ No Brasil o Curso Normal criado em 1835 e tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Foi oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. As escolas normais foram extintas em 1971 com a nova organização do ensino em primeiro e segundo grau, instituída pela lei nº5692, no qual para o exercício do magistério em primeiro grau era exigido habilitação específica de segundo grau. (SAVIANI, 2009)

⁹ PIAIA, Ondina Maria. Depoimento [mar. E mai. 2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

¹⁰ ROSSI, Raul. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

¹¹ A fala da depoente relaciona-se mais especificamente a uma tendência, iniciada na década de 1960, dos conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos.

¹² SZYNKARUK, Eduardo. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEWIS, A. Economic development with unlimited supplies of labour. **The Manchester School**, Manchester, v.22, n. 2, 1954.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000. Cap. I.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dez. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías,memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia y usos. **Revista Teias**, Programa de Pós-Graduação em Educação da UER, Rio de Janeiro, n.1, jun., p.82-97, 2000.

WENCZENOVICZ, Thaís. J. Education and Fundamental Rights: Reflections on Affirmative Action in Brazil. **Education and Science without Borders journal**, v. VI, p. 83-109, 2013.

Fontes eletrônicas:

COREDE Norte/Rio Grande do Sul, 2017. **Perfil sócio econômico. Dados gerais**. Disponível em: <<https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/coredenorte>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

IBGE. **Dados e Estatísticas/2010**. [on line]. Disponível em: <<http://e.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=41&dados=29>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panoramas da Educação no Campo, 2007**. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Censo Escolar. 2015**. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

DISSEMINAÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: UM PANORAMA INTRODUTÓRIO (PRIMEIRA E SEGUNDA EDIÇÃO)

DISSEMINATION OF THE BEHAVIOR ANALYSIS: AN INTRODUCTORY OVERVIEW (FIRST AND SECOND EDITIONS)

Brasil

Maria Ester Rodrigues*
Eliana Maria Magnani**
Thais Cristina Gutstein Nazar***
Vanessa Siqueira de Medeiros Detton****
Paula Emanuelle Bello Kosloski*****
Fernanda da Silva*****
Henrique Darci Telles Maier*****

RESUMO:

O objetivo do trabalho é descrever a primeira e a segunda experiência do Grupo de Estudos Análise do Comportamento e Educação – Um panorama Introdutório (GEACE), como uma atividade de extensão. O grupo foi criado em 2016, na UNIOESTE, para que estudantes e profissionais de Pedagogia, Psicologia e áreas afins pudessem conhecer mais sobre Análise do Comportamento e para a disseminação da abordagem. No segundo semestre de 2017, foi ofertada a segunda edição, reduzida, no campus de Cascavel. A ação, em ambas as edições, atraiu um conjunto de extensionistas com perfil diversificado, com diferentes níveis de experiência e de diferentes municípios. A coordenação privilegiou uma experiência introdutória e estratégias que favorecessem a participação de extensionistas com características diversas. Continuamos atingindo mais profissionais (principalmente psicólogos) do que estudantes, embora a participação dos discentes tenha aumentado, especialmente os de Pedagogia. Alterações em futura edição do projeto são sugeridas, em decorrência do aperfeiçoamento da experiência de ensino-extensão.

Palavras chave: Disseminação; Extensão Universitária; Análise do Comportamento; Behaviorismo Radical.

ABSTRACT:

The purpose of this paper is to describe the first and second experiences of the Behavior Analysis and Education Study Group - An Introductory Overview (GEACE) as an extension project. The group was created in 2016 at UNIOESTE so that students and professionals from the Education, Psychology and related areas could learn more about Behavior Analysis and to disseminate the approach. In the second half of 2017 the second edition was offered, reduced, at the campus of Cascavel. The action in both editions attracted a group of extensionists with diversified profile, different levels of experience and coming from different municipalities. The coordination privileged an introductory experience and strategies that favored the participation of extensionists with diverse characteristics. We continue to reach more professionals (mainly psychologists) than students, although the participation of the latter has increased, especially those in the Education course. Changes in the future edition of the project are suggested as a result of the improvement of the teaching-extension experience.

Keywords: Dissemination; University Extension; Behavior Analysis; Radical Behaviorism.

*Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: mariaester.rodrigues@gmail.com

**Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: m.magnani@hotmail.com

***Professora da Universidade Paranaense (UNIPAR), Umuarama - PR, Brasil. E-mail: thaiscg@prof.unipar.br

****Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: vsmdettoni@yahoo.com.br

*****Bióloga. Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: paulla.emanuele@gmail.com

*****Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: ferssavoredra10@gmail.com

*****Pedagogo. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: rike_99@hotmail.com

Introdução

Ações de extensão realizadas em universidades têm como objetivo a articulação de atividades de ensino e pesquisa, fortalecendo a formação do estudante e oferecendo à comunidade na qual se insere contato com o que é produzido dentro da universidade por meio de serviços, cursos de formação e compartilhamento de tecnologias (SOUZA; FREITAS; AMORIM, 2018). A extensão também se compromete a promover valores democráticos, como a igualdade e o desenvolvimento social, dentro da comunidade na qual se insere (CORRÊA, 2007). Para Botelho, Ferreira, Souza (2013) e Porto (2017), extensionistas na área de saúde, as atividades de extensão constituem atividades de destaque na formação discente. Para Porto (2017), os discentes apresentam grande expectativa de aplicação, nas atividades de extensão, dos conhecimentos ensinados, bem como anseio de que tais atividades funcionem regularmente.

Grupos de estudos e discussão, como o Grupo de Estudos Análise do Comportamento e Educação – Um Panorama Introdutório – 2016/2017; 2017 – (GEACE, doravante), devem funcionar por metodologias de ensino diferenciadas das tradicionais e, embora não exista uma definição única ou forma única de se organizar e de se gerir grupo de estudos, funcionam com o objetivo de se reunir para estudar e discutir temas previamente combinados (SOUZA; FREITAS; AMORIM, 2018). Nessa experiência, a metodologia empregada combinou aulas expositivas dialogadas e discussão em pequenos grupos, pelas características dos membros dos grupos com os quais se trabalhou.

Os resultados da aprendizagem em grupos têm sido descritos como mais eficazes em relação aos métodos tradicionais (AFANDI et al., 2009), além de oferecerem oportunidades de cooperação (Meleady; Hophthrow; Crisp, 2012). Oliveira e Silva (2015), em ensaio teórico sobre o ensino superior de direito, defendem tanto o ensino em grupo quanto a discussão como recursos didáticos de grande potencial no processo ensino-aprendizagem. Segundo Souza, Freitas e Amorim (2018), os grupos possibilitam o compartilhamento de experiências, de materiais e possibilitam a troca intelectual e profissional, abrindo a possibilidade para a modelagem¹ e a modelação² de respostas cada vez mais sofisticadas, bem como maiores oportunidades de reforçamento da variabilidade comportamental.

As atividades de extensão proporcionam o contato do aluno com áreas que a universidade não abrange total ou parcialmente, o que amplia a aquisição de conhecimento (BOTELHO; FERREIRA; SOUZA, 2013). Embora não efetue a defesa de que se destinem à criação de currículo paralelo ou ao preenchimento de lacunas curriculares, por vezes, tal função é inevitável. Tais pretensões são criticadas por Hamamoto Filho (2011), juntamente com a potencial especialização precoce e a possibilidade de fortalecimento de vícios acadêmicos. No entanto, ao

contrário, vemos a oportunidade como potencial exercício de variabilidade comportamental.

No Brasil existe pouca produção intelectual sobre grupos de estudo e discussão que funcionem baseados no tripé ensino-pesquisa-extensão, muito embora sejam utilizados com frequência por estudantes e profissionais. Com resultados positivos, podemos citar o Grupo de Estudos e Difusão da Análise do Comportamento (GEDAC) na UFMT (SOUZA; FREITAS; AMORIM, 2018) e a Confraria do Java (Borges; Reis Filho, 2015), ambos funcionando com supervisão docente. As iniciativas mais comumente descritas na literatura (embora não em profusão) são as das Ligas Acadêmicas, com tradição na área de saúde, principalmente a Medicina. Vários artigos já foram publicados descrevendo objetivos, criação e funcionamento dessas ligas Brasil afora, inclusive artigos de revisão e que efetuam reflexões críticas a respeito do tema (Botelho; Ferreira; Souza, 2013; HAMAMOTO FILHO, 2011; TORRES; OLIVEIRA, YAMAMOTO; LIMA, 2008).

A pesquisa realizada por Porto (2017) com mais de 300 estudantes da área de saúde (Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) verificou que eles participam de atividades extensionistas (Ligas Acadêmicas, Projetos e Programas), com destaque para as ligas acadêmicas. As ligas acadêmicas constituem-se de associações civis e científicas geridas por estudantes, profissionais e professores, comumente encontradas na área de saúde, visando complementar o ensino acadêmico, atendendo os princípios do ensino, pesquisa e extensão (ABLAM, 2012). Em tais ligas, alunos de graduação e residentes são aceitos mediante seleção (curso introdutório, prova ou outro), e são realizadas atividades diversas, que vão desde a participação em aulas teóricas até a participação em projetos comunitários, passando por atendimentos ambulatoriais e realização de pesquisa científica (Kara et al., 2007).

Existem, em menor número, Ligas Acadêmicas em Psicologia. Magalhães, Rechtman e Barreto (2015) descreveram a trajetória de formação e funcionamento de uma Liga Acadêmica em Psicologia Escolar (LAPES EBMS - BA), mencionando ainda um levantamento online no qual encontraram 11 ligas em Psicologia (LAPES EBMS BA, LIGAPSI UNIVAS MG, CES/JF MJ, LASMental UFJF MG, FCMMG MG, LAPSI PUC GO), 5 delas em Análise do Comportamento (LIAAC – UEP – PI, LIAAC – UNIFOR – CE, LAAC - UFSJ - MG, UFES ES, LABAC FRB BA). Esse número pode ter aumentado entre 2015 e 2018.

Marques, Holanda e Nogueira (2009) descreveram a formação da Liga do Comportamento na Universidade Federal do Ceará, incluindo atividades de ensino e pesquisa, além das de extensão universitária. Costa, Gusmão e Grincenkov (2016) relatam o funcionamento de uma liga no âmbito da Psicologia da Saúde Comunitária, na interação ensino, pesquisa e extensão, com a promoção de atividades

variadas, proporcionando uma formação diferenciada ao acadêmico.

A principal diferença entre as atividades propostas por uma Liga Acadêmica e entre as Atividades de Ensino-Pesquisa e Extensão propostas em outros âmbitos universitários (Projetos e Programas de Ensino, Pesquisa ou Extensão) está no fato de a Liga constituir um espaço “menos engessado”, no qual os alunos podem assumir papel mais ativo, em um modelo de autogestão estudantil, com escolha dos projetos e temáticas, ainda que supervisionados por docentes. Atividades de Extensão centradas na atividade do aluno favorecem, segundo Cardoso, Corralo, Krohl e Alves (2015), além de habilidades acadêmicas e profissionais, o desenvolvimento de habilidades como liderança, tomada de decisões, comunicação e, acrescentaríamos, de resolução de problemas. Ferreira, Aranha e Souza (2011) consideram as Ligas Acadêmicas uma ferramenta de construção de conhecimento que possibilita a flexibilização curricular com níveis mais elevados de aprendizagem.

O GEACE, como atividade de ensino e extensão, está se configurando em uma oportunidade de acesso ao conhecimento produzido pela Análise do Comportamento (AC, doravante), praticamente inexistente no ensino formalizado pelas ementas das disciplinas curriculares de cursos de pedagogia e áreas afins. Esse grupo permite que estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) - Campus Toledo, da Universidade Paranaense (UNIPAR) - Campus de Francisco Beltrão e de Cascavel, da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), além de outras Instituições de Ensino Superior (IES, deste ponto em diante) da região e profissionais conheçam melhor uma nova abordagem em Psicologia; permite, ainda, que os discentes dessa área do conhecimento eventualmente ampliem seus conhecimentos em relação a uma abordagem já conhecida, bem como possibilita à comunidade em geral um novo tipo de reflexão acerca da Educação e de fenômenos comportamentais.

A AC é uma abordagem que tem como objeto de estudo o comportamento, entendido como todas as ações (públicas ou privadas, encobertas ou abertas) de um organismo em relação com um ambiente (de Rose, 2007; Matos et al., 1988; Sérgio; Micheletto; Andery, 2007), elaborando conceitos e produzindo tecnologias que permitem lidar com comportamentos onde quer que ocorram, não somente na Educação. Seu conhecimento é relevante, portanto, para estudantes e profissionais das mais diversas áreas. Ressaltamos, porém, o contexto educacional, que exige cada vez mais novas habilidades e conhecimentos que contribuam para a solução de problemas do cenário educacional.

Surgimento do grupo

O grupo GEACE UNIOESTE surgiu da necessidade de aprofundamento de conceitos do Behaviorismo Radical/Análise do Comportamento dos alunos orientados na graduação e na pós-graduação, pela Profa. Maria Ester Rodrigues, em 2016. Tanto as disciplinas lecionadas na graduação quanto na pós-graduação previam (e preveem) apenas um de seus módulos para a discussão do respectivo assunto. Assim, é deixada de lado ou abordada em passagens uma série de assuntos importantes como contribuições ao campo aplicado, bem como as bases conceituais, filosóficas e metodológicas. Além disso, o cenário regional do Oeste e Sudoeste do Paraná conta com poucos eventos que integrem os poucos profissionais e estudantes de AC, nem mesmo há instituições que ofereçam formação específica nessa matriz teórica, exceto na área clínica, em nível de especialização lato sensu.

Tendo em vista essas condições e como inspiração iniciativas semelhantes à do GEDAC – UFMT, o objetivo inicial do grupo foi criar uma contingência para que estudantes de Pedagogia da UNIOESTE, de Psicologia da PUC-PR, campus de Toledo, e estudantes de cursos e áreas afins pudessem aprender mais e melhor sobre AC, de modo desvinculado dos mitos usualmente preconizados no meio educacional. Além disso, um objetivo acoplado foi criar uma contingência para que estudantes de outros cursos das referidas universidades e de outras IES, além de profissionais da área, pudessem iniciar um trabalho de aprofundamento e difusão da AC por meio da articulação com estudantes e profissionais de outras áreas.

Estratégias de divulgação e de condução dos encontros

Na edição de 2016/2017 do GEACE, a divulgação do grupo e de suas atividades, antes do período de inscrições, foi feita com ajuda da Secretaria do Mestrado em Educação da UNIOESTE - campus Francisco Beltrão, e da Psic. Dra. Thais Gutstein Nazar, da instituição parceira UNIPAR. O GEACE, na edição do segundo semestre 2017, teve a divulgação realizada com a ajuda da equipe do projeto de extensão, via afixação de cartazes na UNIOESTE e nas IES da região, bem como eletronicamente, com e-mails e com a criação de fan page em rede social³, espaços nos quais foram postadas exclusivamente publicações sobre inscrições e encontros.

No segundo semestre de 2017 (assim como na versão anterior – segundo semestre/2016 e primeiro semestre/2017), o grupo realizou encontros regulares como Projeto de Curso de Extensão Universitária, cadastrado institucionalmente, versando sobre um panorama introdutório à AC. Em virtude da versão ser reduzida (um semestre a menos), optamos por não discutir outros temas da Psicologia sob a perspectiva da

AC, mas oferecer oportunidade para aprofundar conceitos básicos ao público inscrito. Foram adotadas estratégias de divulgação para as inscrições por meio de flyers e vídeos eletrônicos, banners impressos e e-mails, de forma que atingissem a participação de estudantes ou profissionais de Pedagogia, Psicologia e áreas afins, das instituições UNIOESTE, UNIPAR, PUC - PR Toledo e outras, a fim de ampliar a difusão da AC.

As inscrições, gratuitas, foram feitas nessa segunda edição, por meio de preenchimento de um formulário online⁴, que permitiu novamente conhecer o perfil dos participantes. A carta de intenções, existente na primeira versão, não foi mais solicitada. Diferentemente da primeira versão, em que foi exigida 75% de frequência e entrega de um trabalho final, na modalidade de artigo, permitiu-se a participação em encontros avulsos e não foi necessária a entrega de trabalho final.

O calendário com as datas dos encontros foi divulgado no flyer informativo, e os temas foram divulgados nos encontros iniciais, organizados dos mais simples para os mais complexos. Os temas incluíram:

Quadro 1 - Lista de temas tratados nos 10 encontros da primeira edição e nos 4 encontros da segunda edição do GEACE

GEACE 1ª Edição		GEACE 2ª Edição	
30/08/2016 e 30/09/2016	Definição de Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical;	27/09/2017	Definição de Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical; Aprendizagem pelas consequências;
31/10/2016	Definição de aprendizagem por consequências;	18/10/2017	Definição de Comportamento;
30/11/2016	Conceitos básicos como reforço positivo e controle aversivo;	29/11/2017	Análise Funcional;
13/12/2016	Análise funcional do comportamento;	13/12/2017	Behaviorismo Radical.
21/02/2017	Bases filosóficas do Behaviorismo Radical/AC;		
28/03/2017	Preconceitos e Mitos em relação ao Behaviorismo Radical. Rad./AC;		
25/04/2017	Contribuições da Análise do Comportamento à Educação e à Formação de Professores;		
30/05/2017	Psicologia, Cultura e Sociedade (Metacontingências);		
27/06/2017	Liberdade e Autocontrole; Política e Análise do Comportamento.		

Fonte: Elaborado pelos autores.

A escolha dos temas foi realizada pela coordenação nas duas edições. Havia a previsão de incorporar alguma temática sugerida pelos extensionistas na segunda edição, mas o tempo reduzido para as discussões já propostas, aliado à quase total ausência de leituras prévias, além da baixa frequência de participação grupal, nos fizeram retroceder.

Na primeira edição, houve alteração de datas em razão de outras atividades da coordenação. Na segunda edição, não houve nenhuma alteração. Os textos eram

enviados para os participantes por e-mail com cerca de um mês de antecedência e, em função da criação da fan page em rede social, não foi criado um grupo de WhatsApp para recados entre os componentes, como na primeira edição. Em ambas as edições, os participantes receberam instruções para lerem com antecedência os textos que serviam de base para as discussões. Tivemos a impressão de que isso não ocorria na primeira edição; porém, na segunda, tal impressão foi intensificada. O perfil do grupo de pesquisa no Facebook, atrelado ao GEACE (2016/2017), foi disponibilizado aos participantes para comunicação entre equipe coordenadora e participantes desde a primeira edição e a fan page criada na segunda edição (GEACE, 2017); todavia, foram pouco utilizados para quaisquer finalidades: dúvidas, pedidos, sugestões etc.

A primeira edição do GEACE (2016/2017) ocorreu na UNIOESTE – campus Francisco Beltrão, às últimas terças-feiras do mês, das 13h30 às 17h30 (exceção ao período de greve, em que as reuniões ocorreram nas dependências da UNIPAR – campus Francisco Beltrão, com mesmas datas e horários). Na segunda edição, os encontros ocorreram às quartas-feiras (27/09; 18/10; 29/11; 13/12), na UNIOESTE, campus Cascavel. A duração dos encontros, em ambas as edições, era de 4 horas e envolvia, a princípio, dinâmicas variadas, como, por exemplo, exposição dialogada, leitura e discussão de textos em grupos de trabalho, exposição de experiências pessoais, o que promovia discussões sobre os conteúdos apresentados.

Na segunda edição (GEACE, 2017), os coordenadores iniciaram os trabalhos já no primeiro dia, com a leitura e a discussão de textos. No entanto, dois grupos simplesmente abandonaram o local, deixando de apresentar o conteúdo a eles destinado. Em função do número reduzido de horas (16 horas) da iniciativa e da existência de conteúdo a ser discutido, a coordenação tomou para si a tarefa de exposição dialogada, para não correr o risco de deixar o grande grupo prejudicado, sem as discussões propostas. O incentivo à discussão e aos questionamentos foi realizado, uma vez que a formação dos participantes era heterogênea e o grupo pouco envolvido com as discussões (estudantes e profissionais de diferentes formações), o que dificultava o conhecimento sobre o seu repertório (ausência de discussões que identificassem o grau de conhecimento em Análise do Comportamento de cada um). O mesmo não ocorreu com o grupo da primeira edição (GEACE, 2016/2017), cuja heterogeneidade também se fez presente, mas cuja participação foi maior, especialmente nos últimos encontros, e no qual a exposição dialogada foi gradualmente substituída por metodologias que aumentavam o grau de autonomia dos participantes.

Quando todos falam, a probabilidade de haver reforço diferencial das falas mais próximas da linguagem técnica analítico-comportamental aumenta. Para aumentar a probabilidade de todos participarem, em ambas as edições (GEACE, 2016; 2016/2017), foi incentivada a discussão de textos em duplas ou trios

antes da exposição no grupo maior, o que parece ter aumentado a participação dos inscritos da primeira edição, nos encontros em que a estratégia foi utilizada. Já com os participantes da segunda edição, a mesma estratégia não parece ter surtido o mesmo efeito.

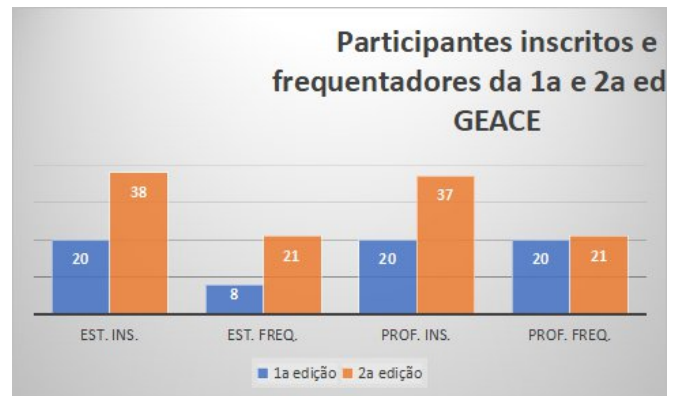
Características do público e frequência aos encontros

A seguir, serão apresentados os dados referentes à primeira (segundo semestre/2016 e primeiro semestre/2017) e à segunda (segundo semestre 2017) edições. Em ambas as edições, houve um decréscimo considerável no número de participantes, especialmente na primeira. Na primeira edição (GEACE, 2016/2017), foram realizados 10 encontros, e na segunda (GEACE, 2017), 4. As inscrições e os registros de presença foram tomados como base para a análise a seguir. Na primeira edição (GEACE, 2016/2017), tivemos 40 inscritos, dentre um público bastante heterogêneo, composto por estudantes (Psicologia, Pedagogia, História, Geografia) e profissionais (Psicologia, Pedagogia, História, Educação Física, Direito). Desses, 12 (30%) nunca compareceram. Estiveram em pelo menos um encontro 28 participantes. Os encontros da primeira edição (GEACE, 2016/2017) iniciaram com 23 participantes e terminaram com 8 (34,78% do número de presentes no encontro inicial).

Na segunda edição (GEACE, 2017), tivemos 75 inscritos, dentre os quais 66 antecipadamente (9 se inscreveram no decorrer dos encontros). Desses, 32 (42,66%) nunca compareceram. Compareceram a pelo menos um encontro 43 frequentadores (57,33% do número total de inscritos). Os encontros da segunda edição (GEACE, 2017) iniciaram com 35 participantes e encerraram com 16 (45,71% do número de presentes no encontro inicial). Nas duas edições (GEACE, 2016/2017; 2017), dos 115 inscritos, compareceram a pelo menos um encontro 71 inscritos (61,73%).

Na primeira edição (GEACE, 2016/2017), tivemos 20 estudantes inscritos e 8 estudantes frequentadores. Já entre os profissionais, foram 20 inscritos e frequentadores. Na segunda edição (GEACE, 2017), foram 38 estudantes (21 frequentadores) e 37 profissionais inscritos com igualmente 21 frequentadores. A proporção entre profissionais e estudantes inscritos e frequentadores na segunda edição foi mais equilibrada do que na primeira edição, na qual tivemos mais profissionais frequentadores dentre um mesmo número de estudantes e profissionais inscritos, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Participantes inscritos e participantes frequentadores da primeira (GEACE, 2016/2017) e segunda edições (GEACE, 2017) do GEACE



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observado no Gráfico 1, foi grande o número de pessoas que se inscreveu e não participou, ou desistiu ao longo do processo, o que pode estar ligado a inúmeros fatores, tais como o fato de os encontros terem ocorrido em horário comercial, à tarde, e alguns participantes terem: a) descrito dificuldades para deixar de realizar outras atividades (como o trabalho) para comparecer nesse horário; b) o fato de ser uma atividade gratuita, o que não implicava em prejuízo financeiro no caso de desistência; e c) a existência de muitos participantes residentes em municípios vizinhos, em ambas as edições, o que dificultava o deslocamento. Especificamente na primeira edição (GEACE, 2016/2017), houve dois outros fatores a mencionar: d) os participantes consideraram o espaçamento de um mês entre os encontros como uma desvantagem, pois favorecia o comprometimento com outras atividades no intervalo entre um encontro e outro; e) além disso, observamos a possível expectativa de que a participação nos encontros pudesse favorecer a entrada na seleção para o Mestrado em Educação da UNIOESTE, uma vez que houve sensível redução do número de participantes após a primeira e a segunda etapas para o referido exame de seleção se concretizarem; f) a exigência de confecção de trabalho final em modalidade de artigo, aumentando o custo de resposta de participação, também pode ter contribuído para a desistência de alguns participantes. Na segunda edição (GEACE, 2017), não houve essa exigência, muito embora também tenha havido diminuição no nível de participação ativa das discussões durante os encontros.

Quanto à cidade de origem, como pode ser observado na Tabela I, verifica-se, na primeira edição (GEACE, 2016/2017), um predomínio de participantes de municípios vizinhos (16 ou 57,14%). Na segunda edição (GEACE, 2017), não houve maioria de participantes provenientes de cidades vizinhas, mas seu número continuou sendo relativamente alto (18 ou 41, 86%). Em ambas as edições, tivemos quase metade dos participantes provenientes de municípios vizinhos (34 de 71 ou 47,88%), o que certamente implica em custos adicionais no deslocamento, não somente financeiros, mas relativos ao tempo e ao esforço dispendido. Tal predomínio pode ser considerado um dos fatores geradores de desistências ao longo do processo.

Tabela 1: Cidade de origem dos frequentadores do GEACE primeira (2016/2017) e segunda edições (2017)

Cidade de origem	1º ed.	2º ed.	Total
Cascavel	03	25	28
Francisco Beltrão	12		12
Não informado		05	05
Mameleiro	04		04
Renascença	03		03
Braganey		03	03
Santa Lucia		02	02
São João	01		01
Nova Prata	01		01
Nova Aurora		01	01
Chopinzinho	01		01
Verê	01		01
Iguatu		01	01
Salto do Lontra	01		01
Três Barras do PR		01	01
Quedas do Iguaçu	01		01
Corbélia		01	01
Cafelândia		01	01
Ramilândia		01	01
Santa Tereza do Oeste		01	01
Luis Eduardo Magalhães (BA)		01	01
Subtotal	28	43	71

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os frequentadores da primeira edição (28), o número de profissionais do GEACE (2016/2017) foi nitidamente superior em relação ao número dos estudantes, sendo que houve mais frequentadores do curso de Psicologia, tanto para profissionais quanto para estudantes. No entanto, frequentaram também profissionais de Pedagogia, História e Direito, este último indo até o final dos encontros. Já entre os estudantes, o predomínio foi de estudantes de Psicologia. Com relação à segunda edição (43 participantes), o número de estudantes foi levemente maior que o de profissionais. O predomínio de frequentadores foi para os estudantes do curso de Pedagogia, em segundo lugar, os profissionais em Psicologia e, em terceiro, os estudantes de Psicologia. Frequentaram também a segunda edição do GEACE (2017) estudantes e profissionais em Letras, Administração, Economia e Serviço Social.

Apesar de o número absoluto de participantes ter aumentado na segunda edição (GEACE, 2017), o número de profissionais permaneceu o mesmo (19), e o número de estudantes aumentou (de 9 para 22), especialmente os do curso de Pedagogia (12), inexistentes na primeira edição (GEACE, 2016/2017). Isso pode ser explicado pelo fato de a coordenadora lecionar Psicologia da Educação em um curso de Pedagogia na instituição na qual a segunda edição do projeto de extensão foi realizada.

No cômputo geral, tivemos, nas duas edições, predomínio de participação de profissionais (38 profissionais e 31 estudantes), dentre os quais 20 eram psicólogos e os demais de diferentes formações: Pedagogia - 9, História - 3, Letras - 1, Serviço Social - 1, Direito - 1. Entre os estudantes, tivemos predominantemente estudantes de Psicologia (15), seguidos dos estudantes de Pedagogia (12), História (2), Letras (1), Economia (1), como visualizado na Tabela 2:

Tabela 2 - Número de estudantes e profissionais de ensino superior por curso de graduação/área de formação que frequentaram a primeira e a segunda edições do GEACE

Curso/Profissão	Estudante 1ª edição	Profissional 1ª edição	Subtotal 1ª edição	Estudante 2ª edição	Profissional 2ª edição	Subtotal 2ª edição	Total	
Psicologia	07	09	16	8	11	19	35	
Pedagogia		04	04	12	5	17	22	
História	02	03	05				05	
Letras				25	26	02	02	
Administração					1		01	
Economia				41			01	
Serviço Social					66		01	
Direito		01	01				01	
Não mencionada		02	02			02	04	
Subtotal	09	19	28	22	19	02	43	71

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à instituição de origem, como destacado na Tabela 1, observamos que os frequentadores do GEACE (2016/2017) foram predominantemente estudantes e profissionais provenientes da UNIPAR, Campus Francisco Beltrão, que oferta o curso de Psicologia mais próximo da região, além de ser nossa instituição parceira na realização do projeto; em segundo lugar, foram profissionais egressos da UNIOESTE em empate com os participantes que não informaram a sua instituição de origem/formação; por fim, os profissionais formados na Faculdade de Pato Branco (FADEP). Importante ressaltar que a análise dos dados foi feita com base na ficha de inscrição preenchida dos participantes; não obstante, a situação de alguns se modificou ao longo de 1 ano de duração do projeto (10 encontros), sendo que alguns estudantes se formaram, profissionais se tornaram estudantes do curso de Mestrado em Educação, incluindo uma egressa da FADEP que se tornou orientanda de Mestrado de uma das coordenadoras do GEACE.

Na segunda edição (GEACE, 2017), a instituição de origem predominante foi a UNIOESTE, instituição de origem da coordenação do projeto; em segundo lugar, tivemos participantes provenientes da UNIPAR, Campus Cascavel; em terceiro lugar, tivemos os participantes que não informaram a sua instituição de origem/formação (local onde estudaram ou onde estão estudando) e, em última posição, tivemos a FAG. Como a duração da ação de extensão na segunda edição foi reduzida (6 meses e 4 encontros), e ocorreu toda no segundo semestre de 2017, provavelmente não houve modificação na situação declarada na ficha de inscrição (de estudante para profissional, por exemplo).

Somando-se os participantes das duas ações de extensão, a instituição de origem da maior parte dos participantes foi a UNIOESTE (campi variados) e, em segundo lugar, a UNIPAR, Campus Francisco Beltrão. Em terceira colocação ficou a UNIPAR, Campus Cascavel, seguida das instituições de origem que não foram informadas. As demais instituições aparecem em número inferior a quatro ocorrências (FADEP, FAG, UNIPAN/ANHANGUERA, UNIOESTE, UNOPAR, PUC PR, VIZIVALI, UEM, UNIVEL).

Tabela 3 - Número de estudantes e profissionais por Instituição de Ensino Superior (IES) que frequentou o GEACE (2016/2017) e GEACE (2017)

IES	Estudante 1ª edição	Profissional 1ª edição	Subtotal	Estudante 2ª edição	Profissional 2ª edição	Subtotal	Total
UNIOESTE		05	05	14	03	17	22
UNIPAR Campus Beltrão	07	04	12				12
UNIPAR Campus Cascavel				04	07	11	11
Não informado		05	05		03	02	10
FADEP	01	03	04				04
FAG				02	02	04	04
UNIPAN/ANHANGUERA/UNIOESTE		02	02				02
UNOPAR				42	1	02	02
PUC PR Campus Toledo					20	01	01
VIZIVALI					39	01	01
UEM					47	01	01
UNIVEL					64	01	01
Subtotal	09	19	28	21	20	02	43

Fonte: Elaborado pelos autores.

O número de participantes, ao início e ao final da primeira edição (2016/2017) do grupo, afetou diretamente o planejamento da metodologia dos encontros, uma vez que, inicialmente, necessitávamos planejar contingências para disseminar a AC para um número maior de pessoas com formações e trajetórias heterogêneas no tocante relação à AC, à Psicologia e aos temas em discussão. Já nos encontros finais, um subgrupo de frequentadores mais assíduo e mais homogêneo participava, contribuindo para discussões mais aprofundadas. Com exceção de um participante, que tinha formação em Direito e foi selecionado para o Mestrado em Educação durante a vigência do grupo de estudos, os demais eram psicólogos ou estudantes de psicologia. Utilizamos as mesmas técnicas na segunda edição do grupo (2017); todavia, o nível de participação do grupo não foi o mesmo, nem entre os estudantes e profissionais de Psicologia que participaram dos encontros até o final, como destacado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de participantes que frequentaram os encontros do GEACE, por data, nas duas edições



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os 22 participantes presentes no segundo encontro da primeira edição (GEACE, 2016/2017) preencheram um pré-teste de conhecimentos gerais sobre a AC e Behaviorismo Radical, com média geral de 47,27 (73,78%). E no último encontro, 8 participantes preencheram um pós-teste final, com as mesmas questões de conhecimentos gerais sobre Behaviorismo Radical e AC. A Tabela 4 evidencia que a maior parte dos participantes da primeira edição obteve um índice de acertos acima de 70% já no pré-teste. O pós-teste, aplicado a 8 participantes com potencial para receber certificados, indicou que não houve diferença entre os resultados do pré e pós-teste para 2 participantes cujo percentual de acertos já havia sido elevado no pré-teste (98,3% para um sujeito e 90% para o outro). Para 5 participantes, houve aumento em pontos percentuais,

variando de 3,4 a 10 pontos percentuais entre os acertos obtidos no pré e no pós-teste, ou seja, 2 a 6 acertos a mais. Para um participante (part. 5), houve decréscimo de 5 pontos percentuais no resultado obtido no pós-teste em relação ao pré-teste.

Na segunda edição (GEACE, 2017), os 32 participantes (dos 35 presentes no primeiro encontro) que preencheram o pré-teste também tiveram um bom resultado, com média de 44,75 acertos (74,58%), o que pode indicar um bom resultado para um teste de conhecimentos gerais. Outra possibilidade é de que as questões escolhidas para o pré-teste tenham sido de dificuldade leve a moderada. O pós-teste, aplicado a 12 participantes (dos 16 presentes no último encontro) que já haviam preenchido o pré-teste, indicou que não houve diferença entre os resultados do pré e pós-teste para um dos participantes (83,3% em ambos). Para 8 participantes, houve aumento em pontos percentuais no resultado do pós-teste, variando entre 1,64% a 13,4% pontos percentuais entre os acertos obtidos no pré e no pós-teste, ou seja, 1 a 8 acertos a mais. Para três participantes (part. 3, 4 e 7), houve decréscimo de 1,7 a 8,3 (1 a 5 acertos a menos) pontos percentuais no resultado obtido no pós-teste em relação ao pré-teste.

Os resultados indicam que o grupo de estudos, em ambas as edições (GEACE, 2016/2017; 2017), pode ter sido eficiente em modificar concepções sobre Behaviorismo Radical/Análise do Comportamento para a maior parte dos participantes (exceto 4 deles, 1 na primeira edição e 3 na segunda). A duração da ação de extensão na primeira edição pode explicar os resultados levemente mais positivos, com média de acertos maior e menor número de decréscimos no desempenho no pós-teste em relação ao pré-teste. Houve variação nos níveis de aquisição individuais em ambas as edições e mantiveram-se as concepções dos que já tinham um conhecimento elevado sobre o assunto (participantes 1 e 3 na primeira edição e 24 na segunda).

Quadro 2 - Percentual de acertos nas questões do pré e pós-teste, aplicado no início e final do grupo de estudos

Participantes	1ª edição - Pós-teste Acertos e %	1ª edição - Pós-teste Acertos e %	Diferença em pontos percentuais	Participantes*	2ª edição - Pós-teste Acertos e %	2ª edição - Pós-teste Acertos e %	Diferença em pontos percentuais
1	59 - 98,3%	59 - 98,30%	Não houve	1	48 - 80%		
2	55 - 91,60%	57 - 95%	+ 3,4	2	46 - 76,66%	50 - 83,30%	+ 6,7
3	54 - 90%	54 - 90%	Não houve	3	49 - 81,60%	46 - 76,66%	- 4,94
4	53 - 88,30%			4	51 - 85%	50 - 83,30%	- 1,7
5	51 - 85%	48 - 80%	- 5%	5	48 - 80%		
6	51 - 85%	56 - 93,30%	+ 8,3%	6	43 - 71,66%		
7	51 - 85%			7	50 - 83,30%	45 - 75%	- 8,3
8	51 - 85%			8	49 - 81,60%		
9	50 - 83,30%			9	44 - 73,30%		
10	50 - 83,30%			10	45 - 75%		
11	49 - 81,60%			11	43 - 71,66%		
12	49 - 81,60%			12	44 - 73,30%		
13	47 - 78,30%			13	41 - 66,12%		
14	47 - 78,30%			14	46 - 76,66%		
15	47 - 78,3%			15	46 - 76,66%		
16	46 - 76,60%	50 - 83,30%	+ 6,7%	16	42 - 70%	50 - 83,30%	+13,3
17	45 - 75%	51 - 85%	+ 10%	17	43 - 71,66%		
18	44 - 73,30%	50 - 83,30%	+ 10%	18	37 - 61,66%	43 - 71,66%	+ 10
19	42 - 70%			19	42 - 70%		
20	40 - 66,60%			20	49 - 81,60%	57 - 95%	+13,4
21	37 - 61,60%			21	39 - 65%		
22	22 - 36,60%			22	45 - 75%		
Média geral de acertos	47,27 (73,78%)			23	46 - 76,60%	50 - 83,30%	+6,7
				24	50 - 83,30%	50 - 83,30%	Não houve
				25	33 - 53,22%		
				26	45 - 75%		
				27	50 - 83,30%	53 - 88,30%	+4,98
				28	43 - 71,66%		
				29	45 - 75%		
				30	45 - 75%	49 - 81,60%	+6,6
				31	42 - 70%		
				32	43 - 71,66%	44 - 73,30%	+1,64
				Média geral de acertos	44,75 (74,58%)		

*OBS.: a numeração não corresponde à das tabelas anteriores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conclusões

Como relatado ao longo deste texto, o GEACE contribuiu para o ensino e para a formação em AC para todos os extensionistas, sejam coordenadores ou participantes. Favoreceu, também, a criatividade na montagem de atividades de planejamento de condições para ensino de um público diversificado e a organização de materiais didáticos.

O ensino e a extensão foram o foco dessas duas primeiras edições (GEACE, 2016/2017; 2017) e, apesar de não ter sido conduzida nenhuma pesquisa, vemos potencial para isso em um grupo dessa natureza, como os já levantados pelo GEDAC, desde os mais evidentes, como a consecução dos objetivos do projeto em termos de disseminação da AC; as estratégias de ensino em grupo; até os menos evidentes, como a avaliação dos efeitos dos encontros na aprendizagem dos conteúdos de AC; o desenvolvimento do grupo como prática cultural em andamento e a avaliação das estratégias discutidas sobre as atividades profissionais dos participantes.

Apresentações dos trabalhos finais em eventos científicos poderão constituir-se em uma estratégia adicional de disseminação da AC pelo grupo, caso se opte pela sua continuidade.

Considerações finais

A criação do GEACE, inspirado em Ligas Acadêmicas e em Grupos de Estudos como o GEDAC (UFMT), conforme mencionado, permitiu a estudantes e a profissionais o acesso a discussões de vários temas sob a perspectiva da AC, as quais, até então, só ocorriam na região Oeste e Sudoeste do Paraná em uma perspectiva clínica.

O ideal é que esses grupos sejam organizados por estudantes, tal como nas ligas acadêmicas. No entanto, segundo Marques, Holanda e Nogueira (2009), a falta de planejamento para a renovação dos membros pode comprometer a manutenção da prática. Caso se opte pela continuidade do GEACE na região, tentaremos optar pela inserção na organização de alunos de Graduação e Pós-Graduação, além da inserção de novos extensionistas a cada ano, para que possam aprender com os mais antigos e criar uma prática cultural, entendida como metacontingências, nos termos analítico-comportamentais (TODOROV, 2012), mas sempre com a supervisão docente das atividades.

A não existência de um núcleo forte em AC na região, aliada à constatação de que sempre haverá tópicos avançados, necessidades específicas da formação e temas transversais compartilhados com outras áreas do conhecimento justificam a manutenção de um grupo de estudos como esse e o incentivo a iniciativas de alunos para a ampliação do número de interessados na área e, se possível, para a promoção de ações de caráter aplicado externos à Universidade, em interlocução com outras áreas do conhecimento.

Notas

¹ “Modelagem: Modificação de alguma propriedade do responder através do reforçamento diferencial, em uma série de passos, de um desempenho inicial até um desempenho final.” (TEIXEIRA JR. et al., 2006, p. 49).

² “Apresentação de um comportamento a ser imitado” (JUNIOR; SOUZA, 2007, p. 49).

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/Grupo-de-Estudos-An%C3%A1lise-do-comportamento-um-panorama-introdu%C3%B3rio-340839613032904/>

⁴ Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1tx2QF1rM1jMHki42J0c7wDpYkay_KaBxWw8VLVH8qGk/edit

Referências

ABLAM. Associação Brasileira de Ligas Acadêmicas de Medicina. **Diretrizes Nacionais em Ligas Acadêmicas de Medicina**. Disponível em: http://www.ablam.org.br/diretrizes_nacionais.html. Acesso em: 01 jul. 2018.

AFANDI, D. et al. Effects of an additional small group discussion to cognitive achievement and retention in basic principles of bioethics teaching methods. **Medical Journal of Indonesia**, v.18, n.1, Jan./Mar. 2009. Disponível em: <http://mji.ui.ac.id/journal/index.php/mji/article/view/340/334>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BORGES, K. S.; DOS REIS FILHO, H. B. A Importância dos Grupos de Estudos na Formação Acadêmica. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 25.; CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO; WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE, 13., 2005. **Anais...** (7 p.). São Leopoldo, RS: UNISINOS, SBC, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/236063573/A-Importancia-dos-Grupos-de-Estudos-na-Formacao-a-o-Academica>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BOTELHO, N. M.; FERREIRA, I. G.; SOUZA, L. E. A. Ligas Acadêmicas de Medicina: artigo de revisão. **Revista Paraense de Medicina**, v.27, n.4, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287216091_Ligas_Academicas_de_Medicina_Artigo_de_Revisao. Acesso em: 01 jul. 2018.

CARDOSO, A. C.; CORRALO, D. J.; KRHOL, M.; ALVES, L. P. O estímulo à prática da interdisciplinaridade e do multiprofissionalismo: A extensão universitária como uma estratégia para a Educação interprofissional. **Revista da Abeno**, v.15, n.2, 2015, p. 12-19. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/93/161>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CORRÊA, E. J. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

COSTA, P. S.; GUSMÃO, M. M.; GRINCENKOV, F. R. S. Criação da Liga da Saúde comunitária da UFJF: Uma nova possibilidade para a graduação. **Psique: Revista do Curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora**, v.1, n.2, p. 20-31, ago/dez., 2016. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/psq/article/view/943/730>

DE ROSE, J. C. Que é comportamento? In: R. A. BANACO. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e terapia cognitivista**. São Paulo, SP: Arbytes, 2007. p. 79-81.

DE SOUZA, V. H.; DE FREITAS, L. A. B.; AMORIM, V. C. Difusão da Análise do Comportamento por meio de um grupo de estudos. In: VILAS BOAS, D. L. O.; CASSAS, F.; GUSSO, H. L.; MAYER, P. C. M. **Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental: Comportamento em foco**. São Paulo: ABPMC, 2018. p. 35-49.

FERREIRA, D. A. V.; ARANHA, R. N., SOUZA, M. H. F. O. Ligas Acadêmicas: Uma proposta discente para Ensino, Pesquisa e Extensão. **Interagir: Pensando a Extensão**, v.16, p. 47/51, Jan./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/5334>. Acesso em: 01 jul. 2018.

GEACE. **Grupo de Estudos Análise do Comportamento – Um Panorama Introdutório**. Curso de Extensão oferecido na UNIOESTE Campus Francisco Beltrão no período de 08/2017 a 07/2017, coordenado por Maria Ester Rodrigues, não publicado. 2016-2017.

GEACE. **Grupo de Estudos Análise do Comportamento – Um Panorama Introdutório**. Curso de Extensão oferecido na UNIOESTE Campus Cascavel no período de 08/2017 a 12/2017, coordenado por Maria Ester Rodrigues, não publicado. 2017.

HAMAMOTO FILHO, P. T. Ligas Acadêmicas: Motivações e Críticas a Propósito de um repensar necessário. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.35, n.4, 2011. p. 535-543. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000400013>. Acesso em: 17 feb. 2018.

KARA JOSÉ, A. C.; PASSOS, L. B.; KARA JOSÉ, F. C.; KARA JOSÉ, N. Ensino extracurricular em Oftalmologia: grupos de estudos / ligas de alunos de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.31, v.2, p. 166-172, 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000200007>. Acesso em: 17 feb.2018.

MAGALHÃES, E. P.; RECHTMAN, R.; BARRETO, V. A. Liga acadêmica como ferramenta da formação em Psicologia: experiência da LAPES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, n.1, 2015, p. 135-141. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191813>. Acesso em: 17 feb. 2018.

MARQUES, N. S.; HOLANDA, A. O.; ESMERALDO, E. N. A Liga do Comportamento - UFC e seu papel no desenvolvimento e divulgação da Análise do Comportamento no Estado do Ceará. In: WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Desafios Soluções e Questionamento**, v. 24, p. 212-216, 2009.

MATOS, M. A. et al.. O Modelo de conseqüenciação de B. F. Skinner. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.5, p. 137-158, 1998. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/viewFile/20395/14489>. Acesso em: 17 feb. 2018.

MELEADY, R.; HOPTHROW, T.; CRISP, R. J. Simulating social dilemmas: Promoting cooperative behavior through imagined group discussion. **Journal of personality and social psychology**, v.104, n.5, 2013, p. 839. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2012-34997-001>. Acesso em: 17 feb. 2018.

OLIVEIRA; C. L. de; SILVA, L. T. Discussão e técnicas de ensino em grupo: ferramentas de aprendizagem no ensino do direito. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 10, n. 4, 3º quadrimestre de 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/8369>. Acesso em: 17 feb. 2018.

PORTO, V. F. de A. **A Extensão Universitária e a Formação Profissional em cursos de Graduação em Saúde**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) - Universidade Federal de Alagoas -UFAL, Maceió - AL, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1786/1/A%20extens%C3%A3o%20universit%C3%A1ria%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20em%20curso%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 17 feb. 2018.

SÉRIO, T. M. A. P.; MICHELETTO, N.; ANDERY, M. A. P. A. O comportamento como objeto de estudo. **Ciência: comportamento e cognição**, v.1, p.17-24, 2007.

JUNIOR, R. R. T.; SOUZA, M. D. **Vocabulário de Análise do Comportamento**: um manual de consulta para termos usados na área. Santo André: ESETEc, 2007.

TODOROV, J. C. Metacontingências e a Análise Comportamental de práticas culturais. **Clínica & Cultura**, v.1, n.1, p. 36-45, ago./dez., 2012, Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/635/553>. Acesso em: 17 feb. 2018.

TORRES, A. R.; OLIVEIRA, G. M.; YAMAMOTO, F. M.; LIMA, M. C. P. Ligas Acadêmicas e formação médica: contribuições e desafios. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.12, n.27, p. 713-720, out./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v12n27/a03v1227.pdf. Acesso em: 17 feb.2018.