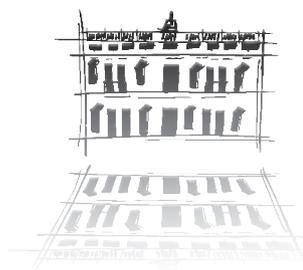


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 1808-6578

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 12 - n.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITOR

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liza Holzmänn

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Maria Inês Chaves

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Ana Paula Xavier Ravelli (UEPG)

Dr. Carlos Hugo Rocha (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva (UEPG)

COMISSÃO DE CONSULTORES INTERNACIONAIS

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

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

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

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

Dr. Enrique Pastor Sella, Universidad de Murcia, Espanha

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

Dra. Kathryn Jane Campbell, University of Alberta, Canadá

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

COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

Dra. Adriana Richit – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – 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. Camila da Silva – Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil

Dra. Cristina Amélia Pereira de Carvalho - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil

Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz - Universidade Federal de Minas Gerais – MG – 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
Dr. Éder Silveira - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil
Dra. Eneida Silveira Santiago - Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ – Brasil
Dra. Jane Márcia Progianti - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dr. João Jorge Correa - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – 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. Luciana de Souza Neves Ellendersen - Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil
Dr. Luiz Roberto Pinto Nazario - Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dra. Máira 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 Três – 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. 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

CONSULTORES AD HOC

Dra. Adriana Marcela Bogado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Ana Paula Parra Leite – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Cleusa Alves Martins – Universidade Federal de Goiás – GO – Brasil
Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA – Brasil
Dra. Herli de Sousa Carvalho – Universidade Federal do Maranhão – MA – 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
Dra. Janice Henriques da Silva Amaral – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dra. Luciane Trennephol da Costa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR – Brasil
Dra. Marcia Caçado Figueiredo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil
Dra. Maristani Polidori Zamperetti – Universidade Federal de Pelotas – RS – Brasil
Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil

Dra. Neiva Maria Jung – Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil
Dr. Ronaldo da Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Sani de Carvalho Rutz da Silva – Universidade Federal Tecnológica do Paraná – PR – 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

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaís Andrade Jamoussi

REVISÃO DE ESPANHOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

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

v.12 n.2 maio./ago. 2016

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

ISSN: 1808-6578 - versão impressa

ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

PROJETO GRÁFICO

Wilton Paz

DIAGRAMAÇÃO

Marco Wrobel

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

IMPRESSÃO

Imprensa Universitária UEPG

Tiragem: 250 exemplares

CONTATO

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

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

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

REVISTA INDEXADA

DIALNET / DOAJ (Directory of Open Access Journals) / LATINDEX / OAIJ (Open Academic Journal Index) / Portal de Periódicos da CAPES / Sumários.org / BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

Pede-se permuta!
Exchanged requested!

SUMÁRIO

■	EDITORIAL	177
■	A FORMAÇÃO DE ALUNOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFMG: PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI) STUDENTS' INITIAL EDUCATION THROUGH OUTREACH UNIVERSITY ACTIVITIES AT UFMG: "PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)"	178
■	A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO: FAMILIARES DE PACIENTES INTERNADOS EM UM CENTRO DE TERAPIA INTENSIVA THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION: FAMILY MEMBERS OF PATIENTS AT AN INTENSIVE CARE UNIT	196
■	ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS: BUSCANDO NOVOS HORIZONTES TEACHING SPANISH IN THE STATE SCHOOL "EFFIE ROLFS": SEEKING NEW HORIZONS	208
■	UM CONVITE À EXTENSÃO NAS ILHAS: ENTRE A REALIDADE E OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS AN INVITATION TO AN EXTENSION PROJECT ON THE ISLANDS: BETWEEN REALITY AND THE CHALLENGES OF A TEACHING PRACTICE PROPOSAL FOR SOCIAL SCIENCES GRADUATES	218
■	NOVA FASE DO PROJETO "ESDI: JANELAS ABERTAS" NEW PHASE OF "ESDI: JANELAS ABERTAS PROJECT"	228
■	VALIDAÇÃO DE UM MODELO EM RELEVO PARA AUXILIAR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÁRVORE EM ESTRUTURA DE DADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL VALIDATION OF A MODEL EMBOSSED TO AID THE TEACHING AND LEARNING OF TREES IN DATA STRUCTURE FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT	240
■	PLANEJAMENTO DE UMA ATIVIDADE DE MODELAGEM NA EDUCAÇÃO: O QUE FIGURA NA ESCRITA DO DIÁRIO DO PROFESSOR? PLANNING A MODELING ACTIVITY IN EDUCATION: WHAT CAN BE FIGURED OUT FROM TEACHER'S JOURNAL	250
■	DEPRESSÃO PÓS-PARTO BASEADA NA ESCALA DE EDIMBURGO POSTPARTUM DEPRESSION BASED ON EDINBURGH SCALE	268
■	ESTUDO DAS ALTERNATIVAS PARA A MELHORIA DO EMPREENDIMENTO FEMININO: DOCES E CONSERVAS FRUTOS DO VALE A STUDY ON ALTERNATIVES FOR IMPROVEMENT OF THE FEMALE ENTERPRISE "CANDIES AND CANNED VALLEY FRUITS"	278
■	FORMAÇÃO HUMANIZADA EM SAÚDE ATRAVÉS DO INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA HUMANIZED HEALTH EDUCATION BY ENCOURAGING READING HABITS	292
■	A IDENTIDADE VISUAL DOS ALUNOS DO CAp-UERJ THE VISUAL IDENTITY OF STUDENTS OF CAp-UERJ	302
■	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA PARA OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE HOSPITALAR THE CONTRIBUTIONS OF SOMATIC EDUCATION FOR THE PROFESSIONALS OF HEALTHCARE SERVICES	314

■	DIREITOS AUTORAIS – UMA ABORDAGEM ARTÍSTICA E JURÍDICA COPYRIGHT - AN ARTISTIC AND LEGAL APPROACH	330
■	O JORNAL NA SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA THE NEWSPAPER IN THE CLASSROOM AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING PROCESSES	342
■	ESPORTES DE COMBATE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INSERÇÕES COM O ENSINO E A PESQUISA COMBAT SPORTS AND UNIVERSITY EXTENSION: INSERTIONS WITH EDUCATION AND RESEARCH	352





Editorial

Em tempo de curricularização da extensão, abrem-se portas e janelas, ou seja, espaços para as Instituições de Ensino Superior (IES), ampliem a articulação do tripé da formação por meio do ensino, pesquisa e extensão. Compreendendo a importância da extensão na formação de profissionais comprometidos com a comunidade que acolhe as IES, com o desenvolvimento de tecnologias que retornem para a sociedade, que possibilite o processo de socialização do conhecimento acadêmico para além dos muros das IES.

A extensão tem um papel fundamental na formação de novos profissionais e na transformação das IES, pois promove a CONEXÃO dos conhecimentos produzidos por meio do ensino e da pesquisa, na socialização através de programas, projetos e ações concretas na sociedade, interferindo na realidade e produzindo novos conhecimentos.

A Revista Conexão é um espaço para professores, acadêmicos e técnicos extensionistas divulgarem os conhecimentos produzidos, na e pela extensão, de socializar ações, relatarem experiências e novas formas de pensar a extensão na formação profissional. A Revista é um espaço de diálogo entre a comunidade extensionista, e também, espaço de retorno do conhecimento socialmente produzido para a comunidade.

Rosiléa Clara Werner

Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa

A FORMAÇÃO DE ALUNOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFMG: PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)

STUDENTS' INITIAL EDUCATION THROUGH OUTREACH UNIVERSITY ACTIVITIES AT UFMG: "PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)"

UFMG - MG - BRASIL

Cristiane Frade Marques*
Juarez Melgaço Valadares**

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os impactos sobre os percursos formativos de alunos da graduação inseridos em um Programa de extensão universitária na UFMG. O objetivo do Programa Escola Integrada (PEI/UFMG) era que os alunos participassem como bolsistas nas oficinas que ocorriam no contraturno escolar, em decorrência da ampliação de jornada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas escolas da Rede. A partir de entrevistas realizadas com bolsistas da área de Acompanhamento Escolar, percebemos os dilemas que foram vivenciados e como eles foram resolvidos. Esperamos compreender a função dos programas da Extensão Universitária em suas relações com o ensino e a pesquisa.

Palavras-chave: Extensão universitária. Percursos formativos. Identidade docente.

ABSTRACT

This work presents the impacts of a university outreach program at UFMG on students' initial education. The goal of the *PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA*¹ (PEI/UFMG) was to provide undergraduate students who received a grant the opportunity to participate at workshops offered by the Department of Education of Belo Horizonte in the form of extracurricular activities. Interviews conducted with the grant students from the School Support area highlighted the dilemmas faced by the students and how they were solved. We hope to understand the role of Outreach University programs and their relation with teaching and research.

Keywords: Outreach university activities. Initial education. Teaching identity.

* Aluna de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG – Brasil. E-mail: cris.frade@hotmail.com

** Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG – Brasil. E-mail: juarezm@ufmg.br

1 Integrated School Program

Introdução

Os programas de extensão universitária da Universidade Federal de Minas Gerais são avaliados por alguns critérios: a dimensão social, que caracteriza o envolvimento do Projeto com determinado público e/ou comunidade atendida; a interdisciplinaridade, que marca a possibilidade de produção de olhares diversos atuando em determinada situação-problema, e, por fim, a formação das pessoas, dentre estas, os alunos dos cursos de graduação envolvidos nos programas. O impacto de determinado programa na formação dos graduandos é relacionado, muitas vezes, às vivências de situações ligadas à vida profissional, nas quais os alunos procuram construir pontes nas interações teoria/prática. Na maioria das vezes, são assessorados por docentes. Podemos dizer que em um Programa de Extensão, *o aluno é e não é aluno, ele é e não é professor*, isto é, o programa se torna um elemento de transicionalidade (KAËS, 2005) entre a vida acadêmica e a vida profissional.

A dimensão social do Programa relaciona-se aqui à implantação das jornadas ampliadas para os alunos da educação básica das escolas públicas de todo o Brasil, integradas ao Programa Mais Educação (PME) do Ministério da Educação (MEC). O PME, criado por uma Portaria em 2007, trouxe em seu texto a realização de oficinas no contraturno escolar, introduzindo a figura do educador social, um membro da comunidade responsável pelo desenvolvimento dessas oficinas. A chegada dos educadores sociais que desenvolveriam atividades de música, arte, ciências, teatro, percussão, capoeira, dentre outros conteúdos, gerou certo antagonismo e tensão até então inexistentes no ambiente escolar. Na visão de um grupo de professores, aqueles conteúdos tanto não deveriam fazer parte do currículo escolar quanto os educadores sociais não possuíam formação e, muito menos, uma didática necessárias para aquelas atividades.

Por sua vez, uma proposta de ampliação da jornada escolar no Município de Belo Horizonte ocorreu a partir de 2006 e emergiu do debate a respeito dos resultados da implantação da Proposta Escola Plural, na rede municipal de educação, em 1994. As reflexões sobre o sistema educacional da cidade, proporcionadas pelo programa, provocaram a reorganização do tempo escolar e evidenciaram a necessidade de uma formação integral para os estudantes. Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi implantado, em 2006, o Programa Escola Integrada (PEI/PBH) por meio de um projeto piloto em sete escolas. (OLIVEIRA, 2014). Segundo Natália de Oliveira (2014), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi convidada a contribuir na formulação da proposta de ampliação da jornada escolar daquele projeto. Entre os objetivos da universidade, destacava-se o de ampliar espaços para desenvolvimento da extensão, da pesquisa e para o aprimoramento do ensino, bem como realizar intervenção política, social e cultural na área da educação, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação básica. A Universidade Federal de Minas Gerais criou, em 2006, um programa de extensão denominado Programa Escola Integrada (PEI/UFMG), coordenado pela própria Pró-Reitoria de extensão (PROEX), com os seguintes objetivos:

Contribuir para a formação integral dos alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; (b) a formação acadêmica, profissional, pessoal e cidadã dos discentes da UFMG, em especial de educadores; (c) a articulação entre educação básica e a universidade; (d) a ampliação de espaços para aprimoramento do ensino e da formação docente; (e) a produção, a sistematização e a socialização de conhecimentos na área. (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 58).

O PEI/UFMG tinha como proposta que estudantes da graduação, de diversos cursos, ministrassem oficinas nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que funcionavam em tempo integral. Assim, além de contribuir para o processo de formação dos alunos de vários cursos da UFMG, proporcionaria melhor adequação das oficinas aos alunos da educação básica.

Os estudantes de graduação que participavam do Programa eram denominados bolsistas e cumpriam uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que destas, doze eram para desenvolvimento de oficinas na escola, quatro para planejamento e acompanhamento com o coordenador do PEI/BH, na escola, e quatro horas para orientação na UFMG.

Nas orientações na UFMG, os bolsistas tinham o acompanhamento de um professor universitário e de alunos de pós-graduação. Os encontros aconteciam semanalmente, momentos nos quais os orientadores discutiam com os alunos as atividades, dificuldades das escolas e temas de interesse conjunto. Com o tempo, muitos desses encontros se transformaram em redes de trocas e relato de experiências. Outros processos de formação com temáticas mais amplas aconteciam semestralmente.

O PEI/UFMG foi sendo desenvolvido e ampliado e, em 2011, se organizou como um programa de extensão, configurando-se com uma atuação mais complexa e articuladora de outras ações. Além do projeto de Oficinas na Escola Integrada, o mesmo passou a articular os seguintes projetos: Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escolas; Projeto Apoio à Escola Integrada; Suporte de Comunicação para o PEI/UFMG e Processos formativos em Educação Integral. (OLIVEIRA, 2014).

Cabe aqui ressaltar que a Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais assinaram um convênio regulamentando o trabalho dos alunos de graduação no Projeto. Esperávamos, com esse convênio, que as oficinas fossem desenvolvidas por graduandos que, por sua vez, seriam monitorados pelos orientadores; os conteúdos das oficinas e as didáticas e fundamentações metodológicas eram acompanhados e discutidos por todos. Além dos bolsistas, atuavam nas escolas os monitores que eram oriundos da comunidade escolar e ministravam oficinas.

Nesta pesquisa, a nossa busca foi motivada por duas perguntas: primeiramente, como o trabalho nas oficinas levou os alunos da graduação a compreenderem melhor a relação entre teoria e prática? Em segundo, quais as principais influências dessas oficinas nos processos formativos dos alunos? Esperamos, com esse trabalho, compreender melhor os novos arranjos educativos e os princípios formativos que esses graduandos vivenciaram. Implica, sobretudo, em perceber a importância da extensão universitária na UFMG.

Metodologia de coleta dos dados

Para atender aos objetivos desse trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, considera-se a existência de uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e o sujeito pesquisado, que contextualiza e expressa a sua visão sobre os acontecimentos vividos:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI; 1991, p.79).

A partir desses pressupostos, realizamos entrevistas semiestruturadas com universitários que atuaram no Programa Escola Integrada/UFMG, na área de Acompanhamento Pedagógico. Tal instrumento resulta num clima de informalidade, em

que os sujeitos podem falar livremente a respeito de um tema sem que um roteiro rígido, pré-estabelecido, tenha sido imposto, o que colabora para diminuir o distanciamento entre pesquisador e pesquisados. Consideramos ainda significativo o fato de um dos pesquisadores ter feito parte dos eventos. Temos, assim, uma presença determinante do pesquisador nos eventos a serem analisados, inclusive como garantia da possibilidade de recuperar dados, a posteriori, para a interpretação das situações. (VILLANI et al, 2006).

As entrevistas realizadas para este trabalho foram gravadas em áudio e transcritas a posteriori. Os nomes das participantes não foram mencionados neste trabalho, bem como os nomes de professores, orientadores e alunos. Os nomes das bolsistas foram sinalizados por números.

Para a pesquisa, selecionamos três estudantes de licenciatura que participaram do PEI/UFMG, na área do Acompanhamento Pedagógico, por no mínimo seis meses. A intenção inicial era utilizar alguns questionários que os bolsistas preencheram durante o tempo de trabalho: um questionário era preenchido a cada semestre, relatando as dificuldades encontradas e os avanços obtidos no trabalho com os alunos. Outro questionário era preenchido quando saíam do programa. A partir da análise desses questionários, faríamos entrevistas com os graduandos escolhidos a partir de suas respostas. Porém, não foi possível acessar os dados devido ao fim do Programa, em 2014. Assim a escolha dos três bolsistas ocorreu pela proximidade com os mesmos.

A bolsista 1 era aluna do curso de Licenciatura em Geografia e cursava o 5º período quando começou no Programa. Segundo ela, sempre quis ser professora e já atuava com crianças como voluntária em um Projeto de sua religião. A bolsista 2 entrou para o PEI quando estava no 2º período do Curso de Licenciatura em História. Ela já havia atuado como professora em um pré-vestibular e fez a inscrição pois gostaria de trabalhar com crianças. Por sua vez, a bolsista 3 fez 5 (cinco) períodos do curso de Licenciatura em Física, mas desistiu após a sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física. Segundo ela, ao se inserir em sala de aula, através do PIBID, percebeu que não gostava de trabalhar com alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Começou a fazer o curso de Pedagogia e entrou para o PEI/UFMG quando estava no 1º período.

As três atuaram por menos de um ano no Programa, sendo que a bolsista 2 ficou por um período de seis meses, e as bolsistas 1 e 3 ficaram durante oito meses.

Mesmo sendo de períodos iniciais, as três bolsistas entrevistadas já haviam atuado como educadoras e apontaram essa atividade anterior como um fator que ajudou na escolha de serem bolsistas do PEI/UFMG.

A construção da identidade docente e do saber profissional no PEI/UFMG

A identidade docente é construída a partir de diversos saberes que provêm de experiências diversas, vivenciadas antes, durante e após a graduação. Tardif e Raymond (2000) apontam que os saberes provenientes da história de vida, da vivência na escola, da formação universitária e da prática são “produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Portanto, quando chegam aos cursos de licenciatura, os alunos já possuem saberes diversos, construídos ao longo de seus percursos formativos, escolarizados ou não. Nesse processo de construção da identidade docente, são mobilizados todos os saberes já adquiridos; as situações práticas de trabalho também se mostram importantes, uma vez que “exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações”. (TARDIF; RAYMOND, 2000; p. 211).

A vivência da prática profissional durante a formação inicial é de fundamental importância para a construção da identidade docente e dos saberes profissionais, como salienta Pimenta (1996, p. 81), “o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer, senão a partir de seu próprio fazer”. É na prática que o profissional mobiliza o seu saber e o problematiza para encontrar soluções para as dificuldades que vivencia no ambiente escolar. Porém, nem sempre a ampliação da instrução implica aumento da racionalidade e da capacidade de decidir.

Muitas vezes, o processo de formação inicial sugere um profissional que deve saber transmitir os conteúdos aprendidos e que essa transmissão promove a igualdade, a promoção social e a democracia. Nesse contexto, a cultura escolar e seus sujeitos tornam-se indiferenciados, frutos de uma cultura universal. Nessa visão, os professores são profissionais independentes, autônomos e emancipados de qualquer determinação ou vínculo pessoal ou institucional. O aluno, por sua vez, é também um sujeito sem história pessoal e preparado para receber, sem conflito, os conteúdos escolares. Nessa dimensão, o processo de formação docente exclui as questões relacionadas aos processos de subjetivação. (GIUST-DESPRAIRIES, 2011).

De que forma o PEI/UFMG contribuiu tanto para aproximar a relação teoria e prática quanto para a construção de uma identidade docente apoiada numa cultura da alteridade? É com esse questionamento que partimos para compreender melhor a inserção das três bolsistas no mundo da escola, bem como o papel desempenhado pelos coordenadores do PEI/UFMG no acompanhamento desse trabalho.

A chegada das bolsistas nas escolas

A chegada à escola é um momento marcado, muitas vezes, por dificuldades e frustrações. O espaço escolar, frequentado por anos como aluno, passa a ser visto do ponto de vista do docente. Tardif e Raymond (2000) mencionam que nessa fase inicial da carreira é comum os profissionais desistirem da sua profissão ou mesmo se questionarem intensamente sobre a escolha realizada. Quanto às nossas bolsistas, o que aconteceu quando chegaram às escolas onde atuariam? Vejamos como cada uma delas expressou esse momento inaugural.

A bolsista 1 disse que em sua chegada sentiu um distanciamento dos demais monitores: “*Senti eles meio acuados, ainda mais por ser da UFMG, parece que eles ficam sentindo como se fosse alguém que na visão deles poderia ser alguém melhor*”. A coordenadora do programa na escola a recebeu bem, porém não deu instruções para o início da atuação com os alunos e não garantiu um espaço adequado para o desenvolvimento da oficina que seria desenvolvida por ela. Vejamos seu relato: “*No início, eu não tinha espaço, eu ficava*

onde sobrava, tinha vez que ficava no pátio, mas eu dava meu jeito, porque eu tinha que desenvolver com os meninos”.

Sem esse espaço e com o distanciamento que sentiu pelos monitores, inferimos que certa estranheza tomou conta da bolsista: um sentimento tanto de isolamento quanto da falta de lugar.

A bolsista 2 considerou que seu primeiro dia também foi frustrante. Havia preparado uma dinâmica para conhecer melhor os alunos e esperava, segundo ela, *“que iria ter uma sala de aula, uma coisa organizada, uma coisa bonitinha”*. Logo no primeiro horário, ficou em uma sala pequena com 25 alunos. Na sua entrevista, percebemos esse momento:

A dinâmica não deu certo, porque teria que fazer uma roda, eu tentei fazer ainda, mas os meninos estavam extremamente agitados, tudo que eu tentava fazer eu não conseguia fazer. Foi desesperador. Até que por fim eu peguei uma folha em branco para dar para os meninos colorir, porque eu não ia conseguir. E fiquei olhando no relógio o tempo inteiro para dar hora de trocar de grupo.

O contato com “alunos agitados”, em um espaço diferente daquele que tinha em sua expectativa, foi suficiente para desestabilizar inicialmente a bolsista. Inferimos que uma sensação de estranheza, associada ao desespero e impotência (*“porque eu não ia conseguir”*) marcou a sua chegada à escola. Como operava para essas bolsistas a perda (não-encontro) de um espaço familiar (sala de aula)? Quais significados associavam a essa perda? Como saíram desse impasse?

A falta de um espaço adequado para a realização da oficina foi apontado pelas bolsistas 1 e 2. Segundo elas, o apoio na orientação foi decisivo para a conquista do espaço e de melhores condições na escola. A bolsista 1 disse: *“a orientadora meio que induzia, falava: “Não, você tem que exigir, é um direito seu”*. E prosseguiu em sua entrevista: *“Ela falava isso, eu ficava lá na cola da coordenadora: “E o espaço? E o espaço?, tanto que foi questão de menos de dois meses eu estava com meu espaço lá, o espaço do acompanhamento pedagógico”*.

Nesse momento, o aluno da graduação se vê entre dois grupos distintos: de um lado, o grupo de orientação, cujo espaço é da exaltação e intimidade, criando um sentimento de identificação e pertencimento. De outro lado, uma escola sem salas e espaços adequados, o que dificultava o trabalho com os alunos, proporcionando uma sensação de estranhamento e solidão. Uma tensão era vivida *pela* bolsista.

Percebemos nas falas das bolsistas 1 e 2 que a orientação dada pelo docente da UFMG foi decisiva nesse momento inicial. Por um lado, o seu incentivo para que reivindicassem, junto aos coordenadores do Programa nas escolas, melhores condições de trabalho; por outro, proporcionou, em conjunto com os demais membros, conforto e ânimo contra a ansiedade. O relato da bolsista 2 mostrou bem esse papel: *“eu me sentia sozinha, a única hora que eu tinha apoio e conforto era nos encontros”*. Nesse sentido, os encontros entre a orientadora e os bolsistas tornaram-se tanto momentos de trocas de experiências sobre o trabalho quanto continente para as angústias que surgiram.

Além das questões relacionadas ao espaço, as duas bolsistas apontaram outra dificuldade relacionada à falta de compreensão dos professores da escola sobre o trabalho a ser desenvolvido por elas: por um lado, o fato de serem bolsistas do acompanhamento pedagógico, que queriam realizar atividades mais atrativas para seus alunos; por outro, a

ideia na escola de que a oficina seria somente para fazer o “Para Casa”. A partir desses dois interesses, inicialmente contraditórios, cada uma começou a buscar meios de modificar a imagem que os alunos tinham da oficina, como percebemos no relato da bolsista 1:

Como era acompanhamento pedagógico, eu tinha que acompanhar primeiro o “Para Casa”. Eles não gostavam de jeito nenhum, eu tive que rebolar para conquistar os meninos, para eles não acharem que era só “Para Casa”.

Percebemos que as bolsistas, a partir das dificuldades encontradas, mobilizavam formas de satisfazer tanto suas expectativas pessoais quanto os objetivos da escola. Mantinham, assim, seus investimentos na tarefa básica, que é de formação dos alunos.

Por sua vez, a bolsista 3 foi recebida de maneira bem diferente pela coordenadora do Programa da escola onde atuaria, que explicou como as atividades aconteciam na escola e sugeriu que a bolsista acompanhasse uma outra monitora da Oficina de Acompanhamento Pedagógico por um mês, para se acostumar com aquele contexto e com os alunos. Inferimos que a coordenadora da escola se preocupou com a inserção profissional da bolsista, uma vez que deu um tempo para a construção de uma situação de intimidade entre a bolsista, os alunos e o projeto político-pedagógico da escola. Segundo a bolsista, nesse período ela foi “*conhecendo os alunos, as dificuldades deles e a dificuldade de conseguir prender a atenção deles*”. Ela considerou que este período foi muito bom e trouxe muita segurança para o desenvolvimento de suas oficinas.

A partir da maior ou menor dificuldade encontrada, percebemos que as bolsistas adotaram estratégias diferentes, partindo da reflexão da própria prática e da mobilização de saberes que provinham de lugares diversos: das experiências anteriores, dos conteúdos da graduação e das trocas com outros profissionais nas reuniões de orientação. Um exemplo é a bolsista 3, que acompanhou outra monitora do acompanhamento pedagógico por um mês. Ao assumir as turmas, modificou a oficina partindo dos conhecimentos adquiridos na disciplina que cursava em seu curso regular. Ela considerava que a outra monitora contava muitas histórias, seguidas de atividades escritas para ocupar o tempo dos alunos que não tinham “Para Casa”. Ao assumir a turma, ela estava cursando a disciplina de alfabetização e justificou a mudança proposta na oficina a partir dos conteúdos vistos:

A professora apresentava muito pra gente alguns elementos de tentar não usar a história só com a finalidade de atividade, então eu tentei não usar essa parte que ela explorava bastante, tinha muita atividade e a minha eu parti mais para o lado dos jogos, tentava fazer bastante jogos com os meninos, fazia também bastante atividades também porque uma hora a criatividade acabava de tanto jogo. Mas era mais assim, os jogos, tentava não deixar eles tão livres e tentar também sempre fazer o “Para Casa” com todos e concluir naquela aula.

A bolsista 2 buscava soluções para que houvesse um maior engajamento de seus alunos e alunas nas atividades propostas. Para tanto, criou situações de trabalho diferentes que respeitavam a faixa etária e as questões de gênero:

Algumas vezes, principalmente com os grupos mais velhos do grupo 5 que eu tinha alunos de 13 a 15 anos, eles já não querem brincar, principalmente as meninas, porque as meninas são moças, mulheres, eu escutava coisa que eu ficava meu Deus do céu, essas meninas já estão dizendo isso? E os meninos não, os meninos são meninos mesmo! Gostam de brincar, correr, pega a pega... Aí eu comecei a ver que isso no grupo mais velho era difícil, aí eu

comecei a deixar os meninos brincarem e como as meninas não brincavam eu fazia uma roda da conversa com elas: conversava sobre higiene pessoal, conversava sobre garotos, claro que de uma forma bem trabalhada e aquilo ali ia passando depois de ter feito a atividade, eu comecei a ver que eles faziam a atividade com muito mais ânimo, mais carinho, mais educação e isso foi passando e eu fui vendo que tava ótimo assim.

Ressaltamos a construção pela bolsista de um olhar diferenciado sobre os alunos e as alunas. Além de seu envolvimento em dar conta das suas oficinas, mostra a abertura para novos saberes, para as fases e ciclos da vida humana. Tal aspecto chama a nossa atenção para uma formação que ocorre não por uma quantidade de conteúdos que se aprende, e sim pelo contato e pelas relações vivenciadas que provocam o reconhecimento do outro, reforçando a construção da identidade docente.

Tardif e Raymond (2000, p.230) apontam que o fator temporal é importante para a construção dos saberes e para as mudanças que acontecem com os professores, constatando que “a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”. As mudanças, para eles, não se limitam à questão da eficiência, mas abrangem também a maneira de compreender o ambiente de trabalho e entender o próprio papel e as responsabilidades que são suas e as que são dos outros. Percebemos essas mudanças na postura da bolsista 2. Ela relatou que no início tinha muitas dificuldades com os outros monitores e com a coordenadora e tais aspectos comprometiam, de certa forma, o seu trabalho. Com o tempo, ela aprendeu a conviver naquele ambiente e *“foi desenvolvendo, aí eu consegui abstrair os outros monitores e abstrair ela (coordenadora). Eu ia lá para fazer o meu trabalho. Eu ia lá para desenvolver o que eu acreditava, eu queria de verdade ajudar aqueles alunos”*. Freitas (2002, p.167), em uma pesquisa com professores iniciantes, concluiu que eles acreditam na educação e estão sempre tentando melhorar a atuação. Acreditam que “essa busca de soluções para seus problemas, auxilia-o (professor) a construir saberes e, com o tempo, ele acaba adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmo”.

Acreditamos que, a partir de um início hesitante, cada bolsista, à sua maneira, adquiriu uma segurança cada vez maior, ampliando também suas reflexões pessoais e os espaços de busca de soluções. Tais conquistas se apoiaram em dois aspectos relacionados entre si: primeiro, na busca de um lugar para desenvolver seu trabalho na escola, o que trouxe a possibilidade de se reconhecer naquele espaço. Segundo, nos encontros de orientação, que se tornaram lugar tanto de trocas de experiências cognitivas quanto de prazer, gratificação e contenção de angústias.

As orientações na UFMG como parte do percurso formativo

Se as teorias mostram um discurso completo, fechado, com certezas sobre os caminhos a serem seguidos, a prática nos impõe o impensado, as incertezas, o imprevisível. Encontramos também nesse vazio entre teoria e prática, outra tensão: de um lado o homogêneo, a cultura única, o ser objetivo. De outro, a pluralidade, a heterogeneidade, o local, o particular. De certa forma, a chegada dos bolsistas nas escolas mobiliza essas tensões que são levadas para os momentos de orientação em grupo e/ou coletivas.

Os encontros de orientação semanais na UFMG se constituíam como um dos espaços formativos do Programa. Na área de **Acompanhamento Pedagógico**, a orientadora era uma doutoranda, acompanhada por uma professora da Faculdade de Educação/UFMG. Geber (2015), em sua pesquisa sobre as metodologias de orientação no PEI/UFMG, analisou algumas áreas do Programa, entre elas, o Acompanhamento Pedagógico. Segundo ele, os encontros começavam com o repasse de informações do Programa para os bolsistas. Depois, cada bolsista relatava como tinha sido a semana. Esses relatos abrangiam diversos temas e dimensões do cotidiano da escola: as atividades realizadas nas oficinas, as relações com coordenador e outros profissionais e aspectos subjetivos, como dúvidas e anseios. A partir dos relatos, a orientadora dialogava com o bolsista e com o grupo, fazendo perguntas, dando sugestões e abrindo espaço para a participação de todos. No fim do encontro, a orientadora realizava atividades lúdicas e pedagógicas com os bolsistas como jogos e técnicas de leitura. Essas atividades serviam de suporte para os bolsistas e para a discussão de temas importantes para a prática.

Outros trabalhos retratam a importância de grupos de orientação. A pesquisa de Ferreira e Reali (2005) analisou um programa de iniciação à docência realizado com professores de Educação Física. O programa analisado contava com orientações em grupo, coordenadas por uma mentora. No trecho a seguir, percebemos a importância desses momentos coletivos:

Trocas de informação, contato com uma outra realidade, despertando, entre os principiantes, reflexões sobre suas situações, compartilhamento dos problemas que encontravam e a minimização da sensação de solidão e incompetência individual geralmente sentida nessa fase inicial da carreira docente. (FERREIRA e REALI, 2005. p. 9)

Em nossas entrevistas, também percebemos a importância dos encontros para a atuação no PEI/BH e para o percurso formativo de seus sujeitos. Vejamos o relato da bolsista 2:

Falava das minhas dificuldades, eu via que as dificuldades não eram só comigo, porque tem hora que a gente acha 'nossa sou péssima, nossa sou um lixo, porque tudo que eu tento eu não consigo' e você vê que as pessoas vivem isso também... Isso me confortava.

A análise das práticas mostrava um alívio de sofrimentos, simultâneo à construção de uma identidade profissional. As imagens quebradas e deformadas de cada bolsista se reconstituíam nesses encontros. Encontramos, sobretudo, um debate entre lógicas individuais e singulares, por um lado, e lógicas coletivas e institucionais, por outro, permeado por conflitos identificatórios, mecanismos de defesa e formas de investimento. (KAËS, 2005; GIUST-DESPRAIERIS, 2011).

As três bolsistas apontaram nas entrevistas que as sugestões de outros bolsistas e da orientadora foram importantes no cotidiano e as ajudaram a mudar ou adicionar atividades no planejamento. A criação do hábito de trocar experiências e refletir sobre a prática pode ser percebida no relato da bolsista 3. Após a participação no PEI/UFMG, começou a atuar no PIBID da Pedagogia. Ela relatou que nas reuniões e vivências do PIBID, utilizava muito do que aprendeu no Programa, como percebemos no relato a seguir:

Quando a gente vai montar o planejamento, às vezes, a orientadora fala ‘ah, vamos fazer assim’ e eu já falo não assim não vai dar certo, vai dar muita confusão, eles não vão entender. Na última reunião, a gente foi montar um jogo da forca, daí eu me senti em casa né, ela falou ‘não, vamos fazer tal regra assim’, daí eu falei: não vai funcionar, tem que ser estabelecido assim e assim, daí ela ‘mas será?’ Aí eu falei com certeza porque eu já tentei do outro jeito não deu, é a mesma faixa etária, então acho que seria melhor a gente fazer assim, daí eu explicava, ela pensava e falava: ‘é realmente eu acho que vai ser melhor’.

Nesse relato, verificamos que a bolsista, inicialmente, refletia sobre a própria prática, analisando suas atividades e verificando o que dava certo ou não. Além disso, ao compartilhar seu trabalho, compartilhava sua experiência. O fato de conseguir se posicionar perante a orientadora da área do PIBID da Pedagogia demonstrava a confiança adquirida com a experiência. Ela se percebe como sujeito, como parte de todo processo institucional, capaz de fazer sua voz ser ouvida. É possível aqui afirmar que os momentos de satisfação profissional, tal como mencionados no excerto anterior, estão relacionados a uma sensação de coincidência entre os investimentos realizados, os objetos nos quais investe e a expectativa que condiciona o reconhecimento social no grupo.

Geber (2015) também encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa. Ele constatou que as orientações tinham uma dimensão muito grande de acolhimento e que, nesses momentos, os orientadores pontuavam algumas questões e abriam a conversa para que outros bolsistas pudessem contribuir também. Nas entrevistas, as bolsistas disseram que essa troca de experiências era muito rica e contribuía muito para a formação profissional e pessoal. Quais os principais aspectos dessa contribuição?

O primeiro mostra uma transformação na prática das bolsistas ao encontrarem um caminho decisivo: a capacidade de inventar um projeto em um grupo intermédio entre os grupos de formação inicial e o grupo da escola. O grupo de orientação, com seu projeto, é um fenômeno transicional e se situa em um espaço onde existe a confiança, servindo tanto de apoio para as práticas quando de contenedor das angústias de seus membros. (KAËS, 2005).

O segundo se liga à ampliação de novas competências, com cada um se percebendo como produtor de conhecimentos e capaz de legitimar suas ações e opções pedagógicas. Juntamente a essa mudança, uma valorização de seus processos de formação, pois a criação de um espaço transicional se fez nesse entre-dois lugares (formação e profissão).

Experiência na formação inicial de professores (teoria e prática)

Os cursos de licenciatura dedicam pequena parte do currículo às práticas docentes, sendo que, na maioria, o momento do contato com a escola ocorre somente nos estágios. Na resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, a construção do conhecimento nos cursos deve acontecer em interação com a realidade e com os indivíduos. A prática não deve se restringir ao estágio, mas deve estar presente durante todo o curso e todas as disciplinas devem ter a dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Selma Pimenta (1996, p.82) defende que a prática esteja presente na formação dos professores e que os saberes pedagógicos adquiridos na universidade são importantes e colaboram com a prática, principalmente, “se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

Nas entrevistas, percebemos que muitos saberes provenientes das disciplinas da graduação foram mobilizados pelas bolsistas, em conjunto com a experiência formativa no PEI/UFMG. Em oposição à fala comum de que “os conteúdos e enfoques de determinadas disciplinas são amplos demais, ou elocubrações absurdas”, aqui as bolsistas reconheceram a importância da prática e da teoria na formação de cada uma delas, sendo que sentiram falta de mais matérias da área de educação nas licenciaturas, como relatou a bolsista 2: *“a gente não tem preparação nenhuma, o curso de história te forma para ser pesquisador, eu tenho ótimas matérias aqui de pesquisa. Eu tive uma matéria de educação, que foi psicologia da educação”*.

Em seu relato, a bolsista 1 disse que, quando começou no PEI/UFMG, estava cursando a disciplina “Sociologia da Educação”. Mencionou que o curso a ajudou a pensar nos alunos como indivíduos:

Porque quando você está dentro da sala de aula, você não está lidando com alunos, você está lidando com sujeitos que são pessoas únicas, então precisa do seu apoio. Você não está ali para brincar, você tem que levar aquilo muito a sério porque está mexendo com vidas.

Segundo ela, perceber isso fez muita diferença em sua prática, pois a ajudou a ver a questão disciplinar de outra forma, auxiliando-a na criação de uma relação mais próxima dos alunos.

De maneira semelhante, a bolsista 2 relatou que uma disciplina a ajudou em suas dificuldades iniciais: *“coincidentemente, eu estava fazendo a matéria de psicologia da educação na FAE e a gente trabalhou o Piaget, o Vygotsky e justamente com esses meninos, do tempo que eles conseguem prestar atenção numa coisa”*. Ela disse que a partir daqueles conteúdos, começou a estudar e a compreender melhor “a criança”. Segundo ela, esses estudos foram fundamentais para sua atuação em sala.

A bolsista 3 disse que, por estar no 1º período de Pedagogia, a experiência desenvolvida no PEI/UFMG ajudou muito no curso:

O que ajudou bastante foi ao contrário né, a experiência da integrada ajudar na faculdade, dos professores falarem ‘ah tal coisa assim, com tal faixa etária’, e daí eu lembrar: ‘ah era mesmo!’ Quando eu comecei a ver os níveis de alfabetização, ao mesmo tempo eu via os meninos em vários níveis de alfabetização.

Ela relatou que em um trabalho da disciplina de alfabetização, apresentou alguns jogos que trabalhava com os alunos e teve um retorno positivo da professora universitária: *“ela gostou demais, assim, por causa do lado lúdico que a gente via com as outras disciplinas que é muito importante para a faixa etária e ela falou que colaborava muito para os meninos. Daí que eu empolguei mesmo”*. Durante a entrevista, ela citou algumas situações em que trocou experiências com colegas de turma e que muitos pensaram em participar de algum programa para ter essa vivência.

As bolsistas apontaram também que os temas trabalhados nas orientações e nas formações do Programa contribuíam para as disciplinas acadêmicas e que,

simultaneamente, levavam as discussões acadêmicas para as orientações e também para as escolas. Essa relação entre a teoria e a prática na graduação pode ser vista no relato a seguir, feito pela bolsista 3:

Eu acho que é muito interessante, foi muito importante pra mim refletir já sobre uma experiência que tive, eu já fiz logo no início o estágio e logo em seguida já veio as disciplinas e eu já pude pensar diretamente em alunos reais, em situações reais, não fica muito fora sabe, de 'ah, eu vou poder chegar na sala e fazer...' E também não fica aquela coisa tão sonhadora, fora do real né, eu acho que fica melhor quando a gente sonha assim dentro do possível né? Dentro das possibilidades que a gente vê na sala de aula.

Mais do que apenas mencionar a importância da prática na construção da vida profissional, nos deparamos aqui com uma reciprocidade da experiência com as disciplinas cursadas. O que muitos mencionam como “conteúdos sem sentido algum” foram elaborados como essenciais para a constituição da vida profissional. Percebemos, nessa parte, a importância a ser dada à formação inicial de nossos estudantes. O que antes se mostrava como um destino de estranheza e sem sentido, passa a ter uma expressão inédita.

Contribuições do PEI/UFMG para o percurso formativo

A partir das entrevistas, percebemos que o PEI/UFMG contribuiu muito para a formação das bolsistas. Essas contribuições se deram apoiadas nas vivências na escola, com seus desafios e dificuldades, nas orientações e nas discussões realizadas nas disciplinas dos cursos de graduação da universidade. As interações com os alunos também foram citadas pelas três bolsistas como muito importantes, não só para o desenvolvimento profissional, mas também pessoal. Podemos resumir a importância dos alunos para as bolsistas sob três aspectos: o reconhecimento deles para o trabalho realizado, o carinho na relação intersubjetiva e a percepção dos avanços que tiveram na realização das atividades. Vejamos alguns excertos.

A bolsista 2 citou um aluno com o qual teve muitos problemas em relação ao seu comportamento em sala. O relato a seguir expressa a mudança de postura:

Comecei a perceber que eu tinha que tratar ele de outro jeito, comecei a dar muito carinho mesmo. Ele foi um menino que me marcou muito, de todos ali, ele pode não lembrar de mim daqui uns anos, mas eu sei que alguma coisa eu plantei nele, o meu maior orgulho da escola integrada é este menino.

A bolsista 2 também citou uma aluna que possuía muitas dificuldades em matemática e que, para ajudá-la, buscou apoio da professora do turno regular da escola. Ela contou que a recepção não foi boa e que não conseguiu uma parceria efetiva. Mesmo sem conseguir alcançar seu objetivo, a bolsista começou, assim, a pensar com a escola e não apenas sobre ela. Disse que continuou fazendo o trabalho com a aluna e que houve avanços significativos da mesma no domínio dos conteúdos.

A bolsista 1 ressaltou a importância da experiência com os alunos para o seu desenvolvimento profissional e a certeza na escolha da profissão: “eles (alunos) precisam de

mim e eu precisava deles para me desenvolver e pra ter certeza se era isso que eu queria. Acho que PEI foi muito importante nessa questão de ter certeza do que eu queria da minha vida”.

A bolsista 3 também citou a importância da experiência com os alunos. Segundo ela, após o contato com os alunos no PIBID da Física, resolveu trocar de curso:

Foi um momento muito importante de contato com os alunos e foi quando eu decidi vir pra cá (Faculdade de Educação). Não gostei muito da experiência, mas vi o quanto é importante, aí eu decidi que quando entrasse na pedagogia eu não ia demorar para fazer estágio porque eu acho essa parte muito importante na formação.

Parece que um ponto importante do PEI/UFMG a ser ressaltado, é o olhar dos bolsistas para seus alunos. Esse olhar surgiu em sua forma integral e cada um deles passou a se mobilizar por aqueles meninos, a se preocuparem com suas aprendizagens. Aprender a partilhar saberes, a pensar com a escola, a compreender a reflexão como prática social: todos esses são fatores vividos que levaram cada bolsista a se sentir fortalecido como docente e como pessoa.

De forma semelhante, todos eles foram marcados nas escolas onde atuavam pela coordenação do PEI/BH e outros bolsistas e monitores. Na escola da bolsista 3, a coordenadora era próxima dos profissionais e alunos. A bolsista disse que ela dava retorno das atividades, pedia o planejamento e valorizava o que era desenvolvido. Além disso, a escola possuía dois profissionais na função de apoio para dar suporte na realização das oficinas: “Qualquer coisa que precisava era só gritar e eles apareciam lá, era só falar e eles já vinham e ajudavam e davam esse apoio para a gente conseguir fazer as atividades mesmo”. A bolsista mencionou que o apoio da coordenação a ajudou muito e que, “quando eu via que as outras coordenadoras eram muito em falta com as meninas, eu via o quanto era importante o apoio da minha”.

Por sua vez, a relação da bolsista 1 com a coordenadora foi muito complicada. Ela relatou que muitas vezes teve que comprar coisas com o próprio dinheiro por falta de material e que não recebia apoio ou retorno das atividades que desenvolvia com seus alunos. Além disso, ela disse que era excluída de alguns momentos coletivos da escola. Segundo a bolsista, a orientação na faculdade a ajudou na conquista de um espaço adequado e na definição de turmas, pois a orientadora a conscientizava dos direitos que possuía e a ajudava a conquistá-los. Com a falta de apoio da coordenadora, a bolsista teve ajuda de outros monitores, que a auxiliavam e com os quais trocava ideias e experiências.

Além da relação difícil com a coordenadora, a bolsista 2 também relatou problemas com os monitores. Ela disse que não tinha apoio ou reconhecimento e que se sentia excluída, pois em diversas ocasiões não foi informada de reuniões, excursões e acontecimentos da escola. Quando procurava a coordenadora, “ela não estava na escola, ela saía, ela não tava nem aí, você pedia as coisas pra ela e ela: ‘ah não sei’”. Na entrevista, percebemos que com o tempo a bolsista parou de esperar o reconhecimento e apoio da coordenação, passando a valorizar o reconhecimento dos alunos e da orientadora.

Verificamos que a atuação no PEI foi marcada por diversas dificuldades. As bolsistas consideraram que ter vivenciado esse processo na graduação foi importante. O apoio nas orientações e a possibilidade de pensar a teoria a partir da prática foram ressaltadas pela bolsista 2:

Então na minha formação de graduação, o PEI foi uma realidade muito boa, eu acho que eu tivesse formado e desse de cara com isso eu acho que eu tinha

desiludido completamente de tudo. Só que não, o PEI, como eu fiz antes, eu tive a orientação, porque se eu já tivesse formado eu não ia ter a orientação, eu ia tá sozinha, desesperada, louca, e não, eu tive orientação, eu ajudei, eu consegui e eu venci. Eu vi os resultados nos meus alunos. Eu vi uma menina que lia um texto e antes não entendia nada e depois me explicava o texto que leu, sabe? Eu vi uma menina que não sabia contar e que começou a aprender a contar. Então assim, foi muito importante neste ponto, eu tenho que me blindar e desenvolver.

A bolsista 3 relatou que a experiência do PEI/UFMG ajudou bastante na sua atuação no PIBID do Curso de Pedagogia, pois trouxe uma segurança para a realização das atividades propostas e para a participação nos encontros:

No PIBID, agora, ajuda demais, às vezes tem coisa que naturalmente na sala eu já sei como agir por causa da época da integrada e as minhas colegas, assim, já quase formando, às vezes olha e ‘nossa agora, o que a gente faz?’ e eu já lembro da vivência da integrada.

A bolsista 2 também ressaltou a segurança que adquiriu, nesse tempo, de saber que era capaz de ser professora: “*Eu sei que eu sou capaz, a escola integrada me mostrou isso, eu falo assim se eu sobrevivi seis meses na escola integrada, eu sobrevivo. O maior ensinamento que eu tive é isso de não esperar que eu entre no mundo da maravilha*”.

Mais do que nunca, a lógica da formação não se resumiu a um desenfreado processo de transmissão (capoeira, futebol, barulhos diversos, danças, oficinas, etc.) mas uma lógica que implicou no reconhecimento das diferenças e no fortalecimento de cada sujeito envolvido.

Conclusões

A ação do PEI/UFMG cumpriu bem os critérios de uma ação de extensão: a adequação à dimensão social, com atuação em escolas públicas da rede municipal de Belo Horizonte; a não-dissociação entre pesquisa, extensão e ensino; a articulação entre diversas áreas disciplinares; a participação de alunos de diversos cursos da graduação, sempre monitorados por docentes e estudantes de pós-graduação das diversas áreas. Nesse trabalho, acompanhamos bolsistas apenas das oficinas de Acompanhamento Pedagógico e procuramos observar os impactos das suas vivências, no Programa, em seus percursos formativos. Nosso olhar se volta para a formação de educadores comprometidos com a inclusão, com a qualidade do ensino de todos os alunos nas escolas públicas. Percebemos, no PEI/UFMG, uma construção política e discursiva que se materializou em práticas sociais e transformações na visão de mundo dos alunos de graduação sobre a educação. Vejamos o PEI/UFMG a partir da visão dos bolsistas.

A partir da análise dos dados, percebemos que, apesar do curto período de atuação das bolsistas no PEI/UFMG, a experiência foi marcante e modificou as formas de lidar com os conteúdos da universidade, com a escola, com os alunos e com sua própria formação. De uma inserção inicialmente hesitante, em que buscavam encontrar uma intimidade com as propostas das escolas onde atuaram, até uma certa segurança no desenvolvimento das atividades, o processo formativo de cada uma delas foi marcado pelo acolhimento, tanto da escola quanto do grupo de orientação. As entrevistadas também

demonstraram capacidade de análise e reflexão sobre a própria experiência, pontuando aspectos que tiveram dificuldades e como conseguiram resolver os problemas com a busca de saberes e apoio que as auxiliaram nesse processo.

Percebemos diferenças entre as escolas que as três bolsistas atuaram, principalmente, em relação à postura do coordenador do PEI/BH e às condições de trabalho em cada uma delas. As bolsistas 1 e 2 apontaram a sensação de solidão e vivenciaram situações de falta de espaço, falta de materiais e de organização adequada para o trabalho. A escola onde atuou a bolsista 3 apresentou toda uma proposta pedagógica que permitiu um sentimento de acolhimento face aos cuidados necessários à chegada de um profissional novato. Uma característica importante na construção de políticas públicas.

Nessa trajetória, dois pontos chamaram a nossa atenção. Primeiro, a importância de se ter um espaço no local de trabalho. Pareceu-nos que a falta de um local específico ocasionou dificuldades nos processos de identificação com os grupos e propostas da escola, acarretando um sentimento de solidão e uma ameaça de desmembramento. O fato de se ter um lugar (habitat) ajuda a se sentir em casa, sendo fundamental para se definir os sentimentos de afinidade e de uma continuidade subjetiva. Segundo, a importância dos grupos de orientação da UFMG. O acolhimento e reconhecimento das atividades foram encontrados nas orientações semanais na UFMG. Nesse ponto, percebemos a importância dos encontros, tanto no aspecto de combate ao sentimento de solidão quanto na construção de uma postura de reivindicação na escola para conseguir espaços e condições adequadas para desenvolvimento das oficinas. A construção de um grupo intermediário, entre a Universidade e a escola, pareceu-nos fundamental na promoção e enriquecimento do processo formativo de cada bolsista. Ao se nutrir das partilhas sobre os casos evidenciados, o grupo se constrói e investe sobre si mesmo e sobre cada um de seus membros. Inferimos a importância do grupo de orientação nos momentos iniciais relatados pelas bolsistas, marcados pelo sofrimento, pelas dúvidas se dariam conta de levar adiante as atividades, pelo sentimento de isolamento e na busca de referências identificatórias profissionais.

O estabelecimento de um lugar para analisar as práticas e favorecer um trabalho de reflexão e elaboração das situações que lhes causavam problemas e desconforto, provocou forte mobilização em cada membro. A segurança dos bolsistas, adquirida no tempo, e o investimento dos mesmos na tarefa primária mostra que o orientador conseguiu regular a situação vivenciada. Além disso, permite ser um espaço que oferece condições para os sujeitos se protegerem, de se fazerem reconhecer e traçarem caminhos para novos investimentos. (GIUST-DESPRAIRIES, 2011).

Percebemos também, em cada um, o reconhecimento da importância da formação inicial: a percepção e a busca dos conteúdos das disciplinas dos cursos de graduação foram mobilizados e auxiliaram na prática. Todas as bolsistas citaram algumas disciplinas que modificaram a forma de atuação, auxiliaram nas atividades realizadas e na relação com os alunos. A bolsista 2 citou, como exemplo, a disciplina de psicologia, que a ajudou a entender as especificidades das crianças e a planejar atividades que seriam mais adequadas para elas. Percebemos que elas foram se apropriando do conteúdo e da prática ao mesmo tempo, utilizando os conhecimentos das disciplinas na atuação nas escolas e levando elementos da prática para as salas de aula da universidade.

Diante da diversidade de experiências nas escolas e da atuação das bolsistas, nos perguntamos se seria possível pensar em uma formação de professores que abrangesse essa

diversidade, e qual seria esse eixo? Mais uma vez a experiência vivenciada no PEI/UFMG ajuda a encontrar um caminho. Nas falas das bolsistas, percebemos que as questões relacionadas aos alunos e suas aprendizagens foram se tornando centrais. Para atingir seus objetivos, elas buscavam os conhecimentos acadêmicos, pesquisavam, entravam em contato com professores, ampliavam o olhar para questões sociais. Os conteúdos acadêmicos passaram a ter sentido para aqueles alunos. Geber (2015), em seu trabalho, aponta que as relações educador-educando eram centrais nos encontros de orientação do PEI/UFMG, nos quais os bolsistas compartilhavam suas inquietações com relação ao aprendizado dos alunos e às dificuldades com relação à disciplina. Assim, existe uma distância salutar entre teoria e prática. A sutura excluiria o professor com seu saber e sua prática da produção do conhecimento, pois tem sua concepção ancorada apenas na dimensão técnica (PIMENTA, 1996). Por sua vez, um distanciamento entre a teoria e a prática se torna importante para o docente fazer as suas buscas, seja como um professor reflexivo ou como pesquisador, nas tentativas de fechá-lo. Independente dos casos, concluímos que é importante a distância entre teoria e prática, pois é nesse vazio que o professor opera, colocando ali seus conhecimentos, práticas e condutas ou construindo algumas questões para a pesquisa.

São todas essas vivências que explicitam bem a relação teoria/prática. Charlot (2012) considera que, na formação de professores, o centro deve ser o aluno. Outro ponto importante seria a discussão das representações que os futuros professores possuem das classes populares. Se o professor pensar que não pode fazer nada com determinadas crianças devido à sua classe social, já se configura uma dificuldade no início do processo formativo. Achamos que esse trabalho responde a essas inquietações colocadas e mostra as vicissitudes que fornecem o enquadramento da formação docente.

A participação no PEI/UFMG foi intensa e trouxe contribuições para os estudantes universitários: a) a reflexão sobre a escolha da profissão e a certeza de ser capaz de fazer um bom trabalho; b) a possibilidade de se pensar os conteúdos acadêmicos a partir de alunos reais; c) a construção de uma nova forma de se pensar a relação entre a teoria e a prática. Apesar das dificuldades, a certeza dos bolsistas é de dever cumprido. Resta-nos então a seguinte indagação: Quais reflexões esses dados trazem para a construção de um movimento de criação e prazer em nossos cursos de graduação?



Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDUN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, L. A; REALI, A. M .M .R: Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação,** 28º, GT 08, 2005 Caxambu/MG. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>>. Acesso em setembro de 2015.

FREITAS, M. N.C: Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, p. 155-172, março/ 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115>>. Acesso em outubro de 2015.

GEBER, S. P: Metodologias de orientação nas áreas de acompanhamento **pedagógico, educação física /dança e artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG.** In: GRUIMARÃES, M.B; MAIA, C.L; PASSADES, D.B.M.S. (orgs.) **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

GIUST-DESPRAIRIES, F: O mito da escola republicana: uma fundação identificadora saturada. In: NICOLLE, O; KAËS, R: **A instituição como herança**: mitos de fundação, transmissões, transformações. – Aparecida, São Paulo. Ideias & Letras, 2011. (Coleção Psicanálise Século I)

GUIMARÃES, M. B; PASSADES, D. B.M.S; OLIVEIRA, N.F. C: O Programa Escola Integrada UFMG. In: GUIMARÃES, M.B; MAIA, C.L; PASSADES, D.B.M.S. (orgs.) **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. p. 123-137.

KAËS, R: **Os espaços psíquicos comuns e partilhados**: transmissão e negatividade. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura / Coordenadora Maria Inês Assumpção Fernandes)

OLIVEIRA, N. F. C: Extensão universitária e educação básica: o caso do Programa Escola Integrada – UFMG. 2014. 423 p. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIMENTA, S. G: Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo. V.22. n.2. p.72-89, jul/dez. 1996. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em setembro de 2015.

TARDIF, M; RAYMOND, D: Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em setembro de 2015.

VILLANI, A. et al: Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Ensino de Ciências. In: SANTOS, F. M.& GRECA, I. M: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. pp 323 – 390.



Artigo recebido em:
06/12/2015
Aceito para publicação em:
08/04/2016

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO: FAMILIARES DE PACIENTES INTERNADOS EM UM CENTRO DE TERAPIA INTENSIVA

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION: FAMILY MEMBERS OF PATIENTS AT AN INTENSIVE CARE UNIT

UFPA – PA – BRASIL
USP – SP – BRASIL

*Esleane Vilela Vasconcelos**

*Karina de Oliveira Freitas***

*Rafael Santana Costa Torres****

*Silvio Éder Dias da Silva*****

*Ronaldo de Sousa Moreira Baia******

*Jeferson Santos Araújo******

*Jéssica Oliveira da Cunha******

*Gilmaira Pires Filgueira******

RESUMO

Este artigo teve origem no projeto de extensão “O cotidiano de familiares de pacientes internados no Centro de Terapia Intensiva (CTI)”, tendo como objetivos avaliar o grau de satisfação dos familiares de pacientes internados no CTI para com a assistência recebida; informar os principais momentos que a equipe de saúde instituiu a comunicação com os familiares dos pacientes internados no CTI e verificar se os familiares confiam nas informações recebidas. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, realizado no CTI do Hospital Universitário João de Barros Barreto, em Belém do Pará, de maio a julho de 2015, com 40 familiares, através de entrevista semiestruturada e analisada pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam três categorias: O primeiro contato com o CTI: a importância da comunicação; Quando a equipe de saúde fala comigo e Comunicação versus confiança. Esse estudo demonstrou que a comunicação em saúde, quando utilizada adequadamente, torna-se uma excelente ferramenta no cuidado em saúde.

Palavras chave: Comunicação. Enfermagem. Família. Terapia Intensiva.

* Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: leanevas@hotmail.com

** Graduada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: kof-2011@hotmail.com

*** Aluno de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: rsct22@gmail.com

**** Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: silvioeder2003@yahoo.com.br

***** Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: ronaldobaiaufpa@hotmail.com

***** Aluno de Doutorado da Universidade de São Paulo (USP), SP – Brasil. E-mail: jefaraujo@usp.br

***** Aluna de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: jessicaoliveira_cunha@yahoo.com.br

***** Aluna de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: gilmaira_enfermagem@hotmail.com

ABSTRACT

This article is based on the experience gained with the outreach project “The routine of family members of patients at an Intensive Care Unit (ICU). It aims to evaluate the level of satisfaction of the family members of patients at the ICU concerning the assistance they received; inform the key moments when the health team established communication with family members at the ICU and verify if the family members trust the information received. It is a qualitative, descriptive study carried out at the ICU of the University Hospital João de Barros Barreto, in Belém do Pará from May to July 2015. The data consisted of semi-structured interviews conducted with 40 family members and analyzed according to content analysis technique. The results point out three categories: The first contact with the ICU: the importance of communication; The moments when the health team talk to family members and Communication versus confidence. This study demonstrated that when communication in health settings is effective it becomes an excellent tool in health care.

Keywords: Communication. Nursing. Family. Intensive care.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir do projeto de extensão intitulado “O cotidiano de familiares de pacientes internados no Centro de Terapia Intensiva (CTI)” que, em sua segunda versão, teve como foco a comunicação estabelecida pela equipe intensivista com os familiares de pacientes internados no CTI, haja vista que esta foi uma das necessidades identificadas em sua primeira versão.

O projeto contava com quatro alunos de enfermagem, dois bolsistas e duas voluntárias que realizavam atividades de orientações e esclarecimentos de dúvidas dos familiares de pacientes internados no CTI, referentes ao ambiente intensivo e aos cuidados ali ofertados. Tais alunos se dedicavam ao projeto duas vezes por semana, sendo um dupla às segundas e quintas-feiras e a outra dupla nas quartas e sextas-feiras.

Além das atividades citadas anteriormente, o projeto também estipulava a execução de atividades como a distribuição de impressos, confeccionados pelos acadêmicos, relacionados ao CTI; a realização de rodas de conversa; grupos de apoio e aplicação de palestras para a equipe de enfermagem do CTI, sendo as mesmas sobre humanização, acolhimento e comunicação em saúde.

Durante o desenvolvimento das atividades, surgiram elogios e agradecimentos pela criação do projeto, tanto pela equipe de saúde quanto pelos familiares, principalmente pelos familiares, haja vista que o projeto supria ou pelo menos minimizava as suas necessidades de acolhimento. Dahdah et al (2013) informam que o acolhimento é um instrumento de grande valia para os serviços de saúde, dado que auxilia na diminuição da ansiedade e no processo de superação dos acontecimentos negativos, como a internação de um ente querido no CTI.

No que concerne à equipe de enfermagem, reconhecia a importância do projeto e de se ter um tempo de dedicação aos familiares dos pacientes internados no CTI, no entanto alegavam que devido aos poucos recursos humanos disponíveis e a grande carga de trabalho e atenção que o serviço intensivo exigia e exige, era difícil se afastarem do CTI para acolher o familiar. Desta maneira, o projeto pode preencher algumas das lacunas existentes naquele CTI, no quesito assistência ao familiar.

Através desses momentos, visualizou-se a oportunidade de se executar uma pesquisa que pudesse mostrar aos profissionais de saúde e para a sociedade em geral a importância da comunicação nos ambientes de saúde. De acordo com Aguiar et al (2012), nas práticas hospitalares, a comunicação é um meio que tende à potencializar a interação entre profissionais de saúde, pacientes e seus familiares, sendo também um desafio para alguns profissionais, especialmente para aqueles que cuidam de pacientes

internados no CTI, pelo fato de a mesma tornar possível a manifestação e exteriorização do que se passa no interior de cada ser humano (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Oliveira et al (2015) e Girardon-Perlini et al (2012;), a comunicação é um processo ativo que atravessa o contexto social e/ou psicossocial e é desenvolvido por meio das interações entre os indivíduos, no qual um transfere a informação e o outro a recebe e compreende.

Assim a problematização deste estudo se resume a uma indagação: Qual a percepção dos familiares de pacientes internados no CTI com relação à comunicação instituída entre eles e os profissionais de saúde? E tem por objetivo geral: avaliar o grau de satisfação dos familiares de pacientes internados no CTI para com a assistência recebida; e específicos: informar os principais momentos no qual a equipe de saúde instituiu a comunicação com os familiares dos pacientes internados no CTI e se os familiares confiam nas informações recebidas.

O alcance desses objetivos contribuirá para o preenchimento de lacunas existentes sobre o processo de comunicação dos familiares com a equipe multiprofissional do ambiente intensivo e para uma nova visão de assistência em saúde.

Metodologia

Estudo de abordagem qualitativa descritiva e de campo que foi realizado no Centro de Terapia Intensiva do Hospital Universitário da João de Barros Barreto, situado na capital de Belém, no estado do Pará-Brasil, no período de maio a julho de 2015.

Foram entrevistados 40 familiares de pacientes internados nessa UTI, que manifestaram disponibilidade e interesse em participar do estudo após o conhecimento dos objetivos da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de inclusão utilizado foi: ser familiar, ter acima de 18 anos e ter estabelecido contato com pelo menos duas pessoas da equipe de saúde do CTI. Os familiares que não atendiam aos critérios eram somente orientados quanto aos cuidados do CTI e não participaram da pesquisa.

A coleta dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro composto pelos seguintes questionamentos: Como foi o seu primeiro contato com a equipe de saúde no CTI? Você sentiu confiança na comunicação estabelecida entre você e o profissional de saúde do CTI? Por quê? Você saberia dizer quais profissionais estabeleceram comunicação com você? Em quais momentos? A observação participante também foi utilizada durante as entrevistas que ocorreram na sala de visita, onde os familiares aguardavam para visita na UTI. Para a análise do material coletado foi empregada à técnica de análise de conteúdo temático.

A técnica de análise de conteúdo adotada se divide nas seguintes etapas: 1º - Pré-análise: primeiro contato com o conteúdo a ser avaliado, favorecendo a organização do material e a leitura das entrevistas até a saturação das ideias que surgirão; 2º - Exploração do Material: transformação dos dados brutos, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto e por fim 3º - O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. (BARDIM, 2009).

As unidades de análise criadas foram agrupadas e submetidas a uma exploração para melhor compreensão do objeto da pesquisa, mediante conteúdos considerados

mais significativos em cada texto, de forma a se consolidarem em três unidades assim denominadas: “O primeiro contato com o CTI: a importância da comunicação”; “Quando a equipe de saúde fala comigo!” e “Comunicação *versus* confiança”. Como forma de manter o anonimato dos sujeitos do estudo, seus nomes foram suprimidos pelo código “Contato”, acrescido de uma numeração.

Para o desenvolvimento do estudo foram cumpridas as normas éticas, de acordo com a Resolução n.466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas de pesquisas envolvendo seres humanos. Essa Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais da bioética e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A pesquisa foi aceita pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário João de Barros Barreto, sob o parecer número 867.598.

Resultados e Discussão

Os resultados aqui apresentados fundamentam-se no discurso de 40 familiares, sendo 31 mulheres, 21 casadas (os), 27 católicas (os), 20 com o ensino médio completo, 20 entre a faixa etária de 31 a 40 anos. Em relação ao parentesco com o ser hospitalizado, 32 dos familiares possuíam laços de consanguinidade, sendo irmãos (as), mães, pais, filhos (as), primos (as), tios (as) e sobrinhos (as), sendo os demais esposos (as) e noras. Até o momento das entrevistas, o tempo de permanência do ente hospitalizado variou de 3 a 90 dias.

A análise do conteúdo obtido nas observações de campo e nas entrevistas levou à identificação de três categorias descritas a seguir.

Categoria 1: O primeiro contato com o CTI: a importância da comunicação

O primeiro contato, normalmente, causa uma apreensão no sujeito, ainda mais quando se trata de um lugar cheio de concepções negativas como um CTI. De acordo com Simoni e Silva (2012), grande parte dos acontecimentos de internação em um CTI são tidos de forma inesperada, culminando em modificações da esfera familiar e imposição aos mesmos de adentrarem no CTI para visitar seu ente querido. Tal situação faz com que muitos familiares cheguem assustados e com medo do que poderão ver e ouvir em relação ao seu ente hospitalizado.

Nesse contexto, a comunicação é um instrumento fundamental para fomentar novas idealizações do CTI e diminuir as concepções errôneas trazidas pelos familiares de pacientes internados neste centro, já que a comunicação é composta por elementos facilitadores ou dificultadores no processo das relações interpessoais, podendo exercer influência no modo de agir e de pensar das pessoas envolvidas, de acordo com as próprias mensagens e a maneira como ela é repassada (PUGGINA et al, 2014, HADDAD et al, 2011).

Os relatos aqui descritos informam as avaliações dos familiares sobre a qualidade do primeiro contato com a equipe de saúde do CTI. Sendo essa qualidade configurada em 34 (85%) das falas como “boa”. Tal conceito foi atribuído devido ao recebimento de

atenção nos momentos de nervosismo e de informações pertinentes à rotina do CTI e do quadro clínico do familiar ali internado, fato este evidenciado nas falas abaixo.

“Foi bom, porque eles me explicaram como era para agir né, que era pra colocar máscara, como colocava, aí eles mandavam lavar as mãos, as vezes a psicóloga também conversa com a gente e explicava os procedimentos, saindo daqui, eles dão o boletim pra gente tudo bonitinho, dizendo como o paciente passou, eu assim eu gostei, achei bem organizado”. (Contato 4).

“Na primeira vez que eu vim visitar minha sogra aqui no CTI, a equipe, uma psicóloga na verdade veio falar comigo por que eu estava muito nervosa [...] então ela veio e ficou aqui comigo até que eu me recuperasse pra poder voltar lá com minha sogra, e assim, eu gostei, pela atenção que ela me deu sabe”. (Contato 7).

“Bom, porque eles tratam a gente muito bem, eles vem, eu não sabia entrar no CTI, eles me ensinaram como lavava a mão, apropriaram a gente pra ir lá, ensinaram onde era o leito que ela minha irmão estava, falaram que depois o médico viria, eles passaram informações direitinho, pra mim, foi bom”. (Contato 9).

Conforme evidenciado nas falas, a educação em saúde, aplicada durante o processo de comunicação, cooperou fortemente para que julgassem como bom o serviço a eles dispensados. Haddad et al (2011) relatam em seu estudo que o estabelecimento da comunicação em saúde é algo fundamental para a promoção da saúde e para a formação da cidadania do usuário nas redes de atenção à saúde, exigindo do profissional de saúde envolvido habilidades e atitudes para efetuar a comunicação com a população alvo.

Ser eficaz em comunicação é uma habilidade fundamental a ser adquirida pelos profissionais de enfermagem, pois possibilita um cuidado consciente, verdadeiro e transformador, no qual o profissional poderá identificar os principais significados atribuídos à doença e à hospitalização, pelo paciente e por seus familiares, e assim criar mecanismos que possam ajudar esses indivíduos a vivenciar o acontecimento com menos apreensão e mais tranquilidade. (ANDRADE et al, 2013).

Dentro dos 85% que consideram o primeiro contato no CTI como bom, também foi possível encontrar em algumas das falas que este bom contato se deu devido à quebra/mudança de conceitos negativos preexistentes sobre o CTI. Esse fato foi evidenciado nas falas abaixo:

“Foi bom, pude mudar alguns conceitos daqui. Sabe, os pacientes não ficam assim como diz o português claro, eles não ficam jogados aqui, a gente pode fazer a visita e se sentir mais tranquilizado”. (Contato 20).

“Eu gostei muito, fiquei surpresa, gostei porque eles são muito humanos, eles perguntam como ela está, eles falam com ela, é bom, eu fiquei surpresa de ser assim”. (Contato 24).

Destaca-se, nessas falas, a falta de conhecimento dos familiares sobre o ambiente de terapia intensiva e as preconcepções errôneas sobre a realidade da internação em um CTI, baseadas em elementos do senso-comum. Tais pensamentos são cultivados pelo fato do CTI ser, para muitos, um ambiente novo e desconhecido, possuidor de diversos aparelhamentos e de procedimentos desconhecidos e ameaçadores.

Nesse contexto de incertezas, o sentimento de angústia normalmente se instala no familiar devido à separação temporária de seu ente querido a que se vê obrigado e pela sensação de uma possível perda. Tais indícios demonstram a necessidade de uma melhoria na comunicação interpessoal entre todos os indivíduos envolvidos na assistência à saúde, incluindo também, nesse contexto, a família. (CASARINI et al, 2013; PUGGINA et al, 2014).

A orientação familiar antes da visita ao CTI, segundo Oliveira e Nunes (2014), é tida por muitos como a representação do primeiro contato do familiar visitante com o CTI, assim como com o profissional intensivista que, nesse primeiro momento, deve prestar informações à família sobre as condições do paciente, as normas, as rotinas e sobretudo as informações referentes aos horários de visita no CTI.

A necessidade de informação que o familiar possui ao se ver em um CTI, atrelada a um bom acolhimento da equipe de saúde, promove no ser atendido a sensação de que foi bem atendido, assim como no profissional a satisfação do dever cumprido. No entanto quando essa necessidade de informação não é suprida pela equipe de saúde, o familiar tende a julgar de forma negativa a qualidade do contato estabelecido, sendo que essa avaliação foi encontrada em 15% dos relatos, como evidenciam as falas a seguir:

“Ruim porque a gente pensa logo no pior, o povo fala, sabe [pausa], aí quando eu cheguei aqui, tive que ficar esperando porque iam fazer um negócio lá com ela [...] eu fiquei muito preocupada, porque eu não sabia o que estava acontecendo com minha mãe, depois eu entrei e quando sai o médico me explicou tudo o que estava acontecendo com ela”. (Contato 6).

“Não gostei, porque é a primeira vez que estou aqui, sobre a hora de lavar as mãos e eu não estou sabendo, eu gostaria que tivesse alguma pessoa aqui informando a gente, achei essa dificuldade porque quando a gente precisa de algo [...] a pessoa tem que falar [...] porque a gente fica praticamente desorientado, ansioso [...]”. (Contato 36).

Nota-se que os familiares apontam alguns aspectos do contato com a equipe multiprofissional de saúde que os deixaram insatisfeitos, como a ausência de informações com relação ao estado clínico do paciente, da rotina e das normas de biossegurança instituídas no CTI. Tal privação tende a levar o familiar a não reconhecer o profissional do CTI como uma figura de ajuda.

Por esse motivo, os profissionais de saúde, segundo Casarini et al (2013), devem buscar estabelecer uma comunicação clara, constante e que contemple as necessidades de seus clientes, de forma a promover a educação em saúde e mudanças de comportamentos, conceitos e preconceitos sobre o ambiente intensivo. Assim os familiares irão reduzir ou mesmo minimizar a ansiedade diante do enfrentamento da possibilidade da morte, separação e mudanças na rotina de vida vivenciada.

Dessa maneira, lidar com familiares visitantes em um CTI não implica, para a equipe de saúde, em um cuidar a mais, mas o desenvolvimento de habilidades que possibilitam perceber o outro nos seus gestos e falas, assim como em suas ideologias e restrições, incluindo no decurso das conversas informações pertinentes de interesse do indivíduo, partilhando responsabilidades e esforços. (PUGGINA et al, 2014).

Em suma, acreditasse que os melhores profissionais de saúde para esses familiares são aqueles que os acolhem e proporcionam o esclarecimento da situação em que seu familiar se encontra, utilizando-se de palavras claras e precisas, que tendem a diminuir os desconfortos vivenciados pelos familiares, acarretando assim uma melhor convivência entre os envolvidos. (ALVES, 2013).

Categoria 2: Quando a equipe de saúde fala comigo!

Um dos aspectos tidos como mais importante na valorização do familiar durante o processo de hospitalização de um ente querido, segundo Beuter et al. (2012), é a

instituição da comunicação entre os familiares e a equipe de saúde, sendo esta aplicada de forma clara e coesa.

Normalmente, alguns profissionais de saúde se deparam com dificuldades para constituir uma boa e eficaz comunicação, dado que em certos momentos da vida se sentem despreparados para lidar com os sentimentos dos pacientes e de seus familiares durante o processo de internação hospitalar, ainda que tenham a consciência de sua importância como recurso terapêutico. (RODRIGUES; FERREIRA; MENEZES, 2010).

No estudo em questão, todos os familiares informaram que tiveram contato com a equipe de saúde (Médico, Equipe de Enfermagem, Psicóloga e Assistente Social) ou com parte dela todos os dias. O maior contato se deu com os médicos (95%) por serem os responsáveis pela passagem de informações sobre o estado geral de cada paciente após a visita. Os outros (5%) que afirmaram não terem entrado em contato com os médicos, informaram que realizavam a visita a seus familiares no período da manhã, no qual não é disponibilizado o boletim médico.

O segundo maior contato se deu com a equipe de enfermagem (82,5%), estabelecido momentos antes da visita, no qual são repassadas as informações sobre o processo de lavagem das mãos e uso de equipamentos de proteção individual como capote e luvas descartáveis, assim como durante a visita ao seu ente querido, em que havia o surgimento de dúvidas.

Por fim, o contato com a psicóloga e a assistente social (55%), segundo os sujeitos, ocorreu principalmente no primeiro dia antes da visita para colher informações sobre seus familiares ali internados e para os acolher nos momentos de abalo emocional. Apenas 10% dos sujeitos não souberam informar detalhes sobre alguns dos profissionais que se comunicaram com eles.

“Nome eu não sei, mas conversei com a enfermeira que estava no momento de plantão, responsável pelo leito do meu marido [...], o médico só fala comigo geralmente no momento do Boletim, a assistente social também me procurou. O psicólogo como eu acredito que um profissional que está mais preparado pra ver o momento crítico que estamos vivendo, ele me procurou no 2 e no 3 dia porque foi um quadro muito difícil do meu marido aqui dentro, acho que eles perceberam o meu estado”. (Contato 3).

“Bom as pessoas que falaram comigo foram os técnicos, na hora que eu tinha que entrar, falavam porque eu devia lavar as mãos e me davam aquele roupão. A assistente social pra pegar as informações da mamãe e também pra conversar comigo sobre o que estava acontecendo. A enfermeira, bom eu acho que era [risos], todos sempre estão de verde [risos], ela me deu uma lista do que eu podia trazer pra cá, pra mamãe. E o médico só fala comigo no momento do boletim, quando acaba aqui, ele me explica direitinho”. (Contato 5).

Através destes relatos, foi possível observar o papel desempenhado, segundo os familiares, pelos profissionais do CTI. Na fala do contato 5, é possível destacar a frase “*todos sempre estão de verde*”, a qual demonstra que existe uma certa dificuldade por parte dos sujeitos em identificarem os profissionais de saúde que atuam no CTI, haja vista que no local de estudo os mesmos utilizam roupas de mesma coloração sem o uso de um crachá identificativo.

De acordo com Zani et al (2011), a família tem como necessidade a instituição de um vínculo com o profissional de saúde para que o mesmo possa sentir confiança nos procedimentos e condutas tomadas em relação ao seu ente enfermo. No entanto é

evidente que, em alguns casos, a família não sabe determinar qual é a categoria profissional que lhes fornece as informações.

Instituir uma boa comunicação entre o paciente, o familiar e a equipe de saúde vem sendo uma preocupação constante para que haja uma melhor implementação da humanização da assistência em saúde. (SIMONI; SILVA, 2012). Tal melhoria no processo de comunicação é um assunto de extrema relevância, pois tende a minimizar erros graves como o repasse de informações errôneas. (CRUZ; PEDRO; FASSARELA, 2013).

Segundo Beuter et al (2012), a consolidação de um relacionamento afetivo, respeitoso e solidário entre a equipe de saúde e os familiares de pacientes hospitalizados pode se tornar uma ferramenta terapêutica à medida que a família deposita confiança nos profissionais que promovem assistência ao seu ente querido.

De acordo com as falas dos contatos, também foi observado que a maioria dos contatos se deu de forma mecânica e/ou conforme normas da instituição. A exemplo disso, a passagem do boletim médico, que só é realizado no período da tarde, logo após a visita. Tal situação evidencia a necessidade de instituir novas oportunidades de ouvir o familiar e não apenas se comunicar com ele passando e/ou colhendo informações, ou mesmo dizendo lave as mãos, vista isso ou faça aquilo.

Beuter et al (2012) relatam, em seu estudo, que a interação comunicativa da equipe de saúde com os familiares de pacientes hospitalizados, por vezes, tem sido complexa por haver divergências entre as informações que são partilhadas. Por esse motivo, entende-se que uma relação comunicativa eficaz e coesa entre o familiar e o profissional de saúde ajuda a manter o familiar integrado e consciente das decisões que poderão ser tomadas em relação à terapêutica de seu ente enfermo.

Por esse motivo, os profissionais de enfermagem devem se valer da comunicação como um instrumento a mais para o processo de humanização do cuidado, interagindo com o paciente e com seu familiar, de maneira que vise a esclarecer suas dúvidas quanto à terapêutica, exames e/ou procedimentos clínicos, diminuindo dessa forma a ansiedade e o medo provocado pela doença e pela hospitalização, pois o familiar também participa do processo de convalescência de seu familiar enfermo.

Assim, atitudes como a prestação de um bom acolhimento, em que se recebe e se ouve os familiares de pacientes hospitalizados, principalmente, daqueles que são internados em um CTI, devem ser executadas sempre que possível em todos os contatos com os familiares, tendo em vista o atender de suas principais necessidades. Tal atitude promoverá de forma natural a criação de vínculos entre o familiar e a equipe de saúde. Nessa relação, o profissional de saúde tornar-se-á ponto de referência e de confiança. (OLIVEIRA, NUNES, 2014).

Categoria 3: Comunicação versus confiança

No decorrer de toda a história, o ser humano se faz valer dos diversos meios de comunicação para fornecer informações, trocar experiências, ensinar e debater os mais diversos assuntos, assim como para convencer outros, de forma a provocar mudanças de comportamento. (Ramos et al, 2012).

De tal modo, a comunicação em saúde tende a colaborar na qualidade de vida dos indivíduos e na aceitação dos serviços ofertados. No entanto, as respostas podem

se diferenciar nessas comunicações de acordo com a forma e/ou a maneira adotada pelo profissional ao repassar as informações. (OLIVEIRA et al, 2015).

Segundo a maioria dos sujeitos da pesquisa (90%), o sentimento de confiança nos profissionais de saúde do CTI foi possível pelo fato de receberem informações importantes sobre seus familiares internados e por terem sanadas suas dúvidas. Os que relataram não confiar (10%), em parte, da equipe de saúde, essa desconfiança se deu justamente porque não receberam a informação desejada. Observa-se isso nas falas abaixo:

“Senti porque eles explicam bem como o paciente tá, o quadro clínico do paciente entendeu, aí eu perguntava e eles me explicavam nos mínimos detalhes, aí a pessoa vai pra casa mais tranquila, porque a gente vai sabendo como esta ela aqui [...]”. (Contato 4)

“Olha com os que eu falei sim, porque eles respondem o que a gente pergunta e isso deixa a gente mais calmo, sabe, e a gente confia”. (Contato 20).

“Tem um doutor que sinceramente eu não confio no que ele me fala. Porque sempre quando eu pergunto ele não sabe me responder, é a segunda vez que eu pego ele aqui e toda vez que eu pergunto ele diz – não sei, ainda vou olhar. O médico tem que ver antes para poder conversar sobre o paciente com a gente [...]”. (Contato 31).

Para se manter ou promover uma boa relação entre a equipe de saúde, o paciente e seu familiar, devem ser incluídos no processo de cuidar técnicas de como repassar informações, a exemplo, quais os procedimentos que poderão ser realizados, através de uma linguagem clara e direta, assim como disponibilizar aos pacientes e seus familiares a oportunidade de dialogar sobre suas dúvidas e sobre os sentimentos neles despertados com o processo de hospitalização. (CRUZ; PEDRO; FASSARELA, 2013).

Segundo pesquisas, o processo de internação em um CTI desperta nos familiares sentimentos de dor e angústia. Estes, por sua vez, sentem a necessidade de informações claras que lhes permitam compreender o que está acontecendo com seu ente querido, visto ser essa uma das formas que encontram para diminuir a dor e angústia. Assim os familiares tendem a procurar respostas junto aos profissionais de saúde, identificando aqueles com que podem contar, conforme o retorno obtido. (GIRARDON-PERLINI et al, 2012; FREITAS, MUSSI, MENEZES; 2012).

Ramos et al (2012) diz que é importante estabelecer um vínculo de confiança e de compreensão entre os familiares e os profissionais de saúde para que haja uma boa relação entre eles. Para tanto, a comunicação realizada deve estar adaptada às aptidões cognitivas, ao nível cultural, social e educacional e às necessidades emocionais de cada indivíduo.

A comunicação, quando utilizada de forma clara e objetiva por parte da equipe de saúde, tende a contribuir para a qualidade e humanização dos cuidados, assim como produzir uma aproximação com o ser envolvido, podendo despertar no mesmo o sentimento de confiança, segurança e satisfação com relação ao atendimento e o cuidado recebido. (ANDRADE et al, 2013; RAMOS et al, 2012).

Dessa maneira, a necessidade de segurança está vinculada às necessidades de sentir-se seguro e menos angustiado quanto ao estado clínico e prognóstico de seu parente. Tal situação aponta para a necessidade da implementação de medidas que visem a disponibilidade de informações sobre a real situação do paciente, dos cuidados ali realizados, das rotinas do CTI e também oferecer orientações que possam contribuir para o bem-estar do paciente e de seu familiar.

Ramos et al (2012), em seu estudo sobre comunicação em saúde e interculturalidade, evidenciaram que a instituição de uma boa comunicação entre o profissional de saúde e seu

cliente promove força ao familiar/paciente para lidar com a doença, com a hospitalização, reduz estados depressivos, conserva a dignidade e o respeito, assim como gera a satisfação e o sentimento de segurança entre os envolvidos.

No entanto a quebra de confiança no profissional de saúde por falta de informações, segundo observado no depoimento do “contato 31”, tende a dificultar uma convivência harmoniosa durante o período de internação de seu ente enfermo. Tal falha, na maioria dos casos, ocorre devido à equipe intensivista focar sua atenção na rotina complexa do CTI e na prestação de serviços de alta tecnologia, o que faz com que a mesma passe a apresentar menor interesse nas relações pessoais. (ZANI et al, 2011; AGUIAR et al, 2012).

Através de todo o exposto, evidencia-se a necessidade de criar ou reservar um maior espaço de tempo para o repasse de informações e escuta ativa desses familiares, tendo como intuito diminuir seus medos e pesares, assim como promover neles a sensação de segurança e amparo pelos profissionais de saúde do CTI. Segundo Haddad et al (2011), a comunicação entre o profissional enfermeiro e o usuário não deve ser apenas social, mas também terapêutico. O enfermeiro deve demonstrar empatia e respeito ao usuário atendido.

Conclusão

Conclui-se que a comunicação em saúde, quando utilizada de maneira adequada, é uma excelente ferramenta de trabalho no cuidado em saúde, pois promove uma maior interação entre a equipe e o ser assistido, facilitando a criação de vínculos de confiança e obtendo um melhor grau de satisfação nos serviços ofertados, tanto pelo cliente como pela equipe que presta o serviço.

O estudo também mostrou que é necessário rever as estratégias utilizadas para capacitar a equipe de saúde, para que estes possam recepcionar e acolher da melhor forma os familiares e amigos dos pacientes internados no CTI, durante os horários de visita, para assim suprir as necessidades conforme forem identificadas.

No CTI de estudo, há dois anos, já se vem transmitindo algumas informações por meio de folhetos educativos sobre os cuidados ali ofertados, atividade que foi instituída pelo projeto de extensão intitulado “O cotidiano dos familiares de pacientes internados no CTI”. A estratégia foi adotada para complementar e facilitar a comunicação em saúde entre os bolsistas/voluntários e os familiares visitantes, assim como para facilitar a compreensão por parte dos familiares sobre o ambiente de terapia intensiva e suas peculiaridades.

Após a execução da pesquisa, comprovou-se a necessidade de se manter a execução das atividades previstas pelo projeto, assim como se viu a necessidade de repassar as informações e experiências colhidas para a equipe de saúde do CTI, de forma a incentivá-los a melhorar a forma com a qual se dirigiam aos familiares e a refletirem em suas condutas, visando um atendimento em saúde aos familiares de pacientes internados no CTI mais adequado e humanizado.

No entanto, este é apenas um projeto de extensão que no final de seu curso, se não for renovado, deixará de existir. Assim, necessita-se que os gestores de saúde avaliem a importância de se instituir, de maneira fixa, tal estratégia, de forma a promover uma

melhor interação da equipe com os familiares e facilitar o processo de enfrentamento e superação desses familiares através das informações prestadas. Que essa estratégia não se prenda apenas ao CTI, mas que se multiplique em todos os âmbitos da saúde, uma vez que todos têm necessidades de receber informações.

Referências

AGUIAR, A. S. C; et al. Percepção do enfermeiro sobre promoção da saúde na Unidade de Terapia Intensiva. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 428-35. 2012.

ALVES, E. F. O Cuidador de Enfermagem e o Cuidar em Uma Unidade de Terapia Intensiva. UNOPAR **Científica Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 15, n. 2, p.115-22. 2013

ANDRADE, M. A; et al. Comunicação no contexto hospitalar como estratégia para a segurança do paciente: Revisão integrativa. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**, v. 7, n. 1. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, LDA, Lisboa, Portugal. 2009.

BEUTER, M; et al. Sentimentos de familiares acompanhantes de adultos face ao processo de hospitalização. **Escola Anna Nery** (impr.), v. 16, n. 1, p. 134-140. Jan-mar. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466**. Dispõe sobre pesquisa com seres humanos. Publicada no DOU nº 12. Seção 1, p. 59. 13 jun 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 04 de Nov. 2015.

CASARINI, K. A; et al. Análise qualitativa do uso de manual informativo para familiares em UTI. SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. **Revista da SPAGESP**, v. 14, n. 2, p. 55-72. 2013.

CRUZ, D. S. M; PEDRO, S. L. B; FASSARELA, C. S. A comunicação entre equipe de enfermagem e acompanhante visando à segurança do paciente oncológico durante o processo de hospitalização. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**. v. 7, n. 1. 2013.

DAHDAH, D. F. et al Grupo de familiares acompanhantes de pacientes hospitalizados: estratégia de intervenção da Terapia Ocupacional em um hospital geral. **Caderno de Terapia Ocupacional UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 399-404, 2013.

HADDAD, J. G. V; et al. A comunicação terapêutica na relação enfermeiro-usuário da atenção básica: um instrumento para a promoção da saúde e cidadania. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 145-155. 2011.

FREITAS, K. S; MUSSI, F. C; MENEZES, I. G. Desconfortos Vividos no Cotidiano de Familiares de Pessoas Internadas na UTI. **Escola Anna Nery** (impr), v. 16, n. 4, p. 704-11. Out-dez. 2012.

GIRARDON-PERLINI, N. M. O; et al. Percepções e sentimentos da família na interação com a equipe de enfermagem na UTI neonatal. **Ciência Cuidado e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 26-34. Jan-Mar. 2012.

OLIVEIRA, C. N; NUNES, E. D. C. A. Cuidando da família na UTI: desafio de enfermeiros na práxis interpessoal do acolhimento. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. 954-63. Out-Dez. 2014.

OLIVEIRA, L. A, et al. Discursos em saúde. A comunicação a serviço de quem? In: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. E 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. **Atas CIAIQ2015**, v. 1, 2015, p. 452-4.

OLIVEIRA, N.E.S. **Humanização do cuidado em terapia intensiva: saberes e fazeres expressos por enfermeiros**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. 2012. Disponível em:<http://mestrado.fen.ufg.br/uploads/127/original_Nara_Elizia_Souza_de_Oliveira.pdf?1391017634>. Acesso em: 08 de Out. 2015.

PUGGINA, A. C; et al. Percepção da comunicação, satisfação e necessidades dos familiares em Unidade de Terapia Intensiva. **Escola Anna Nery**, v. 18, n. 2, p. 277-83. Abr-Jun. 2014.

RAMOS, M. N. P. Comunicação em Saúde e Interculturalidade – Perspectivas Teóricas, Metodológicas e Práticas. Ensaio. RECIIS – **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 6, n. 4, p. 1-19. Dez. 2012.

RODRIGUES, M. V. C; FERREIRA, E. D; MENEZES, T. M. O. Comunicação da enfermeira com pacientes portadores de câncer fora de possibilidade de cura. **Revista de enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 86-91. 2010.

SIMONI, R. C. M; SILVA, M. J. P. O impacto da visita de enfermagem sobre as necessidades dos familiares de pacientes de UTI. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 46 (Especial), p. 65-70. 2012.

ZANI, A. V; et al. As interfaces da convivência da família em uma unidade de pronto socorro. **Ciência Cuidado e Saúde**, v. 10, n. 4, p. 803-11. 2011.



Artigo recebido em:
11/01/2016
Aceito para publicação em:
01/04/2016

ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS: BUSCANDO NOVOS HORIZONTES

TEACHING SPANISH IN THE STATE SCHOOL “EFFIE ROLFS”: SEEKING NEW HORIZONS

*Joziane Ferraz de Assis**

*Camila de Souza Moisés***

*Josieli das Graças Monteiro****

*Rafaela de Andrade Paiva*****

*Renato Coelho Rodrigues******

*Everalda Ribeiro da Silva******

RESUMO

O projeto “Ensino do espanhol na Escola Estadual Effie Rolfs: buscando novos horizontes” se constituiu da oferta de aulas de língua espanhola na E.E. Effie Rolfs, durante o ano de 2013, atendendo a demanda de alunos interessados em estudar essa disciplina, que, naquele momento, ainda não constava na grade curricular. Tratou-se de um projeto desenvolvido por graduandos voluntários da habilitação Português/Espanhol da Universidade Federal de Viçosa, cujos objetivos incluíam questões pedagógicas e políticas, como, proporcionar a prática pedagógica a estudantes da graduação e estimular a implantação oficial da disciplina na grade curricular da escola. As aulas eram ministradas semanalmente no sexto horário e os temas eram definidos na medida em que as aulas se desenvolviam, atendendo aos interesses dos alunos. Embora com um número pequeno de alunos, o projeto atingiu seus objetivos, pois, a partir do ano seguinte, a escola passou a oferecer a disciplina, escolhida pelos próprios alunos.

Palavras-chave: Espanhol. Ensino médio. Grade curricular.

ABSTRACT

The project “Teaching Spanish in the State School “Effie Rolfs”: Seeking New Horizons” has been offering Spanish classes since 2013 in order to meet the demand of students interested in studying it since at that

* Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: ferrazdeassis.joziane38@gmail.com

** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: milamoises@hotmail.com

*** Graduada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: josieli.monteiro@gmail.com

**** Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: rafaela.andradepaiva@hotmail.com

***** Aluno de Graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: renato.c.rodrigues@ufv.br

***** Graduada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: everalda.silva@ufv.br

time it was not yet part of the curriculum. It was carried out by undergraduate students from Portuguese/Spanish course of Federal University of Viçosa who volunteered to take part in this project. Its goals included pedagogical and political issues, such as providing pedagogical practices for undergraduate students as well as encouraging the official implantation of this discipline in the school curriculum. Classes were taught once a week at the final hour of the classes and the subjects were chosen in accordance to students' interests. Although there were a small number of students, the project achieved its objectives and in the following year the school offered the discipline which was chosen by students themselves.

Keywords: Spanish. High school. Curriculum.

Introdução

O presente artigo apresenta a experiência realizada no projeto de extensão homônimo efetivado no ano de 2013 na Universidade Federal de Viçosa - UFV, no interior de Minas Gerais. Tal projeto foi desenvolvido voluntariamente por graduandos de Letras Português/Espanhol e registrado na instituição sob o número PRJ-178/2013. A proposta consistiu, em linhas gerais, da aplicação de aulas de espanhol a alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Effie Rolfs (doravante E. E. Effie Rolfs) em Viçosa. O projeto teve por finalidade suprir a lacuna encontrada na escola, dando a oportunidade aos alunos de conhecer e estudar a língua espanhola.

Merece atenção o reconhecimento do apoio recebido pelos colaboradores do projeto, a saber, a direção da E. E. Effie Rolfs, o Departamento de Letras e o Curso de Extensão em língua espanhola/CELES da UFV. A direção da escola nos permitiu o livre acesso ao espaço próprio e o contato direto com seus alunos, além da permissão para oferecer as aulas em uma de suas salas de aula. Os demais apoiadores nos disponibilizaram as fotocópias e a compra de material escolar demandado pela dinâmica das aulas.

A decisão por oferecer aulas de língua espanhola na E.E. Effie Rolfs atendeu a demanda dos próprios alunos da escola interessados em estudar essa língua. Essa demanda não foi atendida pelo governo do estado de Minas Gerais, que, àquele ano, exigia a manifestação de um número mínimo de 25 alunos interessados e que estes assinassem, juntamente com os responsáveis, um termo de responsabilidade e de opção pelo espanhol. Somente sob essa condição, contratava-se o professor de espanhol e abria-se uma turma em uma escola. Como o quantitativo de interessados com termo de responsabilidade ficou aquém do exigido, a escola não pode contratar um professor naquele momento. Vale ressaltar que a oferta da língua espanhola no ensino médio como componente curricular, assim como o são as demais disciplinas, tornou-se obrigatória pela Lei Federal nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

O projeto foi também uma consequência do evento “Rumbo al español – la enseñanza regular de la lengua española: por la implantación en la Effie Rolfs”, realizado em junho de 2012, na UFV, cujo objetivo foi promover uma aproximação entre os alunos da escola e o espanhol, disciplina ainda ausente nessa escola, conforme mencionado.

Tornou-se muito clara, para todos nós envolvidos na elaboração do projeto, a relevância social dessa experiência, pois ela se configurou como um processo de aprendizagem mútuo, de intercâmbio de experiências e saberes e de promoção da cidadania e da transformação social. Tanto os alunos da E. E. Effie Rolfs quanto os graduandos se viram diretamente envolvidos em um processo de construção de conhecimentos, de diferentes naturezas, a partir das trocas efetivadas dentro e fora da sala de aula. Eles também tiveram a oportunidade de atuar como cidadãos, discutindo e reconhecendo semelhanças e diferenças, direitos e deveres.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a língua estrangeira se constitui em um fator de ampliação do universo cultural do aluno, na medida em que lhe oferece

conhecimentos de outras culturas. Como um dos eixos norteadores da proposta curricular do ensino médio é a socialização do conhecimento, a opção de mais de uma língua estrangeira abriu um leque de possibilidades, favorecendo ao estudante melhor condição de inclusão e participação social e democrática. Para além dos benefícios individuais, havia a perspectiva de que outros alunos passassem a se interessar pelo espanhol, a partir da presença da língua semanalmente na escola, o que poderia gerar a demanda necessária para a contratação de um professor de espanhol pelo governo do estado.

Por sua vez, os licenciandos em espanhol encontraram nessa experiência minimamente três benefícios imediatos. O primeiro se refere à oportunidade de vivenciar a docência estando ainda na graduação, garantindo-lhes a apropriação das teorias discutidas em classe e sua aplicação à realidade de sala de aula. O segundo benefício foi a criação de um vínculo social entre a habilitação Português/Espanhol do curso de Letras da UFV e a E. E. Effie Rolfs, futuro campo de estágio e de atuação profissional. Finalmente, o terceiro tem um caráter mais abrangente, pois consistiu em auxiliar na implantação e na divulgação desse idioma nas escolas de Viçosa, o qual está intimamente ligado a sua futura área de trabalho. Esclarecidos os pontos de partida de nosso projeto de extensão, partimos para a apresentação dos pressupostos teóricos que nos orientaram e embasaram nossa prática.

Fundamentação teórica

Antes da criação do Mercosul, a relação que o Brasil tinha com os países vizinhos era de uma certa indiferença devido ao fato de o Brasil ser o único país da América Latina a falar Português, fato que o levou a um distanciamento em relação aos demais países. Com a instituição do Mercosul, a natureza das relações entre os países mudou, criando assim expectativas em torno das línguas que passaram a ser o diferencial no mercado da região (CELADA, 2002; FANJUL, 2002).

A partir desse contexto e das relações estabelecidas entre o governo da Espanha e o brasileiro (PARAQUETT, 2006), decorre o interesse no nosso país pelo aprendizado do espanhol. Isso se concretiza com a promulgação da lei que determina a oferta da disciplina no ensino médio das escolas brasileiras. Entretanto, tal iniciativa não se mostrou suficiente para levar a efeito a implantação do componente curricular conforme previsto. Ademais, não parece ter dizimado os mitos sobre ambas as línguas, como aquele que diz que não é preciso estudar para falar a língua do outro, já que elas são parecidas e possuem uma mesma origem. Assim, essa similaridade entre as duas línguas leva a um eterno confronto entre o que nós julgamos saber e o que nós realmente sabemos. Aprender a língua espanhola é permitir que se confrontem conhecimentos, que se percebam similitudes e diferenças e que se reconheçam uma e outra línguas.

Especialmente nesse momento, em que o ensino de espanhol no Brasil ganhou protagonismo, reconhecemos a importância de combinarmos a obrigatoriedade de oferta da língua, a escassez de professores na cidade e a necessidade de criação de um espaço para a prática dos graduandos em Letras Português/Espanhol. Aliar teoria e prática em atividades de extensão atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 43, que prevê a necessidade de oferecer aos futuros professores de línguas meios de

aplicação dos saberes acadêmicos na prática da docência e de experimentação de novas metodologias desenvolvidas nas investigações realizadas por professores e alunos.

Ratificando o que diz a LDB (op.cit.), as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) orientam que os futuros professores devem desenvolver, durante sua formação, conhecimentos sobre processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática. O projeto viabilizou também a relação teoria e prática. De fato, nessa experiência, graduandos tiveram a oportunidade de iniciar a prática pedagógica sob a orientação da professora da área, desde os primeiros semestres do curso, e foram encorajados a ser autônomos e a buscar soluções na teoria para os problemas que surgiam na prática.

Daher; Sant'anna (2010) refletem sobre os percursos de instrução do professor de espanhol considerando-se os estudos da linguagem e os do trabalho. Elas destacam a lentidão da universidade para encontrar soluções para as demandas sociais e perguntam “[...] que saberes devem ser apresentados e enfatizados [...] que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?” (op. cit., p. 63-4). A vivência docente enquanto estudantes de graduação contribuiu para ajudar a pensar respostas para esses questionamentos. Afinal, para saber como é a realidade escolar e reconhecer de que está premente, faz-se mister conviver nesse ambiente.

Podemos dizer que o projeto que ora descrevemos buscou 1. favorecer a implantação oficial do ensino de língua espanhola na E. E. Effie Rolfs, visando a suprir a carência dessa disciplina na escola; e 2. desenvolver, através de sua vinculação com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras e, de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001), o conhecimento pedagógico do futuro professor, ou seja, o conhecimento da utilização eficaz dos recursos da didática, o conhecimento sobre o manejo de classe, e de diferentes estratégias de integração dos conteúdos, o conhecimento sobre produção de materiais e recursos didáticos e o conhecimento de práticas de avaliação.

O projeto

Perspectivas iniciais

O projeto “Ensino do espanhol na E. E. Effie Rolfs: buscando novos horizontes” tinha como objetivo principal oferecer, voluntariamente, o ensino de língua espanhola para um grupo de 18 assistentes, alunos do 1º ano do ensino médio. O público atendido se constituiu de estudantes interessados em estudar espanhol, mas que não haviam sido contemplados pela Secretaria de Estado da Educação/SEE, uma vez que esse número era inferior ao mínimo de 25 exigido pela SEE.

Adjacente a esse objetivo, também intencionávamos estimular a implantação oficial da língua espanhola na grade curricular da E. E. Effie Rolfs e proporcionar a prática de ensino para graduandos em Letras Português/Espanhol. Nossa expectativa era que o contato com a língua dentro da escola atrairia outros alunos e poderia servir de motivação para captar maior número de interessados no ano seguinte.

Como objetivos complementares, pretendíamos proporcionar a reflexão sobre as culturas das comunidades que têm a língua espanhola como língua oficial; auxiliar na formação crítica do sujeito aprendiz, contribuindo para sua atuação como cidadão consciente e reflexivo do meio em que está inserido; discutir os mitos e preconceitos em

relação à língua para desconstruí-los e fomentar a atuação dos graduandos como agentes de promoção social por meio da educação.

Como toda ação extensionista, a nossa previa os seguintes impactos sociais, correlacionados aos objetivos propostos: atender ao direito dos alunos da E. E. Effie Rolfs de estudar o espanhol como língua estrangeira, bem como incrementar seu conhecimento de mundo, ao entrarem em contato com outra língua, que não a materna; solidificar seus conhecimentos linguísticos em geral, apropriando-se em língua materna dos conceitos trabalhados em língua estrangeira; visualizar as culturas alheias com atitude de respeito e igualdade, vendo sua própria cultura com olhar crítico e contribuir para a formação inicial dos graduandos em Letras Português/Espanhol.

Realização

As aulas de língua espanhola na E. E. Effie Rolfs foram oferecidas de junho a novembro de 2013 e foram ministradas semanalmente no horário regular do turno da manhã na sexta aula, com duração de 50 minutos cada. Os graduandos voluntários se revezaram na condução das aulas, pois, a cada semana, um deles era o professor, à exceção da primeira e da última aulas, quando todos estiveram juntos na apresentação e no encerramento.

Em relação ao tema e ao conteúdo das aulas, estes foram definidos gradualmente, à medida que transcorriam os encontros e de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. Entre eles, elencamos os seguintes: meses e estações do ano, apresentações pessoais, alfabeto, países hispano-falantes, países específicos como Chile e Guiné Equatorial e sentimentos.

Cada voluntário era o principal responsável pela preparação de suas aulas em conjunto com a coordenação, mas a partilha de ideias e atividades era comum entre todos, o que facilitou amplamente o trabalho e o crescimento acadêmico-profissional de cada um. Como o projeto também consistiu de um laboratório de produção de material didático para os graduandos, estes tiveram a liberdade de selecionar o material que consideravam mais adequado ao tema definido e sua forma de apresentação e discussão, sem que fossem obrigados a seguir um mesmo padrão metodológico. Entretanto, tinham em mente que o protagonismo das aulas deveria ser dos alunos e não do professor ou do quadro de giz ou do material.

Assim, o trabalho foi realizado a partir de aulas participativas, discussões sobre os temas, exercícios de leitura e interpretação de poemas e canções; atividades lúdicas, como bingo; projeção de vídeos e discussão dos mesmos; produção de frases, pequenos parágrafos e versos e pesquisas em grupos. Todas as atividades remetiam ao caráter de apresentação da língua, de que se revestia o projeto. Por essa razão, as propostas tinham como foco a interação alunos-professores e a motivação no grupo para o estudo da língua espanhola.

Avaliação

A avaliação do projeto se deu em diferentes frentes: avaliação dos voluntários pela coordenação, autoavaliação dos voluntários, avaliação da participação dos assistentes pelos voluntários e coordenação e avaliação do projeto pelos assistentes. A seguir, abordaremos uma a uma essas frentes de atenção.

Os graduandos foram avaliados nos encontros de orientação nos seguintes itens: assiduidade, pontualidade, participação/elaboração de material e interesse. Outrossim, foram avaliados em atuação quando da presença da coordenadora em uma aula de cada voluntário, na qual foram observadas a condução das aulas, a dinamização das atividades propostas e a relação professor-aluno(s).

Chamou-nos a atenção a intensa capacidade de trabalho em grupo demonstrada por todos os voluntários, o que, de fato, foi necessário, haja vista as aulas ocorrerem escalonadas, o que fazia com que cada um entrasse na turma somente uma vez a cada mês. Identificamos, nesse sentido, o amplo envolvimento com as atividades de preparação das aulas, já que semanalmente se comunicavam entre si para discutir sobre a aula da semana seguinte a partir das observações de como havia sido a aula anterior.

Em relação a questões didático-pedagógicas, reconhecemos tanto tendências tradicionais de ensino de línguas, com foco na gramática, por exemplo, quanto tendências inovadoras, com foco, por exemplo, em temas norteadores. Ambas as perspectivas eram discutidas individualmente entre graduandos e coordenação ao fim de cada aula assistida e ao longo do trabalho, de acordo com a necessidade, ora para estimulá-las, ora para desencorajá-las, a depender dos objetivos propostos. Nesse sentido, verificamos o que apregoam os documentos oficiais sobre a formação de professores: a vivência em sala de aula como professor trouxe à tona expectativas e crenças que puderam ser repensadas ou reforçadas ao serem colocadas em prática.

Sobre a assiduidade, a pontualidade e a relação professor-aluno, todos foram bem-avaliados, o que reforça o compromisso mútuo com o projeto e com os estudantes inscritos. Passamos a comentar então a avaliação do projeto feita pelos voluntários, assim como sua autoavaliação.

A autoavaliação dos voluntários mencionou somente aspectos positivos, o que nos leva à conclusão de que experiências como esta trazem ganhos em número infinitamente superior a possíveis perdas. Os benefícios apontados foram: a oportunidade de contato com a escola ainda durante a graduação, contato que se mostrou desafiador e proveitoso; conseqüentemente, a perda do medo de dar aula e o aprender a lidar com alunos de diferentes tipos e com diferentes demandas; as necessidades metodológico-acadêmicas de intensas pesquisas para criar aulas dinâmicas, diversificadas e que atendessem à característica multicultural da turma e da língua espanhola, além de aperfeiçoamento do idioma para a prática de sala de aula; e a consolidação da escolha feita pelo magistério, tendo em vista a segurança como professor conquistada com a experiência.

Em relação à participação dos assistentes, os voluntários e a coordenação a avaliaram como satisfatória. O número reduzido de alunos na turma durante a maior parte do projeto – ao final, eram 9 assistentes –, contrariando a perspectiva inicial, trouxe como resultado uma maior oportunidade de interação entre todos e de participação individual, o que, de fato, verificamos. Chamou-nos a atenção o interesse despertado pela aprendizagem do espanhol, o que nos levou a constatar que os estudantes precisam

saber da possibilidade de estudar outra língua, além do inglês, que é majoritário, para minimamente sentir interesse pela mesma. O interesse levou inclusive a buscas por informações sobre os temas estudados fora da sala de aula. O único aspecto mais negativo observado entre os participantes foi a vergonha de ler ou falar em espanhol, identificada entre alguns e que pode ser considerada comum para alunos que estão apenas iniciando no estudo da língua.

Finalmente discorremos sobre a avaliação do projeto pelos próprios assistentes, os estudantes da 1ª série do ensino médio da E. E. Effie Rolfs, que, além das observações orais durante as aulas, se deu pelas respostas a uma enquête anônima, cujas perguntas foram: 1. *Quais eram suas expectativas ao escolher fazer parte do projeto?*, 2. *As aulas apresentadas satisfizeram essas expectativas? Caso não, o que poderia ter sido apresentado para satisfazê-las?*, 3. *De quais aulas você mais gostou?*, 4. *Do que você mais gostou no projeto? Por quê?*, 5. *Você continuará a frequentar as aulas caso o projeto se estenda para o próximo ano?*, 6. *Você indicaria para um amigo a participação nesse projeto? Por quê?* e 7. *Deixamos aqui um espaço para você dar sugestões para o projeto.*

A enquête foi aplicada no penúltimo encontro que contou com a presença de 6 alunos que eram frequentes às aulas. As perguntas serão comentadas separadamente para que possamos alcançar um panorama completo de avaliação. Entretanto, fazendo uma observação geral das respostas, identificamos uma avaliação muito positiva do projeto, uma vez que não houve críticas à proposta e as sugestões indicaram caminhos de aperfeiçoamento e ampliação da mesma.

Para a primeira pergunta, *Quais eram suas expectativas ao escolher fazer parte do projeto?*, apareceram principalmente a fluência e o conhecimento sobre outras culturas. Entre nossos objetivos não figurou a fluência, por uma série de razões, como o pequeno número de aulas e a necessidade de se fazer apenas uma apresentação inicial da língua. Mas essa expectativa demonstra o interesse que desperta a língua, o que vemos como um elemento deveras positivo. Dos 6 alunos, um relacionou a pertinência da proposta ao auxílio para a realização da prova do ENEM. Vale lembrar que, no exame, os estudantes podem optar entre inglês e espanhol. Apenas um respondeu que não havia criado muitas expectativas, mas que a experiência havia sido melhor que o esperado.

Para a segunda pergunta, que se referia à satisfação das expectativas, todos foram unânimes em dizer que elas foram satisfeitas, inclusive aquele que não havia criado muitas expectativas. À terceira pergunta, *De quais aulas você mais gostou?*, cinco respostas mencionaram todas as aulas e duas mencionaram aulas específicas, cujos temas foram as estações do ano e a Guiné Equatorial. Tais respostas nos indicam que essa aprovação geral pode se relacionar à própria metodologia de definição dos temas que levava em consideração o envolvimento do grupo, já que este tinha a oportunidade de dizer em cada aula o que lhe interessava.

Para a pergunta 4, *Do que você mais gostou no projeto? Por quê?*, dois assistentes mencionaram o fato de ter havido vários professores, sendo que um deles justificou sua resposta, afirmando que mais professores tornam as aulas mais divertidas. Podemos entender essa colocação pelo viés da diversificação de condutas em sala de aula, pois cada graduando tem sua própria forma de interação com os alunos e sua dinâmica de discussão de temas e conteúdos. Um aluno afirmou que o que mais gostou foi que os professores se comunicavam em espanhol, justificando que isso os levaria a aprender e entender as pronúncias, o que demonstra uma vez mais o interesse pela língua, como já expresso na

primeira pergunta. Outros dois alunos indicaram como resposta a aprendizagem divertida da língua, certamente referindo-se às metodologias empregadas; e o conhecimento sobre outros países, reforçando também um elemento de interesse sobressalente na primeira questão, a saber, o interesse por conhecer outras culturas. Um único aluno respondeu que havia gostado de tudo.

A pergunta 5, *Você continuará a frequentar as aulas caso o projeto se estenda para o próximo ano?*, apenas um aluno respondeu não, porque se mudaria de escola. Os demais justificaram a afirmação, declarando que gostaram ou gostaram muito das aulas e que valorizam a aquisição de conhecimento. Tais respostas foram um bom indicativo da aceitação do projeto.

A pergunta 6, *Você indicaria para um amigo a participação nesse projeto? Por quê?*, também sinalizou bons indicativos, conforme se vê nas respostas, todas elas afirmativas. Três alunos justificaram seu sim, declarando se tratar de uma proposta interessante; um afirmou ser melhor ter mais pessoas participando; um citou o ENEM como um retorno útil da participação no projeto e outro aluno disse já ter convidado colegas a participar, mas que o sexto horário seria um entrave a essa participação.

A de número 7 não se constituiu de uma questão, mas de um espaço livre para sugestões preenchido pela grande maioria. As recomendações se referem a questões didático-metodológicas e a questões de organização logística de funcionamento das aulas. Em duas respostas, a sugestão era por mais dinâmicas nas aulas, entendidas como atividades de caráter lúdico, e uma solicitou mais músicas. Outros dois assistentes sugeriram mais aulas durante a semana e maior divulgação do projeto para ter maior quantitativo de alunos e melhor aproveitamento inclusive para o ENEM. Desses, um ainda sugeriu que o projeto se estendesse para todos os anos do ensino médio.

Podemos detectar concordâncias entre as avaliações dos alunos, as autoavaliações dos graduandos e os próprios objetivos do projeto. A presença de mais de um professor voluntário foi vista como positiva pelos alunos e pela coordenação, devido à possibilidade de intercâmbio de experiências, à ampliação de oportunidades e à dinamização do curso. O uso do espanhol como língua principal de interação nas aulas foi considerado fator positivo pelos assistentes e mencionado como estímulo para o aperfeiçoamento das habilidades orais entre os voluntários. Em linhas gerais, verificamos uma avaliação positiva e um interesse pela continuidade do projeto, o que, em nossos objetivos, se configurava como a implantação definitiva da disciplina na grade curricular da escola, que será comentada na próxima seção. Passemos então para as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

A aplicação do projeto de extensão “Ensino do espanhol na Escola Estadual Effie Rolfs: buscando novos horizontes” revelou-se deveras eficaz no atendimento a seu objetivo principal, o qual se dirigiu a impulsionar a implantação da disciplina na grade curricular da escola. A experiência voluntária realizada em 2013 atraiu a atenção de outros alunos da escola, além dos assistentes, o que provocou o aumento do interesse pelas aulas de espanhol. A partir de 2014, os alunos da 1ª série do ensino médio escolheram ter aulas da disciplina, o que, de fato, se concretizou. A escola finalmente abriu uma vaga para a

contratação de um professor para essa função e a contratada era uma das voluntárias do projeto. Certamente que outros fatores podem ter contribuído para essa nova situação, mas não podemos desmerecer a importância da presença de nossos graduandos naquele ambiente durante a maior parte do ano anterior. Atingimos nossa finalidade política, assim como nossos objetivos pedagógicos, aos quais faremos menção a seguir.

Quanto ao objetivo relacionado à oportunidade de prática docente para os graduandos de Letras Português/Espanhol, seu alcance chegou a 5 alunos da habilitação e significou um marco dentro de sua formação inicial. Conforme relatado por eles mesmos em suas autoavaliações, essa prática lhes desafiou a buscar caminhos de ensinar e de lidar com o grupo, além do aperfeiçoamento de suas habilidades orais na língua. Esse processo vai ao encontro do que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), segundo as quais, o graduando deve ser estimulado a desenvolver pesquisas que possibilitem o aperfeiçoamento da prática.

De acordo com as autoavaliações e a avaliação feita pela coordenação, o projeto promoveu o encontro entre a escola e a universidade, em atitude de troca e não de imposição de saberes e práticas. Essa situação nos permitiu identificar demandas dos alunos e do ambiente escolar para a formação inicial de professores de espanhol. O que esperam aqueles que receberão nossos egressos ao fim de uma licenciatura? Estar presente na escola nos ajudou a pensar nas necessidades reais verificadas para a aprendizagem de espanhol por esses alunos e em como a universidade pode ser mais efetiva em sua proposta de formação, fazendo eco ao que propõem Daher; Sant'anna (2010) para a formação do professor de espanhol no Brasil.

Em outro objetivo intencionávamos proporcionar o conhecimento sobre as culturas das comunidades que têm a língua espanhola como oficial. Logramos alcançá-lo, uma vez que as aulas se pautaram em temas que refletiam modos de vida dos povos de língua espanhola, sem, entretanto, esgotá-los, o que seria impossível de concretizar e não estava em nossos planos. Em nossas aulas, pudemos ainda perceber que se desconstruía o mito da suposta facilidade do espanhol para os brasileiros, em relatos dos próprios participantes, o que figurava também como um de nossos objetivos. Ambos os intuitos atendem a um dos pressupostos dos PCNs (BRASIL, 1998) para o ensino de línguas no nível médio, qual seja, a ampliação do universo cultural dos alunos.

Um último objetivo do projeto consistia em auxiliar na formação crítica do sujeito aprendiz como cidadão consciente e reflexivo. Essa formação se estende aos assistentes e aos voluntários e é uma proposta de longo prazo, mas que pode ser observada na participação dos alunos, que se interessavam pelo que desconheciam, se manifestavam nas discussões e buscavam informações fora da sala de aula acerca dos temas que estavam estudando.

Um saldo tão positivo, no entanto, não nos permite desconsiderar as lacunas e dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto. O número de aulas semanais e o seu horário, que coincidia com o almoço, figuraram como pontos negativos pelos assistentes. Tais questões, porém, não seriam simples de se resolver, uma vez que os voluntários não tinham maior disponibilidade semanal e o sexto horário era uma determinação da Secretaria Estadual de Educação. A grande evasão verificada ao longo dos meses de trabalho é um fator negativo na medida em que menos alunos tiveram a oportunidade de seguir conhecendo a língua. A evasão, inclusive, pode ter servido de desmotivação para alguns participantes, embora, por outro lado, pode ter servido como

motivação para a participação ativa nas aulas daqueles que antes se sentiam envergonhados em se expressar.

Esses e outros desafios estão postos para os professores de espanhol do Brasil neste momento. Enquanto já deveríamos estar vivendo a situação regular de ensino de espanhol nas escolas de nível médio, de acordo com o que determina a Lei 11.161 (BRASIL, 2005), nos encontramos ainda lutando para que a lei seja cumprida e os estudantes do país tenham o direito de ampliar seus horizontes culturais através do estudo de mais uma língua, se de sua opção.

Em suma, este projeto atendeu a seus objetivos principais, auxiliando na implantação da língua espanhola como disciplina na E. E. Effie Rolfs e possibilitando aos futuros professores da língua o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e investigativas, além do senso crítico de cidadania e da capacidade reflexiva, para se tornarem educadores melhor capacitados para suas tarefas junto à sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Lei 11161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Consulta em: 22 set. 2010.

BRASIL, Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08/05/2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Consulta em: 22 set. 2010.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

DAHER, M. C. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

FANJUL, A. *Português-Espanhol*. Línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz, 2002.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Espaços linguísticos*: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 116-146.

Artigo recebido em:
04/01/2016
Aceito para publicação em:
21/03/2016

UM CONVITE À EXTENSÃO NAS ILHAS: ENTRE A REALIDADE E OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

AN INVITATION TO AN EXTENSION PROJECT ON THE ISLANDS: BETWEEN REALITY AND THE CHALLENGES OF A TEACHING PRACTICE PROPOSAL FOR SOCIAL SCIENCES GRADUATES

*Antonio Marcio Haliski**

*Maria Lúcia Büer Machado***

*Valéria Cristina Ferreira Haliski****

*Patrícia Martins*****

IFPR / SENAC - PR - BRASIL
UFSC - SC - BRASIL

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência do trabalho desenvolvido em 2014 e tem como propósito atrair olhares de instituições/projetos para uma área, muitas vezes, invisibilizada por sua condição de ilha. A partir do desenvolvimento de um projeto de iniciação à docência para alunos do curso de Ciências Sociais, do Instituto Federal do Paraná, o artigo evidencia uma proposição cuja intenção é o desenvolvimento de práticas extensionistas nas ilhas do litoral do Paraná/Brasil, que envolvam a universidade-escola-comunidade, num processo de construção de conhecimentos e ações junto às escolas. Metodologicamente, a partir de uma análise qualitativa, mostraremos a realidade e os desafios no desenvolvimento de uma prática extensionista, tendo como referência o projeto que desenvolvemos (realidade objetiva) e os seus limites e possibilidades (pela nossa experiência), que aqui chamamos de desafios, no sentido da implantação de formas diferenciadas de educação, como é o caso da Educação do Campo, bem como a dificuldade em propagarmos uma educação pautada no *buen vivir* das comunidades (ACOSTA, 2012), e que, ao mesmo tempo, sirva para (re)significarmos a própria ciência a partir do que se entende por uma ciência pública (FLORIANI, 2015). Finalmente, como resultado da referida ação, esperamos contribuir para o debate em torno da importância de projetos educacionais voltados às realidades em que as escolas estão inseridas e, desta forma, instigarmos a proliferação de projetos de extensão, com este viés, no espaço analisado.

Palavras-chave: Projeto. Extensão. Ilhas. Escola

* Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), PR – Brasil. Email: antonio.haliski@ifpr.edu.br

** Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), PR – Brasil. Email: lucia.buher@ifpr.edu.br

*** Professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), PR – Brasil. E-mail: haliskival@yahoo.com.br

**** Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), PR – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC – Brasil. E-mail: patricia.martins@ifpr.edu.br

ABSTRACT

This paper reports on the work developed in 2014 and aims at drawing the attention of institutions/projects to an area which is many times neglected due to its insular location. The article highlights a proposition that has come about through the development of a project of introduction to teaching for Social Sciences students who study at the Federal Institute of Paraná. The purpose of this project is to develop extension practices on islands of the coast of Paraná/Brazil, which involve university-school-community in a process of knowledge construction and action within the schools. The methodology is based on qualitative analysis to study the reality and challenges to the development of an extension practice regarding the project developed (objective reality) and its limits and possibilities (in our experience). These challenges comprise the implementation of different forms of education, such as rural education and the difficulty of creating a model of education based on the peaceful coexistence of communities (Acosta, 2012), which at the same time can give a new meaning to science from what is meant by 'public science' (Floriani, 2015). Finally, as a result of our action, we hope to contribute to the debate on the importance of educational projects related to the realities that schools are inserted and thus encourage the proliferation of extension projects, with this view in the space analyzed.

Keywords: Project. Extension. Islands. School

Introdução¹

O trabalho visa trazer para o debate os desafios e as perspectivas do desenvolvimento do PIBID², com viés extensionista, nas ilhas do litoral do Paraná, especificamente em uma escola na Ilha do Valadares, duas escolas na Ilha do Mel e uma na Ilha do Superaguí. Para tanto, partimos da descrição da proposta deste projeto, iniciado em março de 2014, passando pelas características gerais das escolas/comunidade, até chegarmos ao estágio atual em que nos encontramos. Neste artigo, realizamos uma análise do trabalho desenvolvido pelos coordenadores, supervisores e bolsistas do projeto.

Na perspectiva das ilhas, a ideia consistiu em trazer à tona questões relativas à organização do trabalho e ao desenvolvimento do mesmo nas escolas. Para tanto, emergiram questões centrais como a necessidade de um (re)planejamento constante de atividades/ações, a construção de uma agenda de atividades/trabalhos que propiciassem o desenvolvimento do projeto PIBID e, ao mesmo tempo, o entendimento da dinâmica "natural" da escola em que o aluno bolsista atua, as transitoriedades dos bolsistas, bem como os seus afazeres no ensino superior e, como elemento-chave, o entendimento da realidade que a escola está inserida.

Este último quesito exige um grande esforço coletivo e tem como propósito mostrar que a escola pertence a uma realidade socioeconômica e ambiental que deve estar presente na sala de aula, via planos de ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP). O desafio é o desenvolvimento de uma horizontalidade de saberes e práticas nas relações universidade-escola-comunidade, pois a comunidade deverá participar ativamente na escola, ou seja, mostrar que a comunidade é a escola e não somente o *lôcus* da escola.

Os saberes vernaculares ganham espaço/notoriedade. Por isso, danças, como o fandango caiçara, uso dos recursos naturais, práticas de pesca, construção de instrumentos como a rabeça (instrumento

¹ Este texto, com algumas modificações, foi apresentado e debatido pelo primeiro autor, no IV Encontro Nacional sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, na UNISINOS, em São Leopoldo/RS.

² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da CAPES, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem às atividades pedagógicas nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (MEC, 2015).

musical), embarcações, comidas típicas, produção de alimentos, entre outros, são trazidos para a escola, ou melhor, servem para “inserirmos” a escola, de fato, na comunidade.

É uma proposta desafiadora, já iniciada por nós, e que encontra eco em várias partes da América Latina, visto que evidencia um movimento de (re)construção de currículos escolares/universitários que buscam dar um sentido à educação, qual seja, tratá-la enquanto bem comum a serviço de todos. Portanto, este texto caracteriza-se como um relato de experiência pautado em uma análise do desenvolvimento do projeto e não, necessariamente, um processo exaustivo de descrição da área ou das pessoas e/ou atividades onde foi desenvolvido. Nossa contribuição vem pelo tipo de abordagem que fizemos e nos seus limites e possibilidades.

Sobre o projeto e as ilhas: da definição das localidades, escolas e comunidades

No período aqui apresentado, o subprojeto de Ciências Sociais/Habilitação em Sociologia, do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá, contou com três coordenadores (dois doutores em Sociologia/UFPR, uma doutoranda em Antropologia Social/UFSC) e 41 bolsistas (alunos dos três primeiros anos da graduação). Em razão das trajetórias distintas dos coordenadores, seja na pesquisa, extensão e, principalmente, no ensino, eles criaram uma agenda de reuniões para a delimitação da área de atuação dos bolsistas, bem como a proposta e efetivação do PIBID nas escolas.

As primeiras discussões giraram em torno da proposta do PIBID, visto que a formação do docente é a espinha dorsal. Daí duas ações resultaram: a) entendimento de que os alunos iriam para as escolas e que estas estão inseridas em comunidades; e, b) formação dos alunos, coordenadores e supervisoras³ para o desenvolvimento dos trabalhos. O elemento central é a comunidade e o esforço em darmos um sentido para a escola.

No primeiro caso, o entendimento dos coordenadores foi de que devíamos orientar nossas discussões a partir das categorias território e conflitos. A razão para isso é que as escolas não podem ser dissociadas do entorno que estão inseridas. Nessa lógica, definimos como premissa o (re)conhecimento das realidades locais. Intencionamos levar os bolsistas a uma reflexão sobre a importância da valorização dos saberes locais, numa relação de horizontalidade com os saberes acadêmicos. Isto se deve ao fato de estarmos atuando em ilhas. A comunidade e os alunos assumem papel de destaque neste cenário.

Já no segundo caso, vem o entendimento de que os projetos pedagógicos das escolas deveriam ser debatidos à luz de suas influências teórico-metodológicas, ou seja, como foram construídas as diretrizes para o ensino nas escolas das ilhas. Para tanto, organizamos uma série de reuniões entre coordenadores, supervisores, bolsistas e pesquisadores das temáticas envolvidas, além de propiciarmos os primeiros contatos dos alunos com as escolas e com a comunidade do entorno.

No geral, pudemos definir este momento como de diagnóstico, em razão dos levantamentos bibliográficos, contato com as escolas, leitura de Projetos Pedagógicos,

3 As funções desempenhadas no PIBID estão organizadas da seguinte maneira: Coordenação de área, exercida pelo docente da Instituição de Ensino Superior; Supervisão, exercida por um docente da Educação Básica que atua na Escola onde o Programa é desenvolvido; e os acadêmicos, estudantes da Licenciatura, todos recebendo uma Bolsa fomentada pela CAPES. Vale ressaltar o papel Central que a CAPES atribui às ações da Supervisão, como elemento-chave para o sucesso do PIBID.

contato com as comunidades, etc., e de formação, visto que estávamos nos preparando para a chegada nas escolas e, especificamente, em sala de aula.

O município de Paranaguá está localizado no litoral do Paraná e conta com aproximadamente 150 mil habitantes. Apresenta o maior potencial econômico dentre os sete que compõem o litoral paranaense (os outros são Antonina, Morretes, Guaraqueçaba, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba), com destaque para a atividade portuária. Neste enfoque, há a necessidade de se evidenciar a trama de relações socioeconômicas e culturais que estão presentes no contexto. Falamos dos caiçaras, agricultores, familiares, farinheiras, pescadores artesanais, entre outros, ou seja, existe muito a se explorar além do segmento portuário.

São os filhos destes atores que estão nas escolas. Dito isso e considerando que o projeto PIBID não tem condições de abarcar todas as escolas do município, optamos pela Ilha de Valadares⁴ e Ilha do Mel⁵. O outro município atendido, com uma escola na Ilha de Superagui⁶, foi o de Guaraqueçaba. A lógica permaneceu a mesma, ou seja, problematizar a partir das realidades onde as escolas se inserem. Neste último caso, temos um grande conflito entre a criação do Parque Nacional do Superagui (1989) e as comunidades de pescadores que se sentem prejudicados pelo mesmo.

A escola da Ilha dos Valadares apresenta uma orientação do seu plano Político Pedagógico voltada às Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) no formato tradicional, ou seja, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Física, etc. são ministradas por um professor de cada disciplina⁷. Cabe ao professor elaborar seu Plano de Trabalho Docente (PTD) de modo que atinja o proposto pelas DCEs.

Já nas ilhas do Mel e Superagui, o modelo adotado é o da Educação do Campo⁸. A lógica consiste na valorização dos saberes dos alunos, comunidade e professores, de modo que todos construam coletivamente, inclusive os planos de Trabalho Docente (PTDs). Grosso modo, o que baliza esta DCE é a organização em torno de eixos temáticos: a) trabalho - divisão social e territorial; b) cultura e identidade; c) interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; d) organização política, movimentos sociais e cidadania⁹.

A crítica ao desenvolvimento deste modelo nas ilhas não vem pela Educação do Campo, mas pela organização curricular por áreas de conhecimento, visto que os professores apresentam muitas dificuldades em ministrar suas aulas (isso nos foi repassado pelos Supervisores, em reuniões do PIBID, e também pelos licenciandos). Na prática, um professor de História tem que “dar conta” dos conteúdos desta disciplina e de outras como a Geografia, pois “Os professores serão contratados por área do conhecimento e ministrarão o conjunto das disciplinas que compõem a mesma” (PPP Ilhas, 2010, p.92).

Apesar da aparente ideia de interdisciplinaridade, esse encaminhamento pode funcionar muito mais como uma forma de racionalização de recursos por parte do Estado, considerando que um professor acaba desempenhando a função de vários. Exemplo, na

4 Colégio Estadual Cidália Ribeiro Gomes

5 Colégio Estadual Felipe Valentim e Colégio Estadual Lucy Requião

6 Colégio Estadual do Campo de Superagui

7 Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

8 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf

9 Na Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense, encontramos a divisão em eixos temáticos, da seguinte maneira: a) Modos de vida: trabalho, cultura(s) e identidade(s); b) territórios: natureza, poder e política; c) Saúde: hábitos e costumes.

área de Ciências Humanas I, o professor pode ser formado em Sociologia, Filosofia, História, Geografia e ou Pedagogia. Embora se trate de outro documento, percebem-se pistas desses mesmos encaminhamentos no texto proposto para a Base Nacional Comum Curricular, divulgada pelo MEC em 30 de julho de 2015. É lamentável, visto que a Educação do Campo traz uma proposta significativa de diálogo entre escola e comunidade. Por este motivo, cremos que ela deveria ser melhor trabalhada, a exemplo do que nos mostra Caldart (2012), ao afirmar a importância do protagonismo dos trabalhadores do campo na construção de políticas de educação, a partir de interesses sociais das comunidades.

Independentemente do formato das DCEs, a proposta do PIBID nas ilhas, na perspectiva da educação do campo, consiste em possibilitar aos bolsistas a compreensão de que a escola está inserida em uma realidade concreta e que a comunidade faz parte da escola, ou seja, ela deve ser atuante como, por exemplo, na participação da construção dos PTDs. Noutras palavras, no plano da educação, as pessoas são encaradas como sujeitos de seu próprio destino¹⁰.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial da formação humana e produção de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as condições envolvidas nesses processos. (CALDARTI, 2012, p. 263). Foi esta perspectiva que orientou a construção do PPP das ilhas e também o desenvolvimento do PIBID. Isso é evidenciado pela afirmação da Supervisora do projeto em uma das escolas atendidas na Ilha do Mel.

Partindo da realidade do contexto escolar da educação de campo na comunidade da Ilha do Mel, localizada no litoral paranaense, a 15 milhas do porto de Paranaguá, surgiu-se, então, o interesse e a preocupação em entender e pesquisar as formas de conhecimento praticadas e desenvolvidas principalmente nesta comunidade ilhéu, que passa por vários problemas, tais como difícil acesso, falta de estrutura escolar, falta de capacitação dos profissionais, falta de material didático, falta de professores específicos para a área de conhecimento etc. O PIBID teve como principal objetivo, durante a realização do projeto, aproximar-se da realidade dos alunos, isto é, da comunidade escolar e conhecer suas identidades culturais, envolver-se diretamente com as problemáticas da escola, participar dos projetos políticos pedagógicos, e acima de tudo respeitar o local e toda a comunidade, para que desta forma o trabalho pudesse ser desenvolvido de forma satisfatória para todos envolvidos no projeto. Sendo assim, o PIBID realizou, através de atividades práticas e ações participativas, vários encontros e dinâmicas que aproximaram os alunos ao projeto. (Supervisora na Ilha do Mel, 2014)

Discutir o formato do currículo é indispensável em uma proposta, levantada por nós, de inserção da comunidade, de fato, na construção e abordagens de conteúdos a serem ministrados em sala. Em hipótese alguma isso caracteriza uma maneira de deslegitimar o professor, isto sim, de criar espaço para que o professor se inteire das questões comunitárias e possa abordá-las, com viés científico, em sala de aula. É a concepção de uma ciência pública. Isso também evidencia uma tendência nas academias, que é a valorização de

10 Não é o propósito deste texto, mas a Educação do Campo e sua organização curricular nas escolas das ilhas merece uma discussão específica, a exemplo do que fez Rossi (2014), em seu livro Educação do campo: questões de luta e pesquisa.

saberes vernaculares ou, noutras palavras, de povos originários e populações tradicionais. Isso pode ser evidenciado em grupos como o Interconexões¹¹ (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG) ou mesmo a Rede Internacional Casla-Cepial¹² (rede composta por dezenas de instituições de ensinos, movimentos sociais, etc., da América Latina).

Desafios atuais da proposta

Assumir o projeto PIBID por si já é um desafio, pois a sua lógica de funcionamento pressupõe um grande avanço na formação de docentes, haja vista que o aluno bolsista passará a viver uma realidade de escola antes do exercício de sua profissão como professor. Desafio maior ainda é a proposição de uma relação sólida, via extensão, entre escola-comunidade-universidade. Isso se dá muito em razão da nossa insistente tendência de reprodução de modelos eurocêntricos ou mesmo de um famigerado movimento de racionalização da sociedade ocidental. Isso se manifesta de distintas formas em nossa sociedade, ou seja, para a formação do futuro professor, especificamente no desenrolar do PIBID ilhas, nos deparamos com alguns grandes obstáculos que, obviamente, abrem novas perspectivas de trabalhos.

Nos referimos especificamente:

- a) dificuldade encontrada pelos Coordenadores, respeitadas suas trajetórias, na articulação de uma proposta de trabalho que se enquadre com suas perspectivas de trabalho;
- b) seleção de supervisores nas escolas, que aceitem e queiram desenvolver o projeto PIBID, nesta proposta;
- c) estabelecimento de uma agenda de discussões que obedeça a carga horária mínima de trabalho dos bolsistas e que, ao mesmo tempo, lhes permita conciliar com seus trabalhos (muitos alunos dependem de liberações de seus patrões para desenvolverem as atividades) e mesmo as rotinas de sua graduação;
- d) gerenciamento de tempo e o desenvolvimento dos trabalhos de forma “orquestrada” entre coordenadores, supervisores, bolsistas PIBID, alunos das escolas e com a comunidade;
- e) desenvolvimento de um canal eficiente de comunicação entre os participantes (atas, redes sociais, etc.);
- f) construção de um projeto de educação pautado numa ciência pública – por isso entendemos uma ciência a serviço das comunidades.

Outra situação desafiadora que encontramos refere-se à proposta do PPP das ilhas, visto que sugere que o professor rompa com a disciplinaridade da sua matéria, ou seja, o professor clássico de Sociologia, Geografia, entre outros, passa a ministrar seu conteúdo dentro das humanidades. Isso significa que sua disciplina deverá possuir relação direta com outras, como a História e a Geografia. Na prática, o professor deverá montar um plano de trabalho docente (PTD) que contemple as diretrizes de outras ciências, lembrando, ainda, que estes conteúdos dos PTDs deverão estar atrelados à realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Notadamente, isto é muito interessante, mas o desafio está no fato de contribuir para que os bolsistas compreendam esta dinâmica. Enfim, o objetivo do PPP das ilhas

11 Disponível em: <http://gpinterconexoes.blogspot.com.br/>

12 Disponível em: <http://redecaslacepial.blogspot.com.br/>

pressupõe uma educação que visa à autonomia e cidadania plena, tendo como base o diálogo entre os conhecimentos dos moradores das ilhas, fundamentados em seus saberes e identidades.

Ao problematizar as questões curriculares das Licenciaturas e as necessárias e urgentes transformações que o tema exige, a pesquisadora Bernadete Gatti aponta para os desafios que estão postos para uma real aproximação entre a Formação Inicial Docente e a atuação desses futuros profissionais na Educação Básica:

Está colocada uma questão em busca de resposta: por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas? [...] As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram à escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. (GATTI, 2013, p.64)

Assim, é fundamental uma agenda com ações concretas, em que possamos superar os desafios existentes – a experiência do PIBID de Sociologia nas Ilhas do Litoral do Paraná, além de proporcionar o contato dos licenciandos com a especificidade regional dos desafios da Educação Básica nas Ilhas, evidenciou concomitantemente para uma necessária aproximação das temáticas abordadas na organização curricular do curso de Ciências Sociais, com os desafios inerentes a tal experiência pedagógica.

No plano prático, realizamos vivências nas comunidades através de festas, rituais, participações em reuniões com as comunidades, etc., de modo que os bolsistas se integrem na dinâmica da escola dentro das comunidades que elas se encontram. Isso para que as demandas locais possam estar presentes nos planos de trabalhos docentes, tanto da escola da Ilha dos Valadares (que obedece ao formato clássico) quanto das escolas da Ilha do Mel e Superagui. Relatórios de vivências, gravações de entrevistas, fotografias, vídeos, entre outros, são as ferramentas que auxiliam no processo.

O principal empecilho encontrado no desenvolvimento do PIBID ilhas é a distância das escolas em relação ao Instituto Federal. Assim, os alunos bolsistas do Superagui tinham que sair quinta-feira e retornar ao campus domingo. Esta forma de trabalho prejudicava a frequência nas aulas da licenciatura, para atuar no projeto. A ausência dos alunos bolsistas vez ou outra em sala de aula acabava por comprometer o seu rendimento nos componentes curriculares daquele dia, ou seja, de certo modo, o que estávamos fazendo prejudicava a formação acadêmica dos envolvidos. Na prática isso é um contrassenso, visto que a proposta do projeto é fortalecer a formação inicial e não fragilizá-la.

No caso da Ilha do Mel, os alunos bolsistas tinham que sair muito cedo para pegar a embarcação até a ilha, lá desenvolviam suas atividades e retornavam a tarde e, ainda, tinham aulas à noite. Assim como no caso anterior, verificamos que esta prática prejudicava os alunos bolsistas, que se encontravam exauridos por esta jornada. Isso não

ocorreu na Ilha dos Valadares, pelo fato de estar separada apenas por uma ponte da área central de Paranaguá.

Não há como descrever a riqueza dos aprendizados que os alunos obtiveram na Ilha do Mel e no Superagui. Desde as reuniões com a comunidade até a presença em sala de aula; contudo, a distância foi um fator fundamental para encerrarmos o projeto e para que escolhêssemos outras escolas mais próximas do campus (momento atual). Mantivemos apenas a escola da Ilha dos Valadares.

A nova etapa deverá ser analisada em outro momento, que não é o deste texto. Estamos reproduzindo a mesma perspectiva de se discutir a escola/universidade na e pela comunidade. Esta perspectiva está ancorada em autores como Floriani (2015), ao defender o que chama de uma ciência pública e pertinente, ou seja, que tenha como um dos propósitos o bem comum, ou como diria Acosta (2012), o *buen vivir*.

Considerações finais

A riqueza do PIBID nas Ilhas está em sua dinâmica. A relação comunidade escola passa a ser ressignificada por todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, permite-nos projetar ações que se materializam no sentido da construção de uma escola de base comunitária.

Após a execução dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID, pode-se verificar uma grande dificuldade na questão da participação efetiva dos alunos. Desta forma, foi necessário promover discussões entre os docentes da escola, para discutir ações práticas e intervenções pedagógicas, como forma de amenizar os problemas disciplinares [...] apesar desta problemática, os alunos que realmente se mostraram interessados pelo projeto, ou seja, que se envolveram diretamente nas atividades e nas oficinas ofertadas, puderam interagir, entrar em contato direto com a comunidade em que está inserido, analisar sua realidade. Assim, eles conseguiram a participação da comunidade local no projeto e a realização das ações propostas pelo PIBID [...] com total apoio da comunidade. (Supervisora da Ilha do Mel, 2014)¹³

Temas como pesca artesanal, manifestações religiosas e artísticas, movimentos sociais, instituições, entre outros, passam a ser tratados também com o olhar dos alunos/comunidade e não somente pelos professores, via autores contemporâneos e clássicos. Isso não significa o abandono da ciência, pelo contrário, trata-se do seu sentido prático, numa relação dialógica com os saberes tradicionais.

Na relação universidade-comunidade-escola evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de uma ciência que, de fato, seja pública e se manifeste na prática dos professores em seus espaços de trabalho. O PIBID propicia, nesse sentido, enxergarmos essas múltiplas vias que unem a população, os saberes tradicionais, saberes científicos, enfim, a escola (já entendida como parte da comunidade) e a universidade. Resta-nos trabalhar com tais informações e propiciarmos as mudanças cabíveis.

De forma geral, podemos inferir que o projeto se resume à necessidade de reorganização pedagógica do calendário e do currículo da escola e da universidade. No caso das ilhas, isso ficou evidente em várias situações, como por exemplo, durante a pesca da tainha, em que muitos alunos ajudam seus pais, ou seja, a escola não pode

13 Relatório das Ações desenvolvidas pelo PIBID/IFPR de Sociologia no ano de 2014.

desconsiderar os valores/práticas tradicionais neste processo ou, noutro caso, no mês de novembro temos a reprodução de butucas (moscas), que afetam diretamente na qualidade das aulas.

Outra situação refere-se ao período de temporada, quando o movimento turístico aumenta nestes locais. Enfim, são situações que extrapolam os encaminhamentos pedagógicos, mas que interferem de modo prático no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de um calendário diferenciado, caso contrário o risco da evasão é eminente.

Com relação ao currículo das universidades e escolas, o que vemos é uma desconexão entre o que se aprende (universidade) e o que se ensina (escola). Logo, as teorias apreendidas não reproduzem um impacto significativo nas comunidades. A questão que estamos focando mostra a necessidade de darmos um sentido à escola/universidade. O que aprendemos e como ensinamos? Esta ciência das universidades serve a quem e para quê? Repetimos, não estamos negando a academia, mas tentando (re)orientá-la para a comunidade.

Um dos aspectos que devem ser evidenciados é a importância da imbricação das várias instâncias nesse processo – as políticas públicas educacionais promovidas pelo Estado Brasileiro, como o PIBID, a ação das Instituições Superiores de Formação Docente, e as Escolas da Educação Básica – foi essa configuração que propiciou, a partir do investimento público, a valorização da Formação Docente inicial docente e uma real aproximação entre as Instituições comprometidas com a Educação Pública.

Especificamente sobre o enfoque extensionista, enfatizamos que isso está ligado mais à trajetória dos coordenadores do projeto ora apresentado do que à proposta do PIBID, porém, entendemos que temos muito que aprender sobre extensão e seus impactos positivos nas escolas, comunidades e universidades.



Referências

ACOSTA, A. **Buen Vivir**. SumakKawsay, Una oportunidad para imaginar otros mundos. Quito: Abya-Yala, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467. Acesso em: 18/06/2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

FLORIANI, D. Las ciencias sociales en América Latina: lo permanente y transitorio, preguntas y desafíos de ayer y hoy. Polis, Revista Latinoamericana. Disponível em: <https://polis.revues.org/11149?lang=pt>. Acesso em: 22/03/2015.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: Políticas e Impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

_____. **Proposta Pedagógica das escolas das Ilhas do litoral Paranaense**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 2009.

ROSSI, R. **Educação do campo**: questões de luta e pesquisa. Curitiba: CRV, 2014.



Artigo recebido em:
09/12/2015
Aceito para publicação em:
30/03/2016

NOVA FASE DO PROJETO “ESDI: JANELAS ABERTAS”

NEW PHASE OF “ESDI: JANELAS ABERTAS PROJECT”

UERJ - RJ - BRASIL

*Cristina Jardim Batista***Taís Fernandes Costa****Ligia Maria Sampaio de Medeiros****

RESUMO

Este artigo descreve uma nova fase do projeto de extensão “ESDI: Janelas Abertas”, iniciada no ano de 2015 e marcada por uma maior participação discente no planejamento e realização das atividades, que incluíram definição de estratégias de divulgação do evento, exposição de trabalhos de alunos, organização da tradicional visita guiada pelas dependências da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), criação da identidade visual para o projeto e busca por parcerias e planos de expansão para o evento. O objetivo da descrição deste processo num artigo de ampla divulgação é socializar as tomadas de decisão e os métodos de trabalho no mencionado projeto, administrado majoritariamente por estudantes de graduação, contribuindo-se, assim, com uma base técnica para novos projetos estudantis. Entre os principais resultados do cumprimento do planejamento proposto está o fortalecimento da identificação dos estudantes com o projeto de extensão, na própria ESDI, e a organização da base de dados, experiências e procedimentos para novas edições do Janelas Abertas.

Palavras-chave: Desenho Industrial. Extensão. Planejamento de Eventos. Graduação. Ensino Médio.

ABSTRACT

This article describes a new phase of the outreach project “ESDI: Janelas Abertas” that started in 2015 and was marked by greater student participation in the planning and implementation of the activities. These included the event dissemination strategies, exhibition of students’ work, the organization of the traditional guided tour in the building of the Superior School of Industrial Design (ESDI, in the Portuguese acronym) in addition to the creation of the visual identity for the project and the search for partnerships and expansion plans for the event. The aim of describing this process in a journal of wide circulation is to report the decision-making and working methods in the mentioned project, which is coordinated mainly

* Aluna de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ – Brasil. E-mail: cjardim@esdi.uerj.br

** Aluna de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ – Brasil. E-mail: taisfernandes@gmail.com

*** Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ – Brasil. E-mail: ligia@esdi.uerj.br

by undergraduate students. The project contributes to a technical basis for new student projects. Among the main results of the proposed plan is the strengthening of students' identification with the outreach project, the organization of a database, as well as experiences and procedures for new editions of "ESDI: Janelas Abertas".

Keywords: Industrial Design. Extension. Event Planning. Undergraduate. High School.

Apresentação

A Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) é a unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro dedicada ao ensino do Desenho Industrial, um campo de conhecimento interdisciplinar, caracterizado pela concepção e desenho de projetos de artefatos, de comunicação visual gráfica e de sistemas integrados de informação, tecnologia e ambientes. O curso de graduação em Desenho Industrial na ESDI, atualmente, se desenvolve em cinco anos, oferecendo simultaneamente as habilitações em Projeto de Produto e Programação Visual. O ingresso é feito, anualmente, por meio de concurso vestibular, promovido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ. A ESDI está instalada em um conjunto de prédios na Lapa, no centro do Rio de Janeiro, possuindo salas de aula, oficinas de madeira, metal, modelagem e gráfica, laboratórios de fotografia e informática, além de uma biblioteca especializada.

O programa "ESDI: Janelas Abertas" é uma das atividades de extensão desenvolvidas na escola e tem como objetivo apresentar a profissão do Desenhista Industrial ou *Designer*, a estudantes de cursos de nível médio, geralmente cursando o terceiro ano, e confrontados com o desafio de optar por uma carreira. As atividades desse projeto de extensão também interessam à comunidade em geral, pois tratam de temas ligados à ESDI, à educação projetual e ao *Design*. Gui Bonsiepe (1989) considera que o *design*, como prática do projeto, além de uma especialidade profissional, é um atributo ontológico da humanidade e, por essa razão, deveria ser a base para uma nova educação, talvez uma nova universidade.

Se a filosofia foi o pilar da universidade clássica e as ciências foram a base da era moderna, o projeto tal como praticado em cursos de design pode ser a fundação da universidade do futuro. O pensamento projetual será o fator integrador de uma educação desintegrada e dispersa. (BONSIEPE, 1989, p. 125).

O projeto de extensão Janelas Abertas

O projeto "ESDI: Janelas Abertas" foi criado no início do ano de 2001, pelo professor Roberto Eppinghaus, com o objetivo de divulgar o Desenho Industrial e a formação profissional propiciada pela ESDI. A proposta, desde o início, era ajudar os jovens interessados em ingressar na profissão a escolherem, com menor incerteza, uma carreira. Nas muitas edições realizadas, o Janelas Abertas trouxe atividades que contribuíram para a divulgação da ESDI em espaços de diálogo com a comunidade interessada em *design*, integrando grupos de diferentes níveis acadêmicos. Para viabilizar esses encontros, foram organizadas, nos anos de existência do programa, atividades dirigidas a instituições de Ensino Médio do Rio de Janeiro, com palestras e visitas monitoradas. As listas de escolas e contatos eram mantidas por estudantes bolsistas que se revezavam na tarefa de organizar os eventos.

Mudanças no quadro docente e discente da escola levaram a uma desmobilização das equipes que conduziam o projeto, culminando na não realização de atividades no ano de 2014, o que colocou

em risco o cadastramento do projeto perante o Departamento de Extensão da UERJ. Uma renovação era necessária, uma revitalização da imagem do projeto perante a escola e perante o público externo. A nova equipe de coordenação se formou com esse intuito, reunindo uma professora, uma bolsista da graduação e três voluntárias, sendo duas estudantes da graduação e uma da pós-graduação.

Ao assumir o projeto, o grupo organizou o planejamento para o ano de 2015 de modo a realizar uma edição memorável para o evento, no primeiro semestre, em maio, período anterior às inscrições em vestibulares e, portanto, atraente para aqueles que desejam informações sobre cursos e carreiras universitárias. Dedicou-se tempo e atenção à organização da base de dados e conferência de informações, divulgação e contatos personalizados, e ao planejamento cuidadoso da visita às dependências da ESDI. A Tabela 1 apresenta o cronograma cumprido para a realização das atividades de 2015.

Tabela 1: cronograma de atividades da equipe

2015	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Reunião de apresentação da equipe	x									
Listagem de contatos de escolas	x	x								
Criação da identidade visual		x								
Lançamento da página no Facebook		x								
Levantamento de fundos		x								
Chamada interna para exposição		x								
Divulgação de material na página		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Convites para a participação de escolas		x	x							
Divulgação geral do evento		x	x							
Gravação de vídeos		x	x							
Chamada de voluntários para a organização			x							
Organização de materiais para exposição		x	x							
Organização dos espaços de visita			x							
Evento			x							
Confecção de relatório de extensão				x	x					
Apresentação do projeto no UERJ Sem Muros							x			
Atualização e expansão				x	x	x	x	x	x	x

Na primeira etapa do planejamento, a equipe ocupou-se em definir o público, planejar o roteiro de visita, criar uma identidade visual para o projeto, fazer a divulgação externa e a chamada interna para trabalhos de estudantes de graduação e pós-graduação da ESDI, além de buscar parcerias e apoio.

A identidade visual do projeto foi concebida de modo que símbolo, logotipo e tipografia estivessem em consonância com o que é utilizado na identidade visual da ESDI, e que o padrão cromático proporcionasse uma comunicação efetiva com o público. Várias alternativas visuais para o símbolo foram geradas. Após as etapas de seleção e refinamento, a solução foi definida em referência à figura de uma janela e assim remetendo às fachadas da ESDI (Figura 1) e ao nome do projeto. O desdobramento gráfico em composições modulares poderia contribuir para uma linguagem visual de fácil reconhecimento (Figura 2).

Figura 1: Fachada das casas onde funciona a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro.



Fonte: <http://ppd.esdi.uerj.br> Fotografia de Marcelo Mendes.

Estudos foram realizados para estabelecer as relações símbolo-logotipo, padrão cromático e padrão tipográfico. Optou-se pela utilização da fonte tipográfica Helvética, uma fonte clássica, sem serifa, que confere atributos de estabilidade e credibilidade necessários ao projeto.

Figura 2: estudo de identidade visual: símbolo, logotipo e composição modular



Divulgação externa

Ao definir o público para o primeiro evento dessa nova fase do projeto de extensão ESDI: Janelas Abertas, o grupo pautou-se pela proposta original, isto é, a divulgação do *Design* e da ESDI junto aos jovens candidatos ao vestibular, estudantes secundaristas em geral. Diante da ausência de uma educação projetual durante o Ensino Fundamental e Médio, na maior parte das escolas brasileiras, torna-se necessário oportunizar o contato com o *Design*, no momento de definição de futuras carreiras profissionais, a fim de que esses estudantes possam ter informações práticas. No mesmo nível de importância está a disseminação do pensamento projetual para pessoas de diferentes campos de atuação social e profissional, para que possam ter maiores referências de posicionamento crítico frente aos acontecimentos da cultura material, desde projetos urbanísticos de grande porte até a produção uso e descarte adequado de produtos industriais, por exemplo.

Realizou-se um levantamento de contatos de escolas das redes pública e privada de Educação Básica, que gerou um quadro de treze instituições públicas ou comunitárias e 96 instituições privadas. Todas foram contatadas, tendo-se obtido retorno de 17 instituições. É interessante registrar que, entre estas, cinco instituições eram de Ensino Superior e não constavam na lista inicial. Para a divulgação entre escolas estaduais, responsáveis pelo maior contingente de educação pública do Ensino Médio, foi enviado um convite por

e-mail para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC, com o pedido de encaminhamento às escolas.

Criou-se uma página na rede social Facebook com o propósito de fornecer informações sobre o “Janelas Abertas” e os materiais que seriam expostos. O uso desse canal de comunicação dinâmico, contemporâneo e de fácil acesso aos interessados, como defendem Baalbaki et al. (2015. p.354), foi muito eficaz. Inicialmente, anunciou-se a página entre os estudantes, professores e funcionários da ESDI e vários dados referentes ao evento e a outros projetos que vinham sendo desenvolvidos pela comunidade “esdiana” (gentílico que designa os alunos, ex-alunos, professores e funcionários da ESDI), contando com a colaboração de todos para a divulgação em suas próprias redes sociais. A Figura 3 mostra a postagem de um produto visual realizado por estudantes.

Figura 3: exemplo de postagem divulgando trabalho realizado por estudantes



Em abril de 2015, foi criado um evento no Facebook como forma de divulgação, também noticiado no boletim informativo eletrônico da ESDI, o “Sinal”. Foi feito um convite amplo para a participação nas atividades do “Janelas Abertas”. Até o primeiro dia de realização do evento, a página do Facebook já atingira um público de 388 curtidas, 427 convidados e 371 confirmações de presença. A atualização frequente foi um fator importante para manter a circulação de informações sobre o projeto e para o alcance de um número expressivo de pessoas (Figura 4).

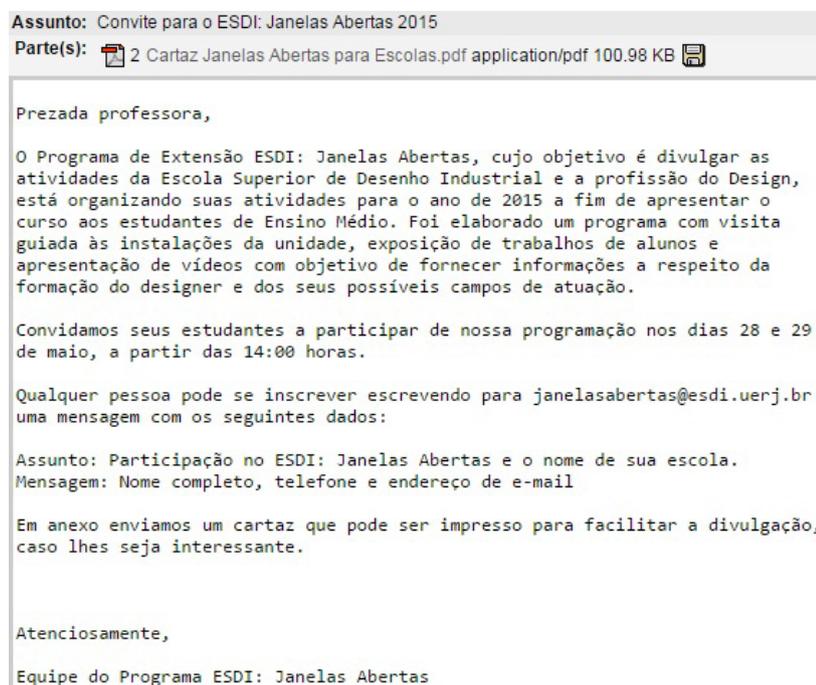
Figura 4: postagem explicativa sobre o evento



O grupo decidiu utilizar chamadas com *hashtags* (palavras-chave que se deseja indexar em aplicativos como *Twitter* ou *Facebook*), incluindo pequenos complementos relativos ao conteúdo informacional disponível no corpo de texto da postagem. Foi escolhida a linguagem de cunho informal e voltada para estudantes de Ensino Médio.

Fez-se a chamada formal para participação no evento digitalmente, convidando pessoas e instituições de Educação Básica com histórico de participações anteriores e novas, cujos contatos a equipe reuniu mediante uma busca em bases de dados disponíveis na internet. Entrou-se em contato com os responsáveis legais e pedagógicos, por e-mail, endereçando-lhes o convite de participação (Figura 5) e pedindo-lhes que trouxessem estudantes possivelmente interessados e/ou divulgassem a chamada para inscrições por meio de fixação de um cartaz do evento em vias de acesso de suas respectivas unidades escolares.

Figura 5: mensagem de convite enviado à comunidade escolar



O cartaz que continha informações sobre o objetivo do evento, seu público-alvo, requisitos para inscrição, local e horário foi produzido em preto e branco pela equipe do “Janelas Abertas”, em formato A4 (210 x 297 mm), e anexado às mensagens-convite de modo a ser facilmente impresso, potencializando o alcance da divulgação (Figura 6).

Figura 6: cartaz de divulgação do evento para escolas

esdi / uerj

janelasabertas 2015

A Escola Superior de Desenho Industrial convida você a participar do **Janelas Abertas 2015** que acontecerá nos dias **28 e 29 de maio**, à partir das 14hrs.

O Janelas Abertas é um projeto de extensão para divulgação do design e da Esdi. O evento é aberto a estudantes, professores, pais e gestores de escolas, além da comunidade em geral ligada à Esdi e à educação projetual e do design.

Se você tem interesse em participar, mande um e-mail com seu nome completo e telefone para janelasabertas@esdi.uerj.br ;)

A Esdi fica na Rua Evaristo da Veiga, 95 – Lapa.



f /janelasabertasdesdi

A participação condicionada à inscrição foi importante para a organização das acomodações dos espaços, a confecção de certificados e o cálculo da compra do lanche, evitando desperdícios. A possibilidade de fazer a inscrição individualmente, sem vínculo obrigatório com a escola, foi um fator facilitador para os estudantes interessados no evento, pois assim não dependeriam de um *quorum* necessário em muitas escolas para o deslocamento de grupos em atividades externas, bem como da presença de um responsável pedagógico.

Todos aqueles que, de alguma forma, atuaram no evento - visitantes, expositores, colaboradores voluntários e organizadores - receberam certificados de participação. Esse item foi um atrativo relevante para quem buscava um documento comprobatório de atividades curriculares, bem como para reforçar a imagem institucional do projeto. A programação visual dos certificados foi desenvolvida pela equipe do “Janelas Abertas”.

Seleção para exposição

Tomou-se por base, na seleção interna de trabalhos a serem apresentados nas prévias da página, a submissão por e-mail, respeitando-se o que foi estabelecido na chamada e divulgado por meio de cartazes e comunicação interna. A exigência era a de

que os produtos criados para tal fim tivessem sido desenvolvidos em disciplinas da ESDI. Os interessados em expor enviaram suas propostas de apresentação com imagens dos materiais, nome do autor, ano de desenvolvimento do projeto, professor e disciplina. No período de cinco semanas, dos doze trabalhos submetidos, dez foram aceitos. Os autores aprovados pela organização receberam o leiaute e modelo para diagramação dos pôsteres em formato A2 (420 x 594 mm), com malha, cabeçalho e o símbolo do “Janelas Abertas”, no qual deveriam elaborar suas apresentações, tendo um prazo de duas semanas para entregar (Figuras 7 e 8).

Figura 7: divulgação da chamada interna



Figura 8: cartazes apresentados no evento ESDI: Janelas Abertas



Roteiro de visitaçao

O roteiro de visitaçao à escola foi planejado com base nas experiências de atuais estudantes da ESDI que participaram de ediçoes anteriores do evento, levando em conta

estimativas de tempo médio das atividades e fluxo de pessoas pelas dependências da escola. De acordo com relatos sobre o que lhes interessou mais naquelas oportunidades, a equipe organizadora decidiu pela exposição de trabalhos, manutenção da visita guiada pelas dependências da escola e substituição da palestra de abertura pela exposição de vídeos mais dinâmicos e com visões diversificadas, a fim de apresentar de maneira objetiva e abrangente os projetos desenvolvidos na instituição. Foi acrescentada ao roteiro do evento uma minipalestra na Incubadora de empresas de *Design* da ESDI, ministrada durante o lanche ao final da visita.

O lanche foi um item frequente nas observações de pontos positivos dos eventos anteriores, por permitir uma aproximação mais informal entre os estudantes da ESDI e os visitantes. A atenção da equipe em relação a restrições alimentares para os lanches nesta edição foi um ponto positivo observado pelos participantes do evento. O lanche com biscoitos de polvilho doces e salgados, pipoca e refresco de guaraná natural atendeu satisfatoriamente aos celíacos, diabéticos e veganos. Além de serem opções baratas, com grande identificação junto ao público carioca jovem, de fácil armazenamento e distribuição e com baixa produção de lixo.

Os trabalhos de impressão dos pôsteres, montagem da exposição, limpeza das salas, organização do lanche, registro fotográfico e em vídeo, recepção dos visitantes e condução da visita guiada tiveram a colaboração de 19 voluntários, convocados em chamada interna há duas semanas do evento. Todos receberam crachás de identificação e informativos de suas funções, com indicações de falas nas diferentes etapas da visita (Tabela 2).

Tabela 2: Cronograma da visita guiada nos dois dias de evento

Roteiro de visitação	Tempo médio
Visitantes são recebidos na entrada da ESDI, assinam a lista de presença e autorizam, ou não, o uso de imagem.	Entre 5 e 7 minutos
Exposição de trabalhos de estudantes na sala de projeção.	De 10 a 25 minutos
Exibição de vídeos na sala do terceiro ano.	De 10 a 15 minutos
Tour pelas instalações da ESDI: Boulevard, Salas de Aula, Secretaria, Pós-Graduação, Estúdio Fotográfico, Laboratório de Biomimética, Centro Acadêmico, LabInfo, Oficina Gráfica, Biblioteca, Oficina de Materiais.	Cerca de 60 minutos
Lanche e palestra na Incubadora de Empresas de Design.	Entre 15 e 20 minutos
Entrega de certificados.	5 minutos

Os vídeos exibidos durante o evento foram produzidos e selecionados durante dois meses, tendo sido gravados com diversas pessoas da ESDI, como por exemplo, o vice-diretor, apresentando a Escola e a carreira profissional de *design*. Professores de cada departamento responderam sobre a relevância de suas disciplinas, nesse campo de conhecimento, e estudantes que participaram de edições anteriores do "Janelas Abertas" revelaram como suas experiências no evento influenciaram suas escolhas e vivência posterior na escola.

Colaborações

Os materiais de papelaria foram financiados por verba de projeto da FAPERJ, as impressões foram cortesia do LabInfo, laboratório de informática de uso geral da ESDI, e

o lanche recebeu contribuição da Incubadora de Empresas de *Design*. Para edições futuras, a equipe estuda a possibilidade de patrocínio de empresas de *design* e de campanhas de financiamento coletivo, a exemplo do Pavão 2012, evento cultural realizado por iniciativa direta de estudantes da ESDI.

Resultados

O projeto foi apresentado na 26ª. UERJ Sem Muros, evento acadêmico em que a comunidade da UERJ expõe os resultados de trabalhos de extensão e de iniciação científica realizados durante o ano, com grande visibilidade. Naquela oportunidade, foram apresentadas as estatísticas referentes à primeira edição do “Janelas Abertas” de 2015 (Figura 9), chegando a 74 inscritos com antecedência e 33 presencialmente, tendo 37 visitas no primeiro dia e 44 no segundo, havendo 26 ausências no total. Constatou-se o alcance de 485 entusiastas na página do *Facebook* e registrou-se o engajamento de um total de 114 instituições de ensino, entre públicas e privadas, de Educação Básica e Superior.

Figura 9: pôster exposto na 26ª. “UERJ Sem Muros”



Considerações finais

A experiência de planejamento e realização do “ESDI: Janelas Abertas”, em 2015, oportunizou novos objetivos, abordagens e expectativas para as próximas edições. Entre estas, podem ser citadas: a previsão de uma visita mais extensa, com base no interesse dos visitantes; exibições de vídeo mais dinâmicas, possivelmente em conjunto com a exposição de trabalhos, e o planejamento das datas do evento para antes das inscrições nos exames de qualificação da UERJ, facilitando para os estudantes a opção de tentativa de ingresso na ESDI. Pensa-se, também, em estabelecer comunicação direta com um maior número de instituições escolares públicas estaduais, entregando presencialmente os convites e materiais de divulgação, uma vez que essas escolas não possuem contatos virtuais diretos disponíveis em bases de dados acessíveis. Acredita-se que oferecer um dia com dois turnos de atividades possa possibilitar a visita de mais estudantes. A organização do próximo evento incluirá o convite a outras universidades para participação com oficinas e palestras de designers formados pela ESDI sobre o desenvolvimento de suas carreiras, bem como uma mesa redonda com a colaboração de diversos representantes do *design* em diferentes esferas profissionais e acadêmicas. Consciente de que a realização dessas metas depende de recursos referentes ao pessoal, a equipe envida esforços no sentido de convocar mais voluntários e solicitar um aumento no número de bolsas junto ao órgão de fomento.

Atualmente, além de preservar os objetivos originais, o Janelas Abertas também se propõe a proporcionar um espaço de registro e divulgação do conhecimento produzido pelos alunos da ESDI num memorial da produção acadêmica. As atividades promovidas pelo Janelas Abertas contribuem com o curso de graduação da ESDI ao criarem espaços de diálogo entre estudantes de períodos diferentes, nos quais se trocam experiências e se discutem questões de projeto. A exposição de trabalhos para um público externo também foi mencionada como um fator motivacional para aprimorar ou mesmo finalizar trabalhos realizados em disciplinas curriculares.

À equipe organizadora das atividades, o projeto de extensão possibilita a experiência de praticar as atividades de planejamento, organização, tomada de decisões, gerenciamento de recursos financeiros e relações interpessoais. Esses aprendizados são parte da formação profissional do desenhista industrial, a quem compete o domínio teórico e prático do processo projetual. Assim, o projeto de extensão “ESDI: Janelas Abertas” contribui para a preparação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho. Em seus depoimentos, os bolsistas e voluntários que participaram da organização dos eventos mencionaram perceber seu próprio amadurecimento. Eles precisaram lidar com o público e comunicar-se com ele (tanto em ambiente virtual quanto real), tomar medidas para aumentar o alcance da sua comunicação, negociar com parceiros, planejar diversos aspectos referentes ao projeto que poderão ter consequências de menor ou maior impacto. Em suma, aprenderam a lidar com problemas projetuais também fora da sala de aula.



Referências

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BARBOSA, Priscila Costa Lemos; MARINHO, Mariana Schwantes. O projeto de extensão e suas formas de comunicação com a comunidade externa. In: **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, volume 11 número 3 - set./dez. 2015.

BONSIEPE, Gui. No futuro, a reformulação. In: **Revista Design & Interiores**. São Paulo, n. 12, 1989.

SILVA, D.C.; BOTURA JR, G.; PASCHOARELLI, L.C. Inovação e pesquisa em Design nas universidades brasileiras. In: **Revista Design & Tecnologia UFRGS**. Porto Alegre, número 6. 2013.



Artigo recebido em:
15/01/2016
Aceito para publicação em:
19/04/2016

VALIDAÇÃO DE UM MODELO EM RELEVO PARA AUXILIAR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÁRVORE EM ESTRUTURA DE DADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

VALIDATION OF A MODEL EMBOSSED TO AID THE TEACHING AND LEARNING OF TREES IN DATA STRUCTURE FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

*Cristiano César dos Santos Andrade**

*Edicléa Mascarenhas Fernandes***

RESUMO

As adaptações curriculares da Educação Especial contribuem para o desenvolvimento de tecnologias assistivas e estas para apoiar o processo de Educação Inclusiva. O sistema de ensino, em seus diferentes níveis, precisa ser capaz de fornecer ferramentas que garantam aos alunos com deficiência acesso ao currículo. Nosso trabalho é uma ramificação do Projeto de Extensão “Recursos, Adaptações e Tecnologias Assistivas para Educandos com Necessidades Especiais”, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da UERJ, que teve a finalidade de construir e validar uma tecnologia assistiva para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de Árvores em Estrutura de Dados para alunos com deficiência visual, visando favorecer a aprendizagem desses sujeitos no campo da Ciência da Computação. Foi realizada uma revisão bibliográfica, construído e validado um modelo em relevo por aluno deficiente visual de computação. A pesquisa atingiu o seu objetivo, pois o aluno conseguiu entender os conceitos de árvores e realizar as tarefas elaboradas.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva; Estrutura de dados; Deficiência visual; Computação.

ABSTRACT

Special Education curriculum adaptations contribute to the development of assistive technologies and these give support to the inclusive education process. The education system, at different levels, must provide tools to ensure students with disabilities access to the curriculum. This research is a branch of the Extension Project “Resources, Adaptations and Assistive Technologies for Pupils with Special Needs” developed by the Special and Inclusive Education Center of UERJ with the purpose of constructing and validating an assistive technology to aid the teaching and learning of trees in Data Structure for students

* Aluno de Mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ – Brasil. E-mail: cristianoceasar9159@uol.com.br

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ – Brasil. E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com

with visual impairment in order to encourage these individuals' learning in the field of Computer Science. A literature review was carried out, and a model in relief was developed and validated for visually impaired computing students. The study reached its goal, since students could understand the concepts of trees and do the tasks they had been assigned.

Keywords: Special education. Inclusive education. Data structure. Visual impairment. Computation.

Introdução

A Educação é um direito de todos, descrito na Constituição Federal do Brasil. E para que este direito seja garantido, a mesma determina que o ensino aconteça em igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pautada na Carta Magna, que garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às necessidades deste público.

Tal determinação, de acordo com o que preconiza a Educação Especial e a Educação Inclusiva, visa oferecer um ambiente de aprendizagem adequado às limitações das pessoas com deficiência e ampliar o acesso e permanência delas no sistema de ensino.

A Educação Especial, de acordo com a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, é definida como modalidade de educação que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais.

Sasaki (BRASIL, 2008, p. 85) define educação inclusiva como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado. Em seu artigo 24, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura um sistema de educação inclusiva, independentemente do nível de escolarização, voltado para o desenvolvimento do potencial humano e da personalidade das pessoas com deficiência, bem como para permitir a sua participação em uma sociedade livre e sua ascensão ao ensino superior.

A Educação Inclusiva amplia a participação ativa de todos os estudantes (com ou sem deficiência) em todas as atividades, nos estabelecimentos de ensino, respeitando as características de cada estudante e oferecendo alternativas e soluções pedagógicas que atendam as suas necessidades específicas, para garantir acesso ao currículo.

Neste sentido, a produção de ferramentas que favoreçam o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência é fator preponderante para uma Educação Especial e Inclusiva em todos os níveis de ensino.

De acordo com a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças, existem quatro níveis da função visual: a visão normal, a deficiência visual moderada, a deficiência visual severa e a cegueira. Combinadas, a deficiência visual moderada e a deficiência visual severa são denominadas baixa visão (WHO, 2014) ou visão subnormal, termo definido pela Organização Mundial da Saúde, em 1992, durante a realização do Programme for the Prevention of Blindness - Management of Low Vision in Children em Bangkok, ocasião em que a baixa visão foi classificada como uma situação irreversível.

A cegueira, também denominada deficiência visual profunda, é a incapacidade de ver. É a ausência total da visão ou simples percepção luminosa (FERNANDES; ORRICO, 2012, p. 110; MARTIN;

RAMIREZ, 2003, p. 43). Ela impossibilita o sujeito de realizar tarefas que requeiram a visão, mesmo com o uso de ferramentas e estratégias.

Constata-se que a ausência de material didático destinado às pessoas com deficiência visual, no ensino de disciplinas inerentes à Ciência da Computação, é uma grande barreira no aprendizado destes sujeitos.

Assim, este artigo é dirigido à aprendizagem dos conceitos de Árvore em Estrutura de Dados, enquanto campo da Ciência da Computação, por aluno com deficiência visual. O objetivo da presente pesquisa foi validar a proposta de um Modelo de Árvore em Relevo para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de Árvores em Estrutura de Dados para alunos com deficiência visual.

Metodologia

Esta pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil, sob nº 43048015.1.0000.5243, denominada Construção e Avaliação de Materiais Adaptados no Processo Ensino-Aprendizagem de Computação para Alunos Deficientes Visuais. Respeitaram-se os princípios éticos e os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após sua leitura e explicação, na presença de testemunha vidente.

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, ramificação do Projeto de Extensão “Recursos, Adaptações e Tecnologias Assistivas para Educandos com Necessidades Especiais”, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da UERJ e parte de uma dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão pertencente ao Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), que adotou como procedimento metodológico três etapas:

1ª etapa: revisão bibliográfica, com vistas a conhecer as características da deficiência visual, bem como os canais de comunicação utilizados por pessoas com deficiência visual para aquisição de conhecimento. Buscou-se, ainda, nesta etapa, internalizar os conceitos de Árvores em Estrutura de Dados e exigências próprias para a aprendizagem deste assunto, além de pesquisar alternativas viáveis ou recursos que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do conceito de Árvores em Estrutura de Dados para pessoas com deficiência visual.

2ª etapa: produção de um material didático em relevo a ser aplicado no processo ensino-aprendizagem dos conceitos de Árvores em Estrutura de Dados para alunos com deficiência visual

3ª etapa: validação do material didático em relevo, realizada por um aluno deficiente visual do sexo masculino, matriculado no curso superior em Tecnologia de Sistemas de Computação da UFF, na modalidade Semipresencial, no polo CEDERJ/UAB¹ de Belford Roxo-RJ, para a qual foi confeccionado um plano de aula seguindo a metodologia indicada por Libâneo (2008, p. 97), e se deu em um ambiente físico de aprendizagem onde ocorreram os seguintes momentos: orientação inicial dos objetivos; transmissão/assimilação do conteúdo; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos; aplicação de conhecimentos e verificação e avaliação dos conhecimentos.

Para a etapa de validação do material didático em relevo, o aluno teve acesso a uma Webapostila sobre o assunto Árvores em Estrutura de Dados, desenvolvida no padrão

¹ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Aberta do Brasil.

HTML5², de maneira a permitir que ele – utilizando-se de um computador ou dispositivo móvel, assistido por software sintetizador de voz – tivesse acessibilidade ao conteúdo deste material, que por ele foi lido antes de iniciar a utilização do material didático em relevo.

Durante a validação, o pesquisador apresentava as representações dos conceitos de *Árvore*, e o aluno, com as mãos, as identificava e realizava tarefas inerentes ao assunto.

Resultados

O fato de um aluno com deficiência visual apresentar o nível de visão subnormal ou o nível de cegueira exige a produção de recursos pedagógicos que atendam às suas demandas em um destes níveis. E, ainda, para que o referido aluno possa compreender os conceitos de *Árvore* em Estrutura de Dados por meio de sua representação gráfica, torna-se necessária a utilização de um de seus canais de aquisição de conhecimento: o tato.

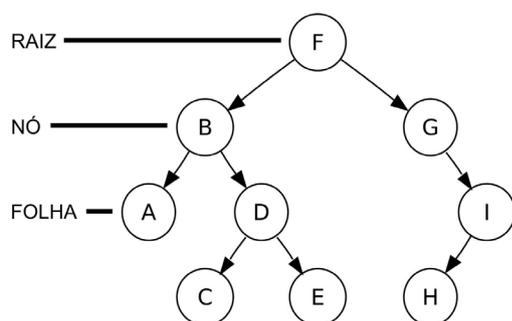
Em sala de aula, ao aluno cego é impedido o acesso direto a textos impressos e imagens, sendo o tato um de seus canais de aquisição de conhecimento. Por isso, é fundamental que no processo de ensino aprendizagem ele se utilize do sistema Braille de escrita e de adaptações curriculares.

Por meio do tato, a pessoa com deficiência visual faz uso de habilidades cognitivas que lhe permitem conhecer as qualidades do objeto, sua estrutura, formas básicas e relacionar a parte do objeto com o todo.

Em computação, a definição que se tem de *Árvore* é de ser uma estrutura de dados que caracteriza uma relação entre os dados que a compõem (VELOSO et al., 1989, p. 120).

A *Árvore* também é definida como uma lista que tem os seguintes elementos: raiz (root), nó (node) e folha (leaf) (HENDERSON, 2009, p. 138), formando uma estrutura de dados com um conjunto finito de nós, onde cada nó é a raiz de uma subárvore. O conceito de *Árvore* pode ser visualizado por meio de diferentes formas gráficas, sendo a representação hierárquica a mais utilizada. Ela é semelhante à forma utilizada para descrever organogramas de uma empresa (SZWARCFITER; MARKENZON, 1994, p. 63), uma linha unindo cada nó às raízes de suas subárvores, quando não vazias, as quais se encontram sempre abaixo ou acima desse nó. Esta forma exhibe as relações existentes entre os nós da estrutura.

Figura 1: Representação de *Árvore* em Estrutura de Dados

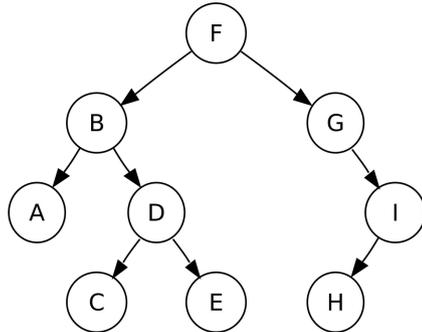


Fonte: Adaptado de Wikimedia Commons

² HTML5 (Hypertext Markup Language, versão 5) é uma linguagem para estruturação e apresentação de conteúdo para a World Wide Web e é uma tecnologia chave da Internet. Esta nova versão traz consigo novas funcionalidades como semântica e acessibilidade. Ela apresenta suporte para as mais recentes multimídias, enquanto se mantém facilmente legível por seres humanos, e consistentemente compreendida por computadores e outros dispositivos (Kesteren e Pieters, 2014).

O tipo mais comum de Árvore utilizado como uma estrutura de dados é a Árvore Binária, afirmam Henderson (2009, p. 478) e Szwarcfiter (1994, p. 67). Em uma Árvore Binária, o grau de cada nó é menor ou igual a dois. O nó raiz das subárvores é denominado filho esquerdo e filho direito. Naturalmente, o esquerdo pode existir sem o direito e vice-versa.

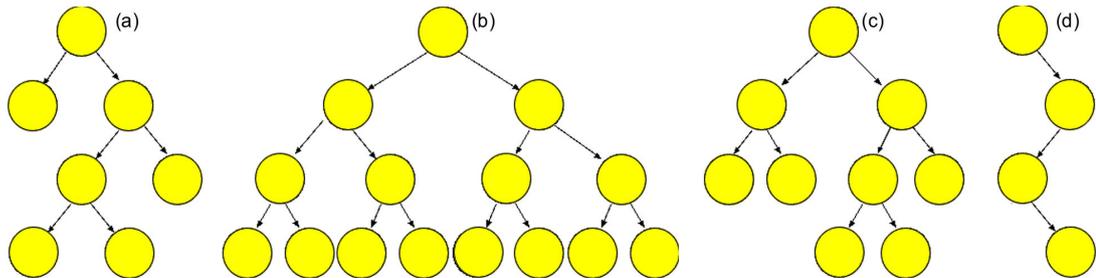
Figura 2: Representação Gráfica de Árvore Binária



Fonte: Wikimedia Commons

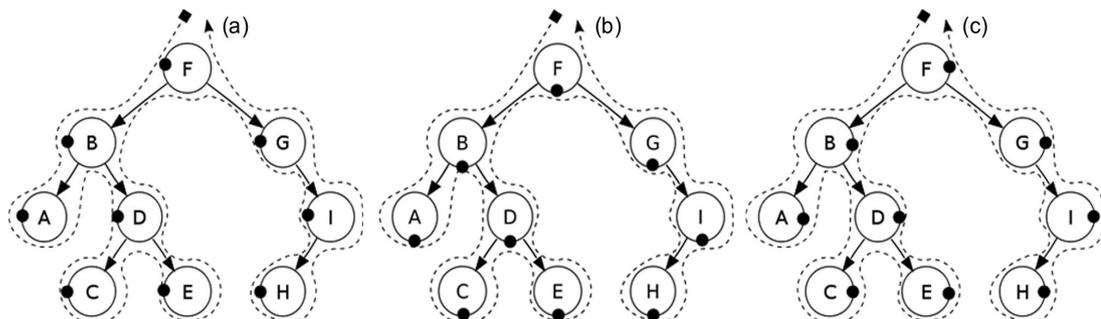
Uma Árvore Binária pode ser: estritamente binária, quando cada nó tem 0 ou 2 filhos; cheia, quando a sub-árvore vazia de um nó estiver no último nível; completa, onde se n é um nó com algumas subárvores vazias, então n se localiza no penúltimo ou no último nível ou zigzague, quando cada nó tem 0 ou 1 filho.

Figura 3: Árvores (a) estritamente binária, (b) cheia, (c) completa e (d) zigzague



As Árvores podem ser percorridas, ou seja, ter os seus nós visitados sistematicamente, em três ordens: pré-ordem, visitar raiz, filho esquerdo, filho direito; ordem simétrica, visitar filho esquerdo, raiz, filho direito e pós-ordem, visitar filho esquerdo, filho direito e raiz.

Figura 4: (a) pré-ordem, (b) ordem simétrica e (c) pós-ordem



Fonte: Wikimedia Commons

Embora existam formas distintas de se representar uma Árvore em estrutura de dados, todas são formas gráficas, e para que um aluno cego possa entender o conceito de árvore em estrutura de dados e ainda percorrê-la, uma das alternativas viável é a confecção de representações táteis equivalentes.

Essas representações podem ser produzidas usando-se uma impressora Braille ou uma impressora de alto relevo, ou ainda se construindo Árvores em relevo, utilizando barbante embebido em cola e papelão.

As representações táteis sugeridas são modelos estáticos e requerem a produção de número grande modelos diferentes para utilização em uma ou mais aulas e o uso delas não contribui para dar dinamismo às aulas, pois não permitem a criação inopinada de árvores durante as aulas. Além do mais, o custo das impressoras braille e de alto relevo é elevado, dificultando a sua disponibilidade para o público em geral, e necessitam de pessoal especializado e dedicado para operá-las, uma vez que se trata de desenvolver um material específico.

A audição é também um dos canais de comunicação que as pessoas com deficiência visual utilizam para apropriar-se de conhecimento e, para que aproveitem este canal, foram criados os leitores de tela. Trata-se de softwares que convertem informações textuais em áudio, utilizando um sintetizador de voz. É uma tecnologia utilizada por usuários cegos para a leitura de documentos textuais e da interface de um software, mas sua utilização para ler uma representação gráfica de uma Árvore está limitada apenas à leitura das descrições textuais alternativas, se estas existirem.

O Exploring Graphs At Umb (PLUMB) (COHEN et al., 2006, p 279) é um sistema que, segundo os seus desenvolvedores, pode ser usado para apoiar pessoas com deficiência visual em muitos usos educacionais; e fora da atividade de ensino, poderia ser utilizado para leitura de mapas de ruas, edifícios, navegar e aprender rotas de fuga de incêndio. Foi desenvolvido por pesquisadores do Department of Computer Science of University of Massachusetts Boston e também aproveita o sentido da audição para aquisição de conhecimento. No entanto, esse sistema é experimental, pode depender de software e hardware específicos e/ou de treinamento especializado, além de não estar disponível para teste e não ter sido avaliado no processo ensino-aprendizagem do conceito de árvores em estrutura de dados.

O sujeito cego capta informações acerca dos objetos e do ambiente em que se encontra por meio do tato passivo, quando a informação chega sem ser buscada, ou por meio do tato ativo, quando a informação é intencionalmente buscada pelo indivíduo.

Os materiais didáticos em relevo oportunizam o acesso ao currículo ao permitirem que pessoas com deficiência visual, fazendo uso do tato ativo, reconheçam as ilustrações.

Araújo et al. (2011, p. 15) sugerem que a elaboração do material em relevo siga alguns critérios e procedimentos para a melhor compreensão do aluno e sua segurança, tais como: ser fidedigno à informação do livro, ser confeccionado em tamanho adequado, não agredir a sensibilidade tátil do aluno e não utilizar materiais perecíveis.

Seguindo as orientações de Araújo (2011), construiu-se um protótipo, escolheu-se a textura, ampliou-se o material selecionado e confeccionou-se a versão final.

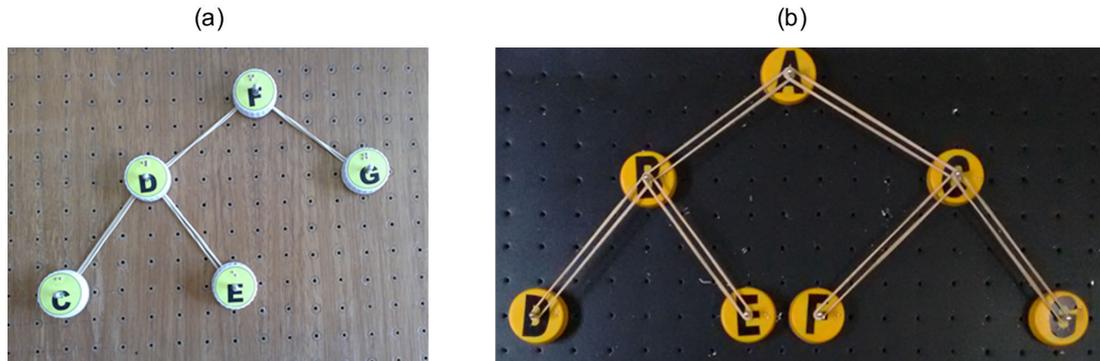
A pesquisa teve a pretensão de construir uma tecnologia assistiva capaz de fazer com que o aluno com deficiência visual, compreendidos os conceitos de Árvore em Estrutura de Dados, executasse os mesmos exercícios e avaliações que os alunos videntes, embora se utilizando de material didático específico, bem como permitir que alunos videntes e

deficientes visuais participem de uma mesma aula sem a necessidade do atendimento educacional especializado destinado aos alunos deficientes visuais em sala de recursos.

Levando-se em consideração que a deficiência visual não é somente a cegueira, pois também existem alunos com baixa visão, esta tecnologia desenvolvida privilegiou o uso de contrastes e letras grandes, para que estes alunos possam utilizar-se da visão remanescente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de *Árvore em Estrutura de Dados* não demandam necessariamente o uso da visão, podem ser construídos por alunos cegos congênitos ou que ficaram cegos ao longo da vida, através de registros táteis, e por alunos com baixa visão, através de registros táteis e uso da visão remanescente. Para isso, foi desenvolvido um Modelo de *Árvore em Relevo*, utilizando-se tampas de garrafa de guaraná industrializado, cabeças de alfinete, manta imantada, serragem de madeira, tiras de borracha e rebites, a ser montado em uma Prancha de Modelagem construída com uma tábua de compensado de 15 mm, com 80 x 50 cm, e uma chapa de ferro galvanizado de 1 mm, com 75 x 45 cm e perfurações paralelas de com distância de 2,5 cm.

Figura 5: (a) protótipo e (b) versão final



O modelo de *Árvore em Relevo* foi desenvolvido a um custo baixo e com material acessível. Sua validação ocorreu em 2 de outubro e 2015, às 16h30, na sala de tutoria nº 2, do polo CEDERJ/UAB de Belford Roxo.

Figura 6: Validação do Modelo em Relevo de *Árvore em Estrutura de Dados*



Por não ser uma representação estática, o modelo desenvolvido permite conceber aulas dinâmicas e inclusivas, pois na prancha de modelagem pode ser construído mais

de um exemplo de Árvore, não sendo necessário o professor fazer uso de recursos simplesmente visuais.

Embora o Modelo de Árvores em Relevô desenvolvido esteja limitado a construir uma árvore com, no máximo, altura 6, na ocasião de sua validação mostrou-se um eficiente recurso pedagógico para apoiar o processo ensino-aprendizagem de Árvore em Estrutura de Dados para pessoas com deficiência visual, uma vez que o aluno conseguiu identificar os tipos de Árvores, percorrê-las e identificar níveis de nós e o tamanho de Árvores.

Conclusão

A deficiência visual é uma barreira tanto para o aluno quanto para o professor no processo de ensino-aprendizagem de Árvores em Estrutura de Dados, enquanto campo da Ciência da Computação, bem como nos demais assuntos relacionados a outras ciências que envolvem a utilização de imagens, mas que, levando em conta os resultados apresentados, pode ser superada. Para isso, é imprescindível o desenvolvimento de tecnologias assistivas, tomando como base as adequações curriculares da Educação Especial, que, além de possibilitarem o acesso ao currículo a alunos com deficiência visual, permitam a interação entre estes alunos, o professor e os demais alunos da classe, respeitando-se as diferenças e possibilitando a realização aulas inclusivas.

Referências

ARAÚJO, Barbara Karolina; BORGES, Berenice Kretzer; SILVA, Jussara da; LOFI, Marcelo; ARAÚJO, Maria Denise Mendes; CASARIN, Tamara Joana. **Guia prático para adaptação em relevô**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Jussara da Silva (Coord). São José: FCEE, 2011.

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

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 11 set. 2001.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. **Inclusão escolar**: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP-SP. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000120853&fd=y> > Acesso em: 4 jul. 2015.

COHEN, R. F.; MEACHAM, A., SKAFF, J. Teaching graphs to visually impaired students using an active auditory interface. **SIGCSE Bull.**, v. 38, 2006.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. *Acessibilidade e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

HENDERSON, Harry. **Encyclopedia of computer science and technology**. Nova Iorque: Facts On File, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008

MARTIN, Manuel Bueno; RAMIREZ, Francisco Ruiz. *Visão Subnormal*. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro et al. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educacionais**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais**. Disponível em: <<https://projetoinclusao.files.wordpress.com/2010/09/ressignificando-a-educacao.doc>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

SZWARCFITE, Jayme Luiz; MARKENZON, Lilian. **Estruturas de Dados e seus Algoritmos**. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

VELOSO, Paulo et al. **Estrutura de Dados**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

WIKIMEDIA COMMONS - The free media repository. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 30 dez. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Programme for the Prevention of Blifness. Management of Low Vision in Children. Report of Consulation. Bangkok, 23-24 July 1992. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/1993/WHO_PBL_93.27.pdf. Acesso em: 30 dez. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Visual impairment and blindness, Fact Sheet N° 282. Agosto 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.



Artigo recebido em:
12/02/2016
Aceito para publicação em:
29/03/2016

PLANEJAMENTO DE UMA ATIVIDADE DE MODELAGEM NA EDUCAÇÃO: O QUE FIGURA NA ESCRITA DO DIÁRIO DO PROFESSOR?

PLANNING A MODELING ACTIVITY IN EDUCATION: WHAT CAN BE FIGURED OUT FROM TEACHER'S JOURNAL

*Danusa de Lara Bonotto**
*Valderez Marina do Rosário Lima***

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa, com características de pesquisa-ação, desenvolvida com um grupo de professores que ensinam matemática e participam do projeto de extensão 'Ciclos Formativos em Ensino de Matemática', desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Cerro Largo/RS. O estudo tem como objetivo compreender o que figura nos diários dos professores, sobre suas vivências no processo de planejamento de uma atividade de Modelagem na Educação. Para constituir os dados empíricos, utilizaram-se os diários de três professoras de Matemática, nos quais estão expressas reflexões referentes ao planejamento de prática pedagógica fundamentada nos princípios da Modelagem na Educação. Para análise do material, seguiram-se os procedimentos da Análise Textual Discursiva. Identificou-se a emergência de três categorias que permitem compreender o que figura no diário do professor: importância dos encontros de formação continuada; indicadores de mal-estar docente e reflexões sobre o processo de modelagem na educação e sua implementação na sala de aula.

Palavras-chave: Modelagem na Educação. Professor reflexivo. Diário do professor.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research, with features of action research, carried out with a group of Math teachers who take part in the outreach project "Training Cycles in Teaching Math", developed at Federal University of the South-Frontier, campus of Cerro Largo/RS. It aims to identify in the teachers' journals the elements that express their experiences during the planning process of a Modeling activity in Education. Empirical data were provided through the journals of three Math teachers in which they share their thoughts about pedagogical practices based on the principles of Modeling in Education. For the analysis of the material, it was followed the Discursive Textual Analysis procedures. It was identified the emergence of three categories in teachers' journals - the relevance of continuing education meetings,

* Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), SC – Brasil. Aluna de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), RS – Brasil. E-mail: danusabonotto@hotmail.com

** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), RS – Brasil. E-mail: valderez.lima@pucrs.br

ill-being indicators and reflections on the process of Modeling in Education and its implementation on classroom.

Keywords: Modeling in Education. Reflective teacher. Teacher's diary.

Apresentação

A pesquisa envolve a temática referente à formação continuada de professores e Modelagem na Educação. Foi desenvolvida no contexto de um projeto de extensão proposto por professores vinculados ao GEPECIEM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Cerro Largo/RS. Por meio da realização do Projeto, foi constituído, no ano de 2010, um grupo de estudos e pesquisa, com encontros mensais, para tratar de assuntos referentes ao ensino e à aprendizagem de Ciências e Matemática. Neste artigo, considera-se o grupo de professores de Matemática.

A base de sustentação do projeto de formação é organizada tomando como referência o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho ao que Alarcão (2010) denomina de pesquisa-formação-ação. Esta modalidade possibilita perceber, explicitar e compreender contradições, resistências e mudanças *na, sobre e para* a prática dos professores.

Algumas estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão são apontadas por Alarcão (2010): a análise de casos; as narrativas; o questionamento do outro; o confronto de opiniões e abordagens; os grupos de discussão; a auto-observação; a supervisão colaborativa, e as perguntas pedagógicas. Neste artigo, dá-se especial atenção à escrita do diário como um instrumento de reflexão da prática e de expressão do pensamento do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997; ZABALZA, 2004; ALARCÃO, 2010).

Considerando o fato de que a formação, segundo Nóvoa (1995), passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, concomitantemente à reflexão crítica sobre tais proposições, no ano de 2015, o grupo de professores de Matemática assumiu como tema de estudo e pesquisa a Modelagem na Educação compreendida, segundo Biembengut (2014), como um método de ensino com pesquisa. Dessa forma, durante os encontros, estudaram-se os fundamentos da Modelagem na Educação e realizaram-se tarefas fundamentadas nos princípios desta tendência da Educação Matemática.

Diante do exposto, neste texto, apresenta-se a análise de um recorte do processo vivenciado, referente ao planejamento das tarefas por três professoras. Para tal, organizou-se o texto da seguinte forma: num primeiro momento, discute-se a formação continuada de professores, apresentando o espaço constituído por meio do projeto Ciclos Formativos em Ensino de Matemática – CFEM, como um espaço que pode favorecer o rompimento da racionalidade técnica e potencializar a aprendizagem do professor, e, ainda, destaca-se o papel da escrita de diários como instrumentos de reflexão e de expressão do pensamento do professor.

A seguir, trata-se das ideias da Modelagem na Educação e, de forma breve, sua relação com a formação continuada de professores.

Na sequência, descrevem-se as perspectivas metodológicas do estudo e os resultados obtidos, apresentando-se os argumentos dos professores, extraídos da escrita dos diários e a interlocução desses com a teoria pertinente. Este movimento tem o propósito de comunicar a compreensão estabelecida a partir das inter-relações obtidas por meio da análise realizada, a qual permitiu inferir que as ideias contidas nos diários dos professores organizam-se em torno de três categorias: (1) importância dos encontros

de formação; (2) indicadores de mal-estar docente; (3) reflexões sobre o processo de Modelagem na Educação e sua implementação na sala de aula.

A formação continuada de professores e o diário como instrumento de compreensão do pensamento do professor

O processo de formação de professores é constituído histórica e socialmente e compreende a formação inicial e continuada de professores. Este processo passou por mudanças ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990.

A década de 1970 foi marcada pelo debate sobre a formação inicial de professores, e a essência das referências teóricas, curriculares e metodológicas que inspiraram a construção dos programas de formação datam deste período. A década de 1980 foi marcada pela profissionalização em serviço dos professores, visto que a perspectiva de universalização da educação promoveu a massificação de professores sem habilidades acadêmicas e pedagógicas. Nesse período, as universidades começaram a criar programas de formação continuada de professores, que foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica, configurando-se em modalidades de treinamento. A década de 1990 foi marcada pela institucionalização da formação continuada, a fim de facilitar o aperfeiçoamento da prática educativa e social. Nesta década, modelos de formação alternativos foram desenvolvidos, mas ainda havia o predomínio de treinamentos mediante cursos padronizados, nos quais o professor não é sujeito da formação, e sim objeto dela. (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2010).

Este modelo de formação, pautado na abordagem da racionalidade técnica, é criticado por Schön (1995, 2000), Alarcão (2010) e Gómez (1995), os quais defendem uma perspectiva denominada de racionalidade prática, que caracteriza o ser humano como criativo e não como reprodutor de ideias, ou seja, valoriza a capacidade de criar, de planejar, de (re)construir, e não apenas de reproduzir o que está pronto. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade sobre a prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Imbernón (2010) corrobora esta ideia, quando aponta a necessidade de abandonar o conceito tradicional de formação continuada de professores como sinônimo de atualização científica, didática e psicopedagógica, e propõe a criação de modalidades de formação que ajudem os professores a descobrirem sua teoria, a organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e destruí-la ou construí-la de novo, ou seja, os modelos de formação necessitam investir na possibilidade de tornar possível aos docentes a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Para implementar um modelo de formação que contemple o exposto, segundo Maldaner (1997, p.11), uma das condições é haver “professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar tempo e local adequados para fazê-los.”

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com o grupo de professores de Matemática constituído em 2010, a partir do projeto de extensão Ciclos Formativos em Ensino de Matemática – UFFS e conduzido seguindo o referencial da reflexão no contexto da

educação (ALARCÃO, 2010; SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2010), atua na direção da racionalidade prática e busca transformar a prática dos professores participantes, por meio da reflexão e socialização dos problemas e tensionamentos que os professores trazem para discussão no grupo, dos contrastes entre as experiências e opiniões.

Segundo Güllich (2013), os encontros dos professores participantes do Projeto foram constituindo processos de reflexão que acontecem pela via da mediação teórica e das perguntas e incursões dos professores formadores, bem como no diálogo entre os participantes, gerando a reflexão sobre a ação. Neste modelo de formação de professores, que se está vivenciando, todos são participantes de um coletivo de professores em formação, e o grupo torna-se o espaço e tempo para a formação, assumindo gradativamente um estilo próprio.

Algumas estratégias para desenvolver a capacidade de reflexão são sugeridas por Alarcão (2010), a fim de tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem. Neste estudo, destaca-se a utilização de narrativas escritas na forma de diários.

Nas propostas de formação de professores, pautadas na racionalidade prática, os diários têm sido adotados como instrumentos de reflexão e de mecanismo para o desenvolvimento pessoal e profissional; eles recebem diferentes denominações, como, por exemplo, diários de aula (ZABALZA, 2004) e diário do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Segundo Zabalza (2004), os diários de aula são documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Constituem-se em narrativas, cujo conteúdo pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário, sem orientações do que se deve escrever), ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévios (quando se delimita que tipo de assuntos devem ser expressos no diário). Em qualquer das situações, o sentido básico do diário é se tornar um espaço narrativo do pensamento do professor.

Segundo Zabalza (2004), a reflexão nos diários se projeta em duas vertentes: vertente referencial e vertente expressiva.

A componente referencial é identificada quando a escrita do diário envolve descrições sobre a situação da escola, as características dos estudantes, o andamento das aulas, etc., isto é, envolve uma reflexão sobre o objeto narrado. Já a componente expressiva envolve uma reflexão sobre si mesmo. O professor escreve como protagonista dos fatos descritos, como pessoa capaz de sentir, de ter emoções, desejos, intenções, etc.

Para Porlán e Martín (1997), o diário do professor permite a reflexão sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um instrumento útil para a descrição, a análise e avaliação da realidade escolar.

Assim, a escrita das narrativas desencadeia o processo reflexivo sobre os processos vivenciados, sobre o que se transcorreu e, portanto, é constitutiva de novas perguntas, inquietações e entendimentos (IBIAPINA, 2008). As narrativas mostram a maneira como os sujeitos vivenciam o mundo (ALARCÃO, 2010).

Dessa forma, a escrita do diário do planejamento referente às tarefas de modelagem pode auxiliar a compreensão acerca do trabalho do professor de Matemática com Modelagem. A seguir, apresentam-se os fundamentos da Modelagem na Educação.

Modelagem na Educação

As ideias da Modelagem Matemática estão presentes nas discussões referentes ao ensino e à aprendizagem da Matemática há mais de quatro décadas. No entanto, sua inserção na sala de aula da Educação Básica e mesmo do Ensino Superior ainda não acontece naturalmente.

Para Biembengut (2014), para que a Modelagem Matemática seja integrada ao currículo escolar, não basta apenas o professor saber fazer modelagem, é necessário saber adaptar o processo para o ensino de Matemática.

Atualmente, existem diferentes concepções de Modelagem Matemática no cenário brasileiro, dentre as quais destacam-se: Barbosa (2001) compreende a Modelagem Matemática como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas do conhecimento ou da realidade. Almeida, Silva e Vertuan (2012) concebem a Modelagem Matemática como uma alternativa pedagógica na qual se aborda uma situação-problema não essencialmente matemática, por meio da Matemática, e para Biembengut (2014), a Modelagem Matemática é a área da pesquisa voltada à elaboração ou criação de um modelo matemático não apenas para uma solução, mas como suporte para outras aplicações e teorias. A autora denomina de Modelação ou Modelagem na Educação a adaptação do processo de modelagem para o ensino de Matemática.

A Modelação orienta-se pelo ensino do conteúdo curricular (e não curricular) a partir da (re)elaboração de modelos aplicados em alguma área do conhecimento e pela orientação dos alunos à pesquisa, não somente na disciplina de matemática, mas nas demais disciplinas da Educação Básica. Portanto, Biembengut (2014) defende a Modelagem como um método de ensino com pesquisa nas Ciências.

Neste estudo, adota-se a concepção de Modelagem na Educação - Modelação de Biembengut (2014). A autora aponta que o processo de modelagem perpassa três etapas, não necessariamente disjuntas, assim denominadas: 1) *percepção e apreensão* – é nesta etapa que acontece a escolha do tema, a percepção da situação-problema e a apreensão de dados referentes ao tema a ser modelado; 2) *compreensão e explicitação* – nesta etapa acontece a modelação e a abordagem dos conteúdos curriculares e não-curriculares requeridos, a compreensão na formulação do problema e a explicitação do modelo e sua resolução; e, 3) *significação e expressão* – é a etapa em que ocorre a significação na interpretação da solução e validação do modelo e a expressão do processo e do resultado (BIEMBENGUT, 2014).

Na formação continuada, os estudos de Bonotto e Lara (2013) e Tambarussi e Klüber (2014) apresentam um panorama das pesquisas envolvendo Modelagem Matemática e Formação Continuada de professores.

Para Bonotto e Lara (2013), a Modelagem Matemática tem sido abordada numa modalidade de formação, pautada na racionalidade técnica, em cursos de curta duração (presenciais ou a distância) e também especializações e mestrados. As autoras destacam que as ações e os espaços proporcionados pelas pesquisas podem influenciar a prática do professor, no entanto, questionam se o modelo de formação continuada apresentado nas pesquisas proporciona, de fato, condições para que os professores utilizem a Modelagem Matemática com os estudantes.

O estudo de Tambarussi e Klüber (2014) aponta que a reflexão sobre os processos de formação de professores está sendo relegada a um segundo plano, em detrimento

da própria Modelagem. Nesse sentido, orientam que saber sobre Modelagem é um dos aspectos necessários nas atividades de formação continuada, mas não é suficiente. Destacam, ainda, a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre o contexto da sala de aula e da própria formação do professor, que abrange características da postura do professor, do incentivo e formação relacionada à mudança na sua prática.

Por outro lado, segundo Luna (2012), existem poucas pesquisas disponíveis sobre a modelagem nas práticas pedagógicas dos professores no contexto escolar e que abordam sobre a prática pedagógica em contextos de formação continuada. Nessa perspectiva, é importante o olhar nesses dois espaços: o de formação e o da sala de aula.

Diante do exposto, tornam-se necessários estudos envolvendo Modelagem Matemática e formação continuada de professores, a fim de se compreender melhor a vivência do processo de modelagem pelo professor e a adaptação do processo para a sala de aula, e em que medida a participação em ações de formação continuada pode promover a transformação da prática desses professores. Além disso, este estudo pode também colaborar para a (re)construção de modelos de formação continuada, envolvendo Modelagem Matemática, mais diretamente relacionados ao cotidiano da prática educacional, de modo a favorecer a inserção desta tendência da Educação Matemática na sala de aula.

A seguir, apresenta-se o percurso metodológico que orientou este estudo.

Perspectivas metodológicas

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por buscar compreender detalhadamente os significados e as características de situações apresentadas pelos participantes da pesquisa. Apresenta, ainda, característica de pesquisa-ação, tomando como referência Alarcão (2010), pois advém do desejo de resolver os problemas que os professores encontram na sua prática cotidiana. Nesse caso, tomou-se como ponto de partida as necessidades e os problemas da prática cotidiana dos professores apresentados no primeiro encontro do grupo, referentes à falta de interesse dos estudantes, às dificuldades de atrair a atenção dos mesmos e mostrar a aplicabilidade dos conteúdos ensinados, o tempo para o planejamento das aulas e desenvolvimento do conteúdo programático.

A partir das necessidades e dos problemas apontados pelos professores, sugeriu-se o estudo dos fundamentos da Modelagem na Educação. O caminho escolhido, portanto, consistiu em: estudar os fundamentos da Modelagem na Educação; realizar e planejar tarefas de modelagem matemática de modo cooperativo no grupo; implementar as tarefas de modelagem na sala de aula e socializar a aplicação das tarefas com os colegas, de modo a realizar uma avaliação do processo vivenciado, perpassando pelos ciclos da pesquisa-ação definidos em Alarcão (2010). Além disso, a socialização das tarefas com os colegas do grupo potencializa reflexões individuais e coletivas *sobre* e *para* a prática docente (ALARCÃO, 2010; SCHÖN, 1995).

O Projeto é uma ação de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática - GEPECIEM, desenvolvido desde o ano de 2010, e tem como objetivo envolver os participantes em um processo interativo na busca pela autonomia docente, a pesquisa da própria prática e atualização profissional. Para tal, a base da

proposta é o estudo e a pesquisa em modelo compartilhado. Participam do grupo 26 professores de Matemática do município de Cerro Largo e região, que reúnem-se na universidade mensalmente.

Alguns professores participantes realizam a escrita do diário sobre os encontros de formação e também sobre o planejamento e a aplicação das aulas desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica, e que são fundamentadas nas discussões e estudos do grupo. Além disso, os encontros do grupo são gravados em áudio e posteriormente transcritos para a análise do processo de formação. Os professores assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo que sejam utilizados os registros escritos produzidos por eles e os diálogos estabelecidos no grupo.

Neste estudo, apresenta-se um recorte desse processo, por meio da análise dos diários de três professoras, com o objetivo de compreender o que lá figura sobre suas vivências no processo de planejamento de uma atividade de modelagem na educação. A escolha pelas três professoras deve-se ao fato de que foram as que primeiro realizaram as tarefas com os estudantes e realizaram a escrita do diário. Assim, tal escrita permite acompanhar o processo de planejamento e a constituição do professor, e é também um meio para pesquisa e reflexão da prática.

Os professores realizam a escrita do diário por solicitação da professora formadora e a orientação dada é que escrevam o que, aos professores, parece importante em cada momento. Segundo Zabalza (2004), dessa maneira o diário é construído de forma mais autônoma e pessoal.

Os textos dos diários foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), concebida por Moraes e Galiuzzi (2011) como um método de análise de dados e informações de natureza qualitativa e possui como propósito a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos. Pode ser compreendida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões, novos entendimentos em relação ao fenômeno investigado, neste caso, o planejamento de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da Modelagem na Educação.

A Análise compreendeu três etapas principais: (a) desconstrução dos textos do corpus – a unitarização, a fim de obter unidades com significado particular para a investigação, as quais foram devidamente codificadas e organizadas. Foram obtidas, neste estudo, 121 unidades de significado; (b) o estabelecimento de relações entre os elementos unitários com sentido aproximados – a categorização. Inicialmente, identificaram-se sete categorias intermediárias que, após refinadas, originaram três categorias finais; (c) a captação do emergente, em que a nova compreensão é comunicada e confirmada por meio de metatextos ou textos descritivos e interpretativos, que expressam os sentidos obtidos do processo de análise.

A descrição ocorre por meio da exposição de ideias, sendo conduzida e concretizada pelas categorias que emergiram do processo. A interpretação é a construção de novos sentidos, em que o pesquisador, impregnado do material empírico, dialoga com seus interlocutores teóricos para compreender melhor o fenômeno que estuda.

A próxima seção aborda a discussão das categorias obtidas e o diálogo estabelecido com os interlocutores teóricos, evidenciando a interpretação dos autores deste texto sobre o que figura nos diários das professoras, quando planejam tarefas de Modelagem na Educação.

Resultados e discussões: as categorias emergentes

O processo de análise permitiu identificar a emergência de três categorias que expressam o que figura no diário de três professoras de Matemática sobre o planejamento da atividade de Modelagem na Educação. São elas: (1) a importância dos encontros de formação continuada; (2) indicadores de mal-estar docente; e, (3) reflexões sobre o processo de Modelagem na Educação e sua implementação na sala de aula. O Quadro 1, a seguir, apresenta um panorama referente às categorias e unidades de sentido representativas.

Quadro 1: Apresentação das categorias e unidades de sentido representativas

Categorias	Encontros de formação do Projeto Ciclos Formativos em Ensino de Matemática- CFEM	Indicadores de mal-estar docente	O processo de modelagem na educação e sua implementação na sala de aula
Unidades de sentido representativas	promovem reflexões incentivam a escrita permitem a discussão de ideias permitem a discussão de atividades permitem momentos para realização de planejamento papel da formadora como orientadora motivação extrínseca	acumulação de exigências sobre o professor sobrecarga de trabalho correria do dia a dia falta de recursos na escola falta de tempo para convívio familiar angústia ansiedade	modelagem para contextualizar conteúdos escolha do tema e conteúdo programático exige planejamento expectativas em relação aos estudantes e a realização da atividade superar desafios – medo, insegurança reflexões sobre a prática – ser menos falante, mais observadora

Fonte: As autoras

A validade das categorias descritas no Quadro 1 é construída pela ancoragem dos argumentos na realidade empírica, procedente dos textos analisados, pelo diálogo com interlocutores teóricos e pelo confronto com as pesquisas desenvolvidas na área.

Os encontros de formação do projeto CFEM

Nesta categoria, apresentam-se reflexões dos professores que expressam valorização referente aos encontros de formação, apontam reflexões realizadas, discussões de ideias, momentos de planejamento de atividades e incentivo à escrita e destacam o papel da professora formadora no grupo como orientadora durante o processo de modelagem.

As professoras B e C destacam que os encontros do grupo se constituem em momentos de estudo e planejamento, ao expressarem: “*ao longo dos encontros fomos nos preparando*” (Professora B); e “*Nestes encontros conversávamos sobre temas que poderiam ser do interesse dos alunos, foram surgindo várias ideias, realizamos muitas atividades*”. (Professora C). Também expressam o incentivo à escrita durante os encontros de formação: “*ao iniciarmos o curso Ciclos Formativos em Ensino de Matemática fomos desafiados a escrever um relato de uma experiência*” (Professora C); e “*vou tentar fazer este diário*” (Professora A).

Neste sentido, as professoras reforçam o espaço constituído pelo grupo, considerando que, mais do que atualizar o professor, este espaço cria condições, elabora e propicia ambientes para que ele aprenda.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores deve ser capaz de criar espaços de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e o papel dos professores

formadores é favorecer a criação destes espaços, de modo que o foco seja a aprendizagem do professor. O papel da formadora não consiste em ensinar, mas em facilitar a aprendizagem, ou seja, ser uma “colaboradora prática” em um modelo mais reflexivo.

O estudo desenvolvido por Silveira e Caldeira (2012) aponta como obstáculo e resistência, no desenvolvimento da modelagem na sala de aula, a insegurança dos professores diante do novo; diante disso, o professor sente a falta de um profissional que tenha maior experiência para acompanhá-lo. Dessa forma, os professores, ao serem orientados e apoiados durante a realização do processo, podem se sentir encorajados a levarem para a sala de aula a realização da prática de Modelagem na Educação.

Para Imbernón (2010, p. 33), “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”. O exposto pelo autor tornou-se evidente na escrita das professoras: “*ao longo dos encontros fomos nos preparando para colocar em prática essa nova forma de ensinar, sempre orientadas pela professora*” (Professora B), e “*Obrigada pela atenção, empenho em nos ajudar (...)*” (Professora A), evidenciando o papel da formadora como orientadora no grupo.

As professoras reconhecem, portanto, que os encontros de formação potencializam um ensino mais reflexivo, vendo e refletindo sobre os problemas e desafios que surgem, sob diferentes pontos de vista e construindo as soluções coletivamente.

A seguir, apresenta-se a discussão referente à segunda categoria emergente, em que se identificaram indicadores de mal-estar docente nos diários das professoras.

Indicadores de mal-estar docente

Em relação a esta categoria, identificaram-se, nos diários das professoras, indicadores de mal-estar docente, como a acumulação de exigências e sobrecarga de trabalho do professor, o que implica na diminuição do tempo para o convívio com a família, gerando ansiedade e angústia no professor.

A expressão “mal-estar docente”, adotada em Esteve (1999, p. 25), é utilizada para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Outros autores como Jesus (1998) e, desde 1996, Stobäus e Mosquera (2007), também utilizam esta expressão para caracterizar comportamentos expressivos de insatisfação profissional, estresse e falta de tempo para desenvolver as atividades profissionais.

Como mencionado anteriormente, na breve retrospectiva sobre a formação continuada de professores, nos anos 70 e 80 a explosão escolar promoveu o aumento do número de professores, e isto implicou a atuação destes professores sem habilitação específica, com pouca qualificação e sem consciência de qual seria o papel do professor nessa escola de massa.

Nessa década além do predomínio de um discurso sobre a valorização do papel da educação na sociedade e do direito de crianças e jovens à educação básica, há denúncias referentes às condições de trabalho oferecidas, ao número de estudantes por sala, aos baixos salários baixos e às longas jornadas de trabalho (PIRES; BERANGER, 2009).

Os fatores que dizem respeito às condições de trabalho, aos recursos materiais e à acumulação de exigências sobre o professor, segundo Esteve (1997), constituem-se

em indicadores que acabam contribuindo para o mal-estar docente, a médio ou longo prazo. Tais indicadores foram identificados nos diários das três professoras participantes da pesquisa, sendo que no diário da professora A estes indicadores constam com maior ênfase.

A professora A, ao manifestar “(...) *para realizar uma única atividade para uma das várias turmas que tenho, mais de uma vez, deixei o convívio da minha família para depois, o que me chateia e me angustia*”, deixa transparecer a falta de tempo no ambiente escolar para realização do planejamento da mesma, o que leva a inferir a existência da acumulação de exigências e a sobrecarga quantitativa de trabalho do professor.

A mesma professora A manifesta ainda que, para conseguir concluir o planejamento da atividade de modelagem, necessitou utilizar o terceiro turno, evidenciando: “*mas para isso [referindo-se à conclusão do planejamento] trabalho na escola durante o dia e a noite continuo trabalhando e acabo ouvindo: a mãe só pensa na escola*”. E que gostaria de participar mais ativamente das atividades do grupo de formação, no entanto “*muitas vezes me sinto soterrada*”.

Percebe-se, nas expressões da professora A, tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, fato que, segundo Esteve (1997), incide diretamente sobre a ação do professor em sala de aula.

As professoras B e C reforçam os indicadores acima mencionados, ao expressarem em seus diários: “*apesar da correria do dia a dia*” (Professora B) e “*ter pouco tempo para tal atividade (...) nos encontramos todas as noites para buscar leitura sobre o assunto e planejar os passos*” (Professora C),

No que diz respeito ao tempo para o planejamento da atividade de modelagem, Silveira e Caldeira (2012, p. 265) apontam que este parece ser o maior entrave, pois

[...] muitos professores acreditam que com a Modelagem se gasta muito tempo, tanto na sua preparação, quanto na preparação da aula e, ainda, na sua realização em sala. Esse suposto excesso de tempo dificulta o cumprimento de todo o programa, provocando um mal-estar nos professores, tanto em relação à sua realização pessoal de, pelo menos, cumprir o programa, quanto em relação à pressão que sofrem dos pais e dos administradores das escolas.

Segundo Esteve (1997), outro fator que contribui com o mal-estar docente do professor é a falta de recursos materiais, indicador que também é apontado no diário da professora A, ao escrever que, para a realização do planejamento da atividade de modelagem, precisou superar os “*limites impostos pelo sistema de ensino (...) a falta de recursos (...) não tinha o material que eu precisava para aplicar a atividade na escola*”. Neste caso, a falta de recursos referia-se à necessidade de um béquer e de uma balança de precisão para medir o volume de líquidos, pois o foco do planejamento da atividade da professora A era explorar razão e proporção, por meio do conceito de densidade.

Percebe-se pelo exposto a contradição que supõe as orientações do sistema educacional: por um lado, exige-se renovação metodológica, e por outro, não há recursos necessários para levá-la adiante. Esteve aponta que quando esta situação é prolongada,

[...] costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe. (ESTEVE, 1997, p. 48).

Dessa forma, identifica-se, nos diários das professoras, de acordo com Esteve (1997), fatores primários, que dizem respeito a sentimentos e emoções negativas, e fatores secundários, que se referem a recursos materiais, condições de trabalho, esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor. O indicador referente à violência nas instituições escolares, apontado pelo autor, não figurou no diário de nenhuma das professoras.

Assim, nos diários, são perceptíveis os indícios do descontentamento com a “realidade”, principalmente no que tange ao fator *temporal*. A combinação dos indicadores apresentados pode elevar o nível de ansiedade dos professores, considerando as responsabilidades que deles são exigidas, e expô-los a um aumento da tensão no exercício do seu trabalho.

Para prevenir ou minimizar os sintomas do mal-estar docente, Esteve (1997, p. 141) aponta a comunicação como veículo de autorrealização do professor, “compartilhando seus problemas para não os acumular, expressando suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e demais agentes da comunidade escolar”. Segundo o autor, a autorrealização pressupõe inovação e esta inovação não acontece se não há comunicação. Por este motivo,

[...] a formação continuada dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que continuamente misturam-se às situações do magistério. (ESTEVE, 1997, p. 142).

A formação continuada pautada no trabalho em equipe e na cooperação dos professores para resolverem problemas comuns também é apresentada por Jesus (2004) como uma estratégia para superar (ou minimizar) os sintomas de mal-estar docente.

Assim, percebe-se que investigar as reflexões que antecedem a implementação da atividade de modelagem na sala de aula auxilia na compreensão das dificuldades de sua inserção na prática pedagógica. Acredita-se, por meio do diálogo estabelecido com os interlocutores teóricos, que o compartilhamento destas reflexões com os colegas do grupo e o apoio dos mesmos pode ser um caminho que auxilia os professores a encontrar estratégias conjuntas, para diminuir os sintomas apresentados e ampliar possibilidades da inserção dos princípios da modelagem na sala de aula.

Dessa forma, a identificação destes fatores é subsídio para orientar a prática, nesse processo de formação continuada, e para pensar em (novas) estratégias formativas, a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia do professor. Afinal, segundo Contreras (2002), a autonomia não é uma capacidade individual, mas é construída nas situações sociais, dentre estas, os processos formativos. A próxima categoria expressa as reflexões das professoras referentes ao processo de modelagem e sua implementação na sala de aula.

Reflexões sobre o processo de Modelagem na Educação e sua implementação na sala de aula

Nesta categoria, figuram ideias referentes ao processo de modelagem e suas etapas, às expectativas dos professores em relação à implementação da atividade de modelagem

na sala de aula e à aceitação dos estudantes. Também é discutida a superação, pelos docentes, de desafios e conflitos internos, como a insegurança e o medo para a realização da atividade. Durante o planejamento, evidenciaram-se reflexões sobre a prática docente, expressas no diário das professoras, por meio da avaliação de suas ações durante a orientação do processo de modelagem.

O processo de modelagem e suas etapas, bem como expectativas de implementação na sala de aula figuraram no diário das três professoras. A professora C manifesta que planejou usando as etapas da modelagem para que *“tudo ficasse o mais contextualizado possível”*, apontando para uma concepção de modelagem, segundo Biembengut (2014), em que o professor procura firmar conceitos ao mostrar onde estes se fazem presentes na realidade dos estudantes, ou seja, tem o objetivo de contextualizar os conteúdos.

Em relação à ideia de contextualização, Barbosa (2004) aponta que, quando se trabalha com Modelagem em sala de aula, não se contextualiza a Matemática, pois esta já tem seu próprio contexto. No entanto, o autor aponta que, durante o desenvolvimento de atividades de modelagem, questões matemáticas são discutidas em um contexto que não o da própria matemática.

No que tange às etapas do processo de modelagem, estas figuraram com maior ênfase nos diários das professoras B e C. Com relação à primeira etapa do processo de modelagem, em que ocorre a escolha do tema e interação com o mesmo, percebe-se inicialmente algumas preocupações, por parte das professoras, em alinhar a escolha do tema ao conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula, e que, ao mesmo tempo, este tema contemplasse o interesse dos estudantes.

A professora B expressa: *“Eu e minha colega escolhemos a turma do 1º ano A, com 22 alunos, que estava trabalhando as Funções, pois nosso trabalho estava alinhado em cima desse conteúdo”*; e a professora C manifesta que a escolha da turma para desenvolver a atividade levou em consideração estar *“trabalhando o conteúdo de funções, pois já tínhamos iniciado um trabalho no curso referente a este conteúdo”*. Além disso, a professora C escreve que *“solicitamos ao grupo sugestão de assuntos que seriam relevantes a eles [referindo-se aos estudantes]”* e que um *“aluno relatou que leu no Jornal uma reportagem sobre as enchentes, pois era o problema enfrentado na nossa região aqueles dias”*. O exposto pelas professoras B e C encontra fundamento em Biembengut (2014), sustentando que, quando a abordagem é de Modelagem na Educação, ou seja, o enfoque é o ensino de Matemática, é importante motivar os estudantes e torná-los interessados em aprender algum tema. A autora sugere que se instiguem os estudantes a levantarem questões sobre determinado tema.

Percebe-se que a questão do interesse se faz presente nas pesquisas que envolvem modelagem, principalmente no que tange a escolha do tema. Segundo Malheiros (2012), quando se menciona o interesse, muitas vezes se faz com referência aos estudantes, seja na escolha do tema, que deve ser do interesse do aluno, seja nas possibilidades de a Modelagem despertar o interesse pela Matemática e pelo seu aprendizado.

No que tange a preocupação dos professores em aliar a escolha do tema com o conteúdo que está sendo trabalhado, Silveira e Caldeira (2012) apresentam algumas resistências à prática de sala de aula com a modelagem e apontam uma delas como sendo a relação do professor com o currículo, trazendo a preocupação do professor em cumprir o conteúdo e também com a sequência dos mesmos.

As professoras também expressam, nos seus diários, expectativas referentes à implementação da atividade de modelagem na sala de aula. Estas expectativas estão

relacionadas à participação dos estudantes e à compreensão dos conteúdos abordados por meio dos princípios da Modelagem na Educação. A professora A expressa que “*Acredito em meus alunos, sei que buscarão responder a atividade com dedicação e eu espero que possam compreender os assuntos que abordaremos durante a atividade* [os assuntos abordados são razão e proporção por meio do conceito de densidade]”. A professora C escreve referindo-se à aceitação da proposta pelos estudantes, “*Nossa ansiedade era grande, não sabíamos como seria aceito pelos alunos*”, e também preocupa-se com a compreensão do conteúdo que seria abordado na atividade: “*será que eles vão entender densidade partindo da ideia do lixo e das enchentes?*”

A relação dos estudantes com a modelagem também foi apontada no estudo de Silveira e Caldeira (2012), apresentando que boa parte dos estudantes se identifica com a proposta, mas que nem todos gostam dela, visto entre outras coisas, a necessidade de trabalhos extraclasse. Bassanezi (2006) também apresenta aspectos referentes à relação dos estudantes com a modelagem, destacando que a formação heterogênea de uma classe pode ser um obstáculo, considerando, entre outras coisas, que o tema escolhido para modelagem pode não ser motivador para uma parte dos alunos, provocando desinteresse.

Durante o processo de planejamento, as professoras apresentam-se receosas e inseguras com a aplicação da proposta. A professora C manifesta que se sentiu desafiada: “*fomos desafiados (...)achei este desafio muito grande para mim*”, e apresenta inseguranças relacionadas ao planejamento da atividade: “*Nos questionamos: será que nosso planejamento está bom? (...) Fiquei apreensiva*”. Para Barbosa (2004, p.5), “a insegurança do professor é condicionada por lacunas que ele percebe em relação ao seu saber-fazer [modelagem]”, e isso é evidenciado na fala da professora ao mencionar a apreensão referente à qualidade do planejamento.

Pesquisas como a de Oliveira e Barbosa (2011) identificaram que incluir a modelagem na prática do professor é um grande desafio e que os professores se sentem inseguros em função da dinâmica das aulas e da falta de previsibilidade nas mesmas. Resultado semelhante é apontado por Silva e Oliveira (2012). Ao trazerem as discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem matemática, as autoras apontam como uma categoria a intervenção do professor e suas inseguranças ao conduzir a atividade, trazendo a imprevisibilidade que o ambiente de modelagem proporciona no contexto escolar e evidenciando tensões durante a elaboração do planejamento e implementação da modelagem. Estes fatores são apresentados como consequência da falta de clareza do professor quanto à maneira de organizar e proceder na prática pedagógica.

A insegurança e apreensão manifestadas na expressão da professora C, na perspectiva *schöniana*, faz parte do processo de aprendizagem. Para Schön (1995, p.85), a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão e incertezas, “é impossível aprender sem ficar confuso.” O autor aponta que um professor reflexivo tem a tarefa de reconhecer, encorajar e dar valor à sua própria confusão.

O pensamento do autor também é evidenciado na fala da professora A, quando manifesta: “*confesso que estou um pouco insegura... mas faz parte do processo de aprendizagem*”.

Nesse sentido, percebe-se a importância de dar voz às inseguranças, incertezas e confusões dos professores, na intenção de provocá-los a aprender, progredir, a encarar a insegurança não como um ponto negativo no trabalho docente, mas, sim, como um aspecto que potencializa a transformação da (nossa) prática.

Portanto, encaram-se as inseguranças manifestadas pelas professoras como constitutivas de um ensino mais reflexivo, entendendo que, quando a mesma se manifesta, é porque se permite realizar novas experiências, neste caso, implementar as ideias da Modelagem na educação na sala de aula.

No diário da professora A, identificaram-se reflexões *sobre* a prática docente, quando a mesma expressa:

Acredito que meus alunos vão adorar uma aula diferente, principalmente onde a professora fará o máximo para falar menos, observar e questionar mais. Nas breves reflexões que faço, principalmente a partir dos nossos encontros de formação, me percebo muito falante, onde movida pela pressa em concluir os conteúdos programáticos, deixo pouco tempo para os alunos construírem sua definição e vou logo dizendo como se faz. (Diário professora A, 2015).

A expressão da professora A acena para a tomada de consciência no sentido de tentar deixar os estudantes mais interativos no processo de ensino e aprendizagem. A professora, ao planejar a atividade, vislumbra outras possibilidades, e por meio do diálogo que estabelece com esta nova realidade, muda o seu ponto de vista, cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir, o que caracteriza, segundo Gómez (1992), uma atitude para um ensino reflexivo.

No momento que a professora A escreve “*me percebo muito falante (...)*”, ela toma consciência e confronta as ideias discutidas nos encontros de formação com a sua ação na sala de aula, expressando reflexões sobre a sua prática. Percebe-se também indícios de uma abordagem tradicional de ensino e a forte influência do conteúdo programático, estabelecido num currículo que “deve ser cumprido”, no trabalho da professora, quando esta evidencia: “*(...) onde movida pela pressa em concluir os conteúdos programáticos (...) vou logo dizendo como se faz*”.

Segundo Mizukami (1986), a abordagem tradicional de ensino é centrada no professor, no programa, nas disciplinas. O estudante, nesta abordagem, é um receptor passivo e a concepção de educação é como um produto. No entanto, entendendo que a professora está num movimento formativo, a tomada de consciência sobre a sua ação na sala de aula constitui-se no ponto inicial para uma mudança de concepção/abordagem.

Tratando da abordagem tradicional de ensino, Bassanezi (2006) aponta que o uso da modelagem foge da rotina do ensino tradicional e isto causa estranhamento nos estudantes, que estão habituados a ver o professor como transmissor de conhecimentos. Esta percepção dos estudantes fica evidente quando a professora A expressa: “*Penso também que acabo não incentivando a reflexão dos alunos porque estes muitas vezes dizem preferir que a professora explique da forma mais direta e simples possível. Dizem: profa não enrola, passa do jeito mais rápido*”.

Quando a professora manifesta que os estudantes “*dizem preferir que a professora explique da forma mais direta e simples possível*”, parece querer justificar a sua abordagem tradicional. No entanto, a passividade dos estudantes é consequência desta abordagem tradicional de ensino, pois eles estão acostumados a receber explicações e participar respondendo às perguntas do professor, cujas respostas o professor já sabe quais serão. Nesta abordagem, não existe cooperação e a ênfase é dada às situações de sala de aula, em que os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor.

Em uma sala de aula fundamentada nos princípios da Modelagem na Educação, o estudante é interativo no processo de ensino e aprendizagem, é mais autônomo na busca

de informações, no levantamento de questionamentos e desenvolvimento da capacidade de argumentar; por sua vez, o papel do professor é ser orientador no processo e, para tal, deve reconhecer, ter consciência da naturalidade de suas inseguranças e encará-las, novamente, como constitutivas para um ensino mais reflexivo.

Considerações

O objetivo da pesquisa apresentada neste artigo foi compreender o que figura no diário dos professores, sobre suas vivências no processo de planejamento de uma atividade de Modelagem na Educação. Em face disso, foram analisados, por meio de Análise Textual Discursiva, os diários de três professoras participantes de ação de formação continuada.

As categoriais que emergiram durante o processo de análise foram fundamentadas e discutidas teoricamente à luz do referencial acerca da reflexão em contexto educacional e das teorias sobre o mal-estar docente. Para além das discussões teóricas estabelecidas, confrontaram-se os resultados obtidos com pesquisas desenvolvidas na área que tratam de modelagem e formação continuada de professores.

Assim, durante a construção dos metatextos, que resultaram de um processo intuitivo e auto-organizado, procurou-se trazer excertos dos textos do “corpus” como uma forma de validação do resultado da análise.

A discussão/interpretação realizadas nas categorias que emergiram do processo de análise auxiliam o (re)pensar sobre o movimento formativo, que toma como aporte empírico os princípios da Modelagem na Educação.

Percebe-se um movimento de desacomodação por parte das professoras, que as tira de um terreno de certezas e as conduz para um terreno de tomada de decisões, de debate, de convívio com a insegurança. Este movimento (de desacomodação) é percebido por meio da reflexão que as professoras travam consigo mesmas, durante a escrita do diário, em relação ao processo formativo vivenciado, à sua atuação nas aulas, e a dúvidas e receios para a implementação do processo de modelagem na sala de aula. Percebem-se, também, sintomas de mal-estar docente nos registros por elas formulados.

Acredita-se que a escrita dos diários e o processo formativo vivenciado durante os encontros, bem como o incentivo dos colegas por meio da socialização e do espelhamento das práticas desenvolvidas, além do compartilhamento dos problemas comuns e das provocações da professora formadora, potencializam e retroalimentam o movimento de desacomodação dos docentes.

Nessa perspectiva, é desejável que ações desta natureza estejam presentes em ações de formação continuada e a experiência ora relatada confirma tal entendimento, visto que as professoras A, B e C, participantes desta pesquisa, implementaram suas atividades de Modelagem na Educação na sala de aula, produziram os diários da prática realizada e a escrita de um relato de experiência para ser publicado em um livro.

A reflexão referente ao movimento da escrita do relato de experiência, por parte das professoras, expressa oralmente no grupo durante a socialização das práticas e também na escrita dos diários das professoras, constituem-se em material de análise para futuras pesquisas.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem matemática na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores**. Rio Claro: UNESP, 2001. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2001.

_____. A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife: SBEM, 2004. p. 1-8. 1 CD-ROM.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem Matemática no Ensino Fundamental**. Blumenau: EdiFurb, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONOTTO, D. L.; LARA, I. C. M. Modelagem Matemática e formação continuada de professores: um mapeamento teórico. In: CIEM, VI., 2013, Canoas **Anais...** Canoas: Ulbra, 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-115.

GÜILLICH, R. I. C. **Investigação-Formação Ação em Ciências: um caminho pra reconstruir a relação entre o livro didático, o professor e o ensino**. Curitiba: Prismas, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto Editora, 1998.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLYSIS**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

LUNA, A. V. A. **A modelagem matemática na formação continuada e a recontextualização pedagógica desse ambiente em salas de aula**. Tese (Doutorado em

Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MALDANER, O. A. A **formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. Tese (Doutorado) – Unicamp: Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

MALHEIROS, A. P. S. Pesquisas em Modelagem Matemática e diferentes tendências em Educação e em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 43, p. 89-110, ago. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOSQUERA, J. J. M. Pós-modernidade, Cultura e Professorado: uma análise da subjetividade docente. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 41, p. 31-46, ago. 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, A. M. P.; BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e situações de tensão e as tensões na prática de Modelagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 24, n. 38, p. 265-296, abr. 2011.

PIRES, C. M. C.; BERANGER, M. O fenômeno do mal-estar docente: o caso do professor de "Matemática". **REVEMAT**, v. 4.7, p. 78-89, UFSC, 2009.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-115.

SILVA, L. A.; OLIVEIRA, A. M. Discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 43, p. 299-329, ago. 2012.

SILVEIRA, E.; CALDEIRA, A. D. Modelagem na sala de aula: resistências e obstáculos. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 43, p. 249-275, ago. 2012.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre, Ano XXXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TAMBARUSSI, C. M.; KLÜBER, T. E. Algumas características da pesquisa em MM na formação continuada de professores. IN: EPREM, XII., 2014, Campo Mourão. **Anais** Campo Mourão, 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Artigo recebido em:
11/01/2016
Aceito para publicação em:
14/04/2016

DEPRESSÃO PÓS-PARTO BASEADA NA ESCALA DE EDIMBURGO

POSTPARTUM DEPRESSION BASED ON EDINBURGH SCALE

UEPG - PR - BRASIL
USP - SP - BRASIL

*Nadiane Cristina de Lima**
*Ana Paula Xavier Ravelli***
*Lara Simone Floriano Messias****
*Suellen Vienscoski Skupien*****

RESUMO

A Depressão Pós-Parto é um transtorno psíquico moderado a severo, tendo início na segunda ou terceira semana do puerpério. Desta forma, objetivou-se conhecer os fatores que predisõem o surgimento da Depressão Pós-Parto em puérperas atendidas pelo projeto Consulta de Enfermagem, a partir da Escala de Edimburgo. Trata-se de pesquisa quantitativa, descritiva, oriunda de ação extensionista, Projeto Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-Parto, com coleta oriunda de questionário estruturado e Escala de Edimburgo. Aspectos éticos respeitados, 466/2012. Este estudo resultou numa prevalência de 7,8% mulheres predispostas a desenvolverem a depressão pós-parto e mostrou os principais fatores de risco: baixa escolaridade, baixa renda familiar e estado civil de solteira/divorciada. O estudo sugere a importância do conhecimento sobre a Depressão Pós-Parto por profissionais de saúde, para que quando se depararem com situações que possam oferecer risco para o surgimento da doença, saibam de imediato como intervir.

Palavras-chave: Depressão Pós-Parto. Enfermagem. Saúde mental.

ABSTRACT

The postpartum depression is a moderate to severe mental disorder that begins in the second or third week postpartum. Thus, this study aims to identify the factors that predispose Postpartum Depression, and to analyze it through the application of Edinburg scale. It is a quantitative research with descriptive approach, carried out by the ones that took part on the outreach project "Nursing Consultation on Prenatal

* Aluna de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: nadylima91@hotmail.com

** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: anapxr@hotmail.com

*** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade de São Paulo (USP), SP – Brasil. E-mail: laramessias@ig.com.br

**** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: suvienscoski@hotmail.com

and Puerperium". The data collection was carried out through structured questionnaires and Edinburg scale. The ethical aspects were respected, 466/2012. It resulted in a prevalence of 7.8% women predisposed to develop postpartum depression, and it showed that the main risk factors are low education, low family income and marital status of unmarried or divorced. The study suggests the importance of knowledge about postpartum depression by healthcare professionals in order to enable them to face situations that may pose a risk for the onset of the disease and how to intervene.

Keywords: Depression Postpartum. Nursing. Mental health.

Introdução

A gestação é considerada um período de grande preparação física e psicológica para o momento que a sucede, o parto. Nesse período, são vividas diversas mudanças, tanto biológicas quanto psicológicas e sociais. Essas mudanças geram diferentes expectativas, emoções, medos e descobertas. Cada mulher tem uma forma de reagir a esse momento devido às diferentes situações ocorridas, tais como, a relação com o parceiro e a família, a vida social e cultural, ou seja, cada gestação é uma vivência única, singular (SARMENTO, SETÚBAL, 2012).

Com a aproximação do parto e nascimento do bebê, outras mudanças ocorrem na vida da mulher e da família, com novas e crescentes responsabilidades, medos e dúvidas, além de mudanças físicas e hormonais impostas pela gestação, parto e puerpério. Assim, ressaltando o parto que, na fisiologia, representa um momento relativamente curto, porém envolto de medo e sentimentos que deixam a mulher/parturiente suscetível. Esta teme a dor, teme os procedimentos intervencionistas, sentindo-se vulnerável (SARMENTO, SETÚBAL, 2012).

Após o nascimento, inicia o período puerperal, que começa após a dequitação placentária e termina após a recuperação total do organismo materno às condições pré-gravídicas. Esse período é marcado por várias experiências e vivências, muitas vezes novas para a mulher. Diante disso, podem surgir mudanças psíquicas, pois o pós-parto propicia uma sensibilidade emocional à mulher, predispondo-a ao aparecimento de transtornos emocionais e psíquicos, nos quais os sintomas depressivos são comuns em cerca de 70 a 90% das mulheres (BORDIGNON et al, 2013).

Nessa perspectiva, no puerpério, podem surgir formas de sofrimento mental para a mãe, podendo variar entre formas brandas e mais graves. Uma forma branda é conhecida como tristeza puerperal (*Baby blues*), uma alteração psíquica leve e transitória que acontece entre 50 a 80% das mulheres, tendo início no terceiro ou quarto dia após o parto, podendo ter uma remissão espontânea em até dez dias. A Depressão Pós-Parto é considerada um transtorno psíquico moderado a severo, tendo prevalência de 10 a 15% das mulheres, com início na segunda ou terceira semana do puerpério. Deve ser precocemente diagnosticada para o melhor prognóstico (JAGER; BOTTOLI, 2011).

Os transtornos puerperais são definidos como doenças, com início após o parto, e que se manifestam por meio do desequilíbrio de humor, podendo ser psicóticos ou não. A Depressão Pós-Parto (DPP) está enquadrada como sofrimento psíquico, de forma não patológica, devido ao fato de surgir a partir de estímulos externos ao indivíduo (SARAIVA, 2012). Dentre os sintomas mais comumente identificados estão: irritabilidade ao choro do bebê, ansiedade, choro fácil, desânimo, sentimento de incapacidade de cuidar do recém-nascido, entre muitos outros. Nesse contexto, tanto a mãe quanto o bebê serão prejudicados diante o aparecimento da DPP (BORDIGNON et al., 2013).

Embora sejam pouco conhecidos, muitos são os fatores de risco envolvidos com as alterações emocionais e psíquicas no surgimento da Depressão Pós-Parto. Entre os principais, encontram-se: menores de 16 anos, conflitos conjugais, estado civil de solteira ou divorciada, história de transtorno

psiquiátrico prévio, eventos estressantes experimentados no último ano, personalidade desorganizada, suporte emocional deficiente, abortamentos espontâneos ou de repetição, gravidez indesejada, baixo nível de escolaridade, entre outros de menor relevância (CAMACHO et al., 2013).

Sabendo de todas as consequências causadas por esse transtorno, é importante que o diagnóstico seja precoce, podendo assim reduzir os prejuízos causados tanto para a mãe, como para o bebê e toda a família. Para isso, é imprescindível que os profissionais de saúde, excepcionalmente os enfermeiros e em todos os níveis de atenção, conheçam os sintomas e sinais dados pelas puérperas a fim de que possam ajudá-las logo no início dos sintomas e encaminha-las para o serviço mais adequado para tratamento. No entanto há grande dificuldade de diagnosticar a Depressão Pós-Parto devido à quantidade de fatores que estão envolvidos e até mesmo questões culturais (SILVA, 2014).

Nesse contexto, até o momento, não existe um instrumento específico a fim de detectar a depressão pós-parto. Sendo assim, algumas escalas foram desenvolvidas para caracterizar esse problema (SCHARDOSIM; HELDT, 2011). Uma delas é a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (*Edinburgh Postnatal Depression Scale – EPDS*), desenvolvida na Inglaterra, em 1987 (COX; HOLDEN; SAGOVSKY, 1987). Esse instrumento foi validado e adaptado em diversos países, entre eles o Brasil, no qual tem caráter autoavaliativo e é específica para o pós-parto, além de ser considerada um instrumento de fácil aplicação e interpretação (MALLOY-DINIZ et al., 2010).

A EPDS foi escolhida para este estudo devido a sua percepção dos sintomas, pela especificidade e por ser de fácil aplicação. O instrumento é composto por dez itens, que recebem uma pontuação de zero a três, dependendo da intensidade do sintoma depressivo, sendo considerada a sintomatologia depressiva, valor superior ou igual a 12 (FONSECA; SILVA; OTTA, 2010).

São poucos os estudos relacionados a essa temática, porém os dados relativos à Depressão Pós-Parto são alarmantes. Destaca-se, segundo Figueira, Diniz e Silva-Filho (2011), uma prevalência de DPP de 12% no Rio de Janeiro, 13,4% em Brasília, 20,7% em Porto Alegre, 26,9% em Belo Horizonte e 7,2% em Recife. Contudo, Moraes e Reichenheim (2011), que realizaram uma revisão de sistemática com 143 estudos, evidenciaram que a prevalência de DPP varia entre 7,2% a 39,4%. Isso demonstra que novos estudos devem ser realizados para ampliar o conhecimento sobre o assunto.

Sendo assim, revelando precocemente os fatores que predis põem o surgimento da DPP, a utilização da Escala de Edimburgo pode contribuir no diagnóstico precoce da doença no pós-parto, minimizando problemas para mãe-bebê. O presente estudo foi conduzido com o objetivo de conhecer os fatores que predis põem o surgimento da Depressão Pós-Parto em puérperas atendidas pelo projeto Consulta de Enfermagem a partir da Escala de Edimburgo.

Método

Estudo transversal, de caráter quantitativo, realizado com puérperas atendidas pelo projeto Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-Parto (CEPP). O referido projeto de extensão desenvolve educação em saúde no pré-natal e no puerpério, referente à amamentação, cuidados com a involução uterina, com os lóquios, cuidados com o bebê,

com a dieta materna, entre outros. A consulta de enfermagem no pré-natal e pós-parto conta com a participação de acadêmicos do curso de Bacharelado em Enfermagem, do 3º e 4º ano que realizam educação em saúde, esclarecendo as dúvidas maternas numa linguagem clara e acessível.

A coleta de dados foi realizada em uma maternidade de referência as gestantes de risco habitual, pela rede mãe paranaense, na cidade de Ponta Grossa, sendo esta a primeira maternidade a utilizar a Escala Depressão Pós-Parto de Edimburgo.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com 10 perguntas fechadas, denominado de Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (EPSP), utilizado pelo projeto CEPP, com o intuito de rastrear os fatores de risco para o surgimento da DPP. A variável dependente do estudo foi o diagnóstico de depressão, avaliada a partir da aplicação da Escala de Depressão Pós-Natal de Edimburgo.

Salienta-se que a Escala (EPDS) foi validada em diversos países e sua versão em português foi feita em 1996 (AUGUSTO, A. et al). Essa escala consiste em um instrumento de auto avaliação composto por 10 itens, sendo de curta e de fácil aplicação. Para cada pergunta, há quatro opções de resposta, sendo que a cada resposta, é associada uma pontuação que varia de zero a três, de acordo com a gravidade crescente dos sintomas. As questões 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 são pontuadas inversamente (3, 2, 1, 0) (FIGUEIRA, DINIZ, SILVA-FILHO, 2011), (COX; HOLDEN; SAGOVSKY, 1987).

Cada item é somado aos demais itens para obtenção da pontuação total, que varia de 0 a 30 pontos. Uma pontuação de 11 ou mais indica a probabilidade de DPP, mas não a sua gravidade. A EPDS foi desenhada para complementar, não para substituir a avaliação clínica. Portanto, o emprego da escala foi para rastrear quantas mulheres teriam o risco de desencadear algum transtorno puerperal. (CHAVES, 2012).

As puérperas participantes foram incluídas no grupo de risco para DPP quando atingiram escores iguais ou maiores que 11, sendo este o ponto de corte para fator de risco. Esse ponto de corte foi fundamentado em um estudo realizado no

Brasil, que demonstrou sensibilidade de 83%, especificidade de 88% e eficiência global de 83% para identificação correta de mulheres deprimidas. (MATTAR; et al, 2007).

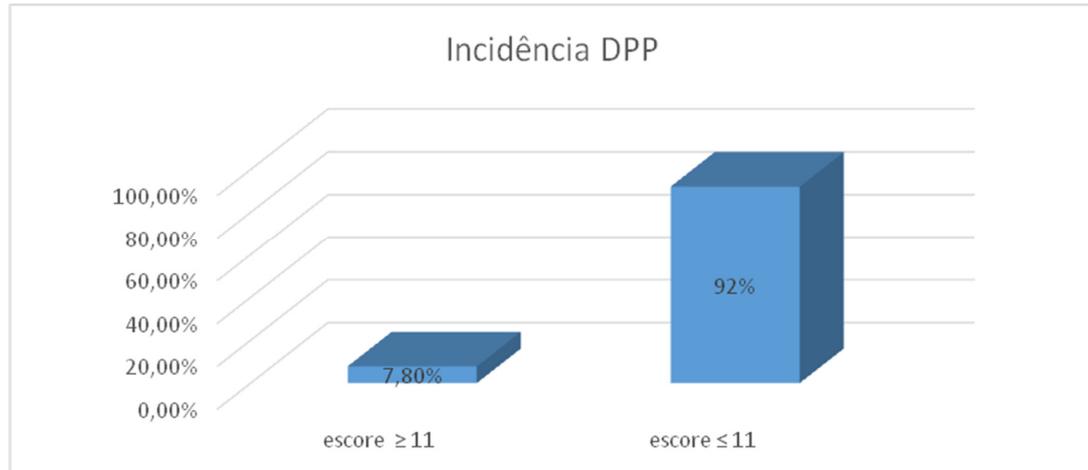
Participaram dessa pesquisa 38 puérperas internadas no local de estudo, no período de junho a agosto de 2015, que estiveram na maternidade no momento da visita dos membros do projeto CEPP. Utilizado como critério de inclusão, puérperas de primeiro e segundo dia pós-parto e que aceitaram participar da pesquisa. Para os critérios de exclusão, puérperas com perda fetal e as que se recusaram a participar da pesquisa.

As escalas foram aplicadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise de dados foi feita mediante o escore calculado da Escala de Edimburgo. A aplicação foi conduzida por entrevistadores submetidos a treinamento para a devida aplicação do questionário. Os dados foram tabulados e analisados no Software Microsoft Office Excel (versão 2010), por meio de frequência simples. Os aspectos éticos foram assegurados, contemplando a Resolução 466/2012, com parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) 1.055.927, de 08 de maio de 2015, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Resultados

Participaram do estudo 38 puérperas, destas, 7,8% (n=3) atingiram um escore ≥ 12 , o que é considerado fator de risco para surgimento da DPP, segundo Fonseca, Silva e Otta (2010). Já 92,1% (n=35) das puérperas tiveram escore entre 0 e 11, considerado dentro dos padrões de normalidade, indicando, assim, menor risco para o aparecimento da DPP. No presente estudo, foram registrados escores de zero (0) a 20 pontos, conforme gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Distribuição das puérperas entrevistadas na maternidade, conforme incidência de DPP. Ponta Grossa, PR, Brasil, 2015.



Fonte: Projeto Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-Parto.

A pontuação que obteve maior incidência foi 0 pontos, com 18,4% (n=7), seguido pela pontuação de 1 ponto, com 15,6% (n=6), conforme a tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Total de escores a partir da Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo. Ponta Grossa, PR, Brasil, 2015.

ESCORES EPDS	Nº DE MULHERES	%
0	7	18,4
1	6	15,7
2	5	13,1
3	2	5,2
4	1	2,6
5	5	13,1
6	4	10,5
7	2	5,2
8	2	5,2
9	1	2,6
12	1	2,6
19	1	2,6
20	1	2,6
TOTAL	38	100

Fonte: Projeto Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-Parto.

Para elucidar o estudo, destacar-se-á um breve perfil obstétrico das participantes com escore acima de 12, bem como breve história de vida no puerpério, mostrando a vulnerabilidade das mulheres ao desenvolvimento da DPP.

Nesse contexto, 2 mulheres (66,66%) tiveram parto vaginal e 1 mulher (33,3%) teve parto cesariano. Todas são multigestas, ou seja, vivenciaram mais de uma gestação. A média de idade foi de 32 anos. Quanto ao aleitamento materno, 2 mulheres (66,66%) amamentaram seus filhos e 1 mulher (33,3%) não amamentou nenhum de seus filhos.

Destaca-se que 2 mulheres (66,66%) eram solteiras e 1 delas (33,3%) era casada, das 3 mulheres, duas (66,66%) tinham renda familiar aproximada de um salário mínimo e 1 (33,3%) possuía renda familiar de dois salários mínimos. Com relação à escolaridade, observou-se que 2 mulheres (66,66%) tinham ensino fundamental incompleto e apenas 1 mulher (33,33%) tinha ensino médio completo.

Quanto às histórias de vida das participantes acima citadas com escore ≥ 12 pontos, usou-se as iniciais S.P, D.P e A.M.L.O para a terceira puérpera. Primeiramente, S.P, escore de 20 pontos. Solteira, 27 anos, do lar, ensino fundamental completo, residência própria, 1 salário mínimo, 4 gestações mas apenas um filho reside com ela, os outros dois foram doados, sendo que o último nascido também será encaminhado para adoção. A mesma teve 4 partos normais e nega aleitamento materno em todas as gestações. Alega uso de medicamentos anticonvulsivantes e história prévia de depressão.

D.P., escore de 19 pontos, solteira, 38 anos, ensino médio completo, 2 gestações, sendo as duas cesarianas, reside com seus dois filhos em casa alugada. Relata sentir tristeza, vontade de ficar em casa, sentimento de culpa, porém não rejeitou o bebê. Recebe 2 salários mínimos, está amamentando seu bebê, porém com produção láctea reduzida.

Por último, A.M.L.O., escore de 12 pontos. Casada, 31 anos, 6 gestações, todas de parto normal. Residência alugada, 1 salário mínimo, possui ensino fundamental incompleto, aleitamento materno presente, 3 filhos moram com o pai e outros 3 filhos moram com ela e seu atual marido. Sente-se triste e sem vontade de sair de casa e manter suas relações pessoais e familiares.

A partir deste contexto, cabe ressaltar que a escala de Edimburgo é composta por questões norteadoras para prever os sintomas de depressão, às quais serão brevemente descritas e em seguida mostradas na tabela 3.

A questão 1, “Tenho sido capaz de rir e ver o lado divertido das coisas?” e questão 2, “Tenho tido esperança no futuro?”, estão relacionadas aos sintomas depressivos. Já a questão 3, “Tenho me culpado sem necessidade quando as coisas correm mal?”, questão 4, “Tenho estado preocupada ou ansiosa sem motivo?” e questão 5, “Tenho me sentido com medo ou muito assustada, sem motivo?”, indicam fatores para desenvolvimento de ansiedade.

Por sua vez, a questões 6, “Tenho sentido que são coisas demais pra mim?”, 7, “Tenho me sentido tão infeliz que durmo mal?”, 8, “Tenho me sentido triste ou muito infeliz?”, 9, “Tenho me sentido tão infeliz que choro?” e, por fim, questão 10, “Tive ideias de fazer mal a mim mesma?”, indicam tanto sintomas depressivos quanto sintomas de ansiedade, conforme demonstra a tabela 3.

Tabela 3: Relação dos escores em cada questão, considerando as pontuações 0 a 3. Ponta Grossa, PR, Brasil, 2015.

	VQ= 0 (n)	%	VQ= 1(n)	%	VQ=2(n)	%	VQ=3(n)	%	NA
QUESTÃO 1	35	92,1	0	0	1	2,6	2	5,2	0
QUESTÃO 2	34	89,4	1	2,6	0	0	1	2,6	5,2(n=2)
QUESTÃO 3	19	50	11	28,9	7	18,4	1	2,6	0
QUESTÃO 4	18	47,3	9	23,6	3	7,8	2	5,2	5,2(n=2)
QUESTÃO 5	20	52,6	10	26,3	4	10,5	3	8,1	5,2(n=2)
QUESTÃO 6	14	36,8	17	44,7	7	18,4	0	0	0
QUESTÃO 7	28	73,6	8	21	1	2,6	0	0	2,6(n=1)
QUESTÃO 8	29	76,3	7	18,4	0	0	2	5,2	0
QUESTÃO 9	32	84,2	4	10,5	0	0	2	5,2	0
QUESTÃO 10	38	100	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: VQ= Valor da Questão; NA= Nenhuma Alternativa. Fonte: Projeto Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-Parto.

Discussão

Pôde-se evidenciar que no estudo houve a ocorrência de 7,8% mulheres sob o risco de desenvolver Depressão Pós-Parto, o que é relativamente baixo se comparado a um estudo realizado em São Paulo (MATTAR et al, 2010), em que a prevalência é de 18%. Na Paraíba, as taxas são de 33% (SARAIVA, COUTINHO, 2011); e outro estudo no Espírito Santo (RUSCHI et al, 2013) mostrou taxas de 39.4%. Esse baixo índice pode ser explicado devido à aplicação da escala ser realizada ainda no puerpério mediato e na maternidade onde as mulheres contam muitas vezes com a ajuda de familiares e equipe de enfermagem, não tendo passado ainda pela vivência da rotina com o bebê e as dificuldades encontradas na residência, no âmbito familiar.

Quanto aos fatores de risco levantados em puérperas com escore elevado, pôde-se evidenciar a baixa renda, onde a média é de 1,1 salários mínimos. Somados à baixa renda, ainda há a baixa escolaridade, que mostra que apenas 33% (n=1) tinham ensino médio completo e 66% (n=2) o ensino fundamental. Esses níveis são mais elevados do que os níveis encontrados no estudo “Identificação dos fatores de risco para depressão pós-parto: importância do diagnóstico precoce”, o qual evidenciou que 42% das entrevistadas possuíam apenas o ensino fundamental e 22% possuíam o ensino médio completo. Ficou demonstrado que quanto maior o nível de escolaridade, menor o risco de desenvolver depressão. (GOMES, 2012).

O estado civil é outro fator importante, pois incide na renda familiar e no apoio afetivo na presença de um companheiro, segundo Fonseca; Silva e Otta (2010). Dessa forma, ressalta-se que apenas 33% (n=1) eram casadas/conviventes, demonstrando neste estudo a fragilidade econômica e emocional das participantes, visto que as duas mulheres solteiras obtiveram maiores escores ao surgimento da DPP, 66% (n=2). Por outro lado, a média de idade (32 anos) obtida no estudo foi maior do que em outra pesquisa realizada, que mostrou a maior prevalência do surgimento da DPP em 19% de adolescentes (GOMES, 2012). Cruz, Simões e Cury (2011) revelaram que quando a prevalência é entre as adolescentes, a depressão é duas vezes mais grave.

Por outro lado, em relação ao tipo de parto das puérperas com escore acima de 12 pontos, predominou o parto normal, via vaginal, em 2 mulheres (66,66%) entrevistadas,

contradizendo os resultados observados em outro estudo, em que as mulheres submetidas à cesariana tiveram maior risco de adquirir depressão puerperal (BRASIL, 2015). Por fim, quanto ao número de gestações, 100% (n=3) das vulneráveis ao surgimento da DPP, todas eram múltiparas, ou seja, mais que um parto via vaginal. No entanto, Camacho et al (2013) mostraram que o maior risco de desenvolver a DPP acontece em primíparas, contradizendo assim o que se identificou neste estudo.

Conclusão

A Depressão Pós-Parto acarreta grandes danos à puérpera, ao bebê e a sua família devido à incapacidade de cuidar dos filhos e à fragilidade emocional que enfrentam. Neste estudo, pode-se identificar os principais fatores de risco ao surgimento da DPP, como: estado civil (solteira ou divorciada), história de transtorno psiquiátrico prévio, suporte emocional deficiente, gravidez indesejada, baixo nível de escolaridade.

Embora este estudo tenha sua fragilidade amostral (n=38), sendo identificado somente 7,8% de risco para adquirir a depressão pós-parto, ele foi de relevância ao contexto social e institucional, pois evidenciou alguns fatores que predisõem o surgimento da DPP em puérperas internadas em uma maternidade que atende o risco habitual da Rede Mãe Paranaense na cidade de Ponta Grossa. É importante também a atenção dos profissionais de saúde, destacando o profissional enfermeiro, no cuidado prestado no pós-parto, na detecção precoce dos riscos para uma intervenção humanizada e sistemática à ocorrência da DPP.

Portanto, esta pesquisa, atrelada ao projeto de extensão Consulta de Enfermagem no Pré-Natal e Pós-parto, contribuiu com a maternidade na qual o estudo foi realizado, sendo esta a primeira instituição na cidade de Ponta Grossa a utilizar a EPDS para detectar fatores que predisõem ao surgimento da Depressão Pós-Parto. No entanto, outros estudos precisam ser realizados visando ao cuidado puerperal materno e neonatal.

Referências

BORDIGNON, J. S.; et al. Depressão Puerperal: definição, sintomas e a importância do Enfermeiro no Diagnóstico Precoce. **Revista Contexto & Saúde**, v. 11, n. 20, p. 875-880, 2013.

BRASIL. Cesariana prejudica relação afetiva entre mãe e bebê. **Jornal BBC Brasil.com**. [internet]. 2008 Setembro. [Acesso em 20 outubro de 2015]. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/09/080904_bebe_parto_dg.shtml

CAMACHO, R. S.; et al. Transtornos psiquiátricos na gestação e no puerpério: classificação, diagnóstico e tratamento **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 33, n. 2, p. 206, 2013.

CAMARGO L A, Silva G A, Otta E. Mãe adolescente e solteira: vulnerabilidade no desenvolvimento de depressão pós-parto? In: 15º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP. São Paulo: 15º SIICUSP/Videolar S.A., 2007.

CHAVES, Anne Fayma Lopes. Sintomas depressivos no puerpério e sua implicação na autoeficácia de amamentar. 2012.

CONZ, Claudete Aparecida; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa; JESUS, M.C.P de. Promoção de vínculo afetivo na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal: um desafio para as enfermeiras. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. 4, p. 849-55, 2011.

COX J.L; HOLDEN J.M.; SAGOVSKY R. Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. **The British Journal of Psychiatry**, v. 150, n. 6, p. 782-786, 1987.

CRUZ .B.S, SIMÕES G.L, A.F. Rastreamento da depressão pós-parto em mulheres atendidas pelo Programa de Saúde da Família. **Revista Brasileira Ginecologia Obstetria**, v.27: p. 181-188, 2009.

FIGUEIRA, Patricia Gomes; DINIZ, Leandro Malloy; SILVA-FILHO, HC da. Características demográficas e psicossociais associadas à depressão pós-parto em uma amostra de Belo Horizonte. **Revista psiquiatria Rio Grande do Sul, Porto Alegre**, v. 33, n. 2, 2011.

FONSECA, Vera Regina J.R.M; SILVA, Gabriela Andrade da; OTTA, Emma. Relação entre depressão pós-parto e disponibilidade emocional materna The relationship between postpartum depression and maternal emotional availability. **Caderno de Saúde Pública**, v. 26, n. 4, p. 738-746, 2010.

GOMES, Lorena Andrade et al. Identificação dos fatores de risco para depressão pós-parto: importância do diagnóstico precoce. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rene**, v.11, 2012.

JAGER, Márcia Elisa; BOTTOLI, Cristiane. Paternidade: vivência do primeiro filho e mudanças familiares. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 141-153, 2011.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes et al. Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburg: análise fatorial e desenvolvimento de uma versão de seis itens. **Revista Brasileira Psiquiatria**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 316-318, Set., 2010.

MATTAR R. et al. A violência doméstica como indicador de risco no rastreamento da depressão pós-parto. **Revista Brasileira Ginecologia Obstetrícia**. 29. P. 470-477, 2010.

RUSCHI GEC, Sun SY, Mattar R, Filho AC, Zandonade E, De Lima VJ. Aspectos epidemiológicos da depressão pós-parto em amostra brasileira. **Revista de Psiquiatria**. 29. P. 274-280, 2013.

SARAIVA E.R.A, COUTINHO M.P.L. A estrutura das representações sociais das mães puérperas acerca da depressão pós-parto. **Revista Psicologia USF**; 12, p. 319- 326, 2011.

SARMENTO, Regina; SETÚBAL, Maria Silvia Vellutini. Abordagem psicológica em obstetrícia: aspectos emocionais da gravidez, parto e puerpério. **Revista de Ciências Médicas**, v. 12, n. 3, 2012.

SCHARDOSIM, Juliana Machado; HELDT, Elizeth. Escalas de rastreamento para depressão pós-parto: uma revisão sistemática. **Rev. Gaúcha Enfermagem. (Online)**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 159-166, Março. 2011.

SILVA, Yris Luana Rodrigues da. **Escala de depressão pós-parto de Edimburgo (EPDS): a percepção de puérperas da Atenção Básica**. 2014. 121p.



Artigo recebido em:
15/03/2016
Aceito para publicação em:
11/05/2016

ESTUDO DAS ALTERNATIVAS PARA A MELHORIA DO EMPREENHIMENTO FEMININO: DOCES E CONSERVAS FRUTOS DO VALE

A STUDY ON ALTERNATIVES FOR IMPROVEMENT OF THE FEMALE ENTERPRISE “CANDIES AND CANNED VALLEY FRUITS”

UNEMAT - MT - BRASIL

*Pércia Graczyk de Souza***Amanda Loiola de Carvalho ****Cristina Sanini*****Santino Seabra Júnior******Aparecida de Fátima Alves de Lima*******Alessandra Regina Butnariu*******Tadeu Miranda de Queiroz*******Raimundo Nonato Cunha de Franca******

RESUMO

O estudo buscou identificar as dificuldades enfrentadas nas etapas do agro-processamento e comercialização dos produtos do empreendimento feminino Doces e Conservas Frutos do Vale, da Comunidade Vale do Sol II, em Tangará da Serra-MT, e desta forma, propor alternativas passíveis de aplicação à realidade local. O papel da mulher na agricultura familiar vem ganhando destaque, devido à criação de grupos femininos que desempenham atividades alternativas, com o intuito de aumentar a renda familiar. Mas, observa-se ainda inúmeras dificuldades que envolvem o preconceito de gênero, acesso à infraestrutura adequada e inserção dos produtos ao mercado. Diante desse contexto, foi possível sugerir alternativas aplicáveis em curto prazo para auxiliar as integrantes do empreendimento, como a criação de um cardápio sazonal, inserção de novas linhas produtivas, reaproveitamento de resíduos das matérias-primas, acondicionamento dos produtos, ferramentas de comercialização e controle financeiro.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Fruticultura. Horticultura. Agro-processamento.

* Aluna de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: graczykpercia@gmail.com

** Aluna de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: amandinha__v@hotmail.com

*** Aluna de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: cris.sanini@hotmail.com

**** Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: santinoseabra@hotmail.com

***** Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: afal.lima@gmail.com

***** Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: alebut@unemat.br

***** Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: tdmqueiroz@yahoo.com.br

***** Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), MT – Brasil. E-mail: raimundofranca@unemat.br

ABSTRACT

This study aimed at identifying the difficulties faced by the female enterprise “Candies and Canned Valley Fruits” from the Community Sun Valley II of Tangará da Serra-MT, during the phase of agro-processing and marketing, and at offering them possible alternatives. The women’s contribution to family farming has been gaining momentum due to the formation of female groups that are involved in alternative activities to increase the family income. However, there are still many difficulties regarding gender bias, access to adequate infrastructure and the product launch in the market. Nonetheless, it was possible to offer alternatives to be applied in short term which provide assistance for the members of the enterprise about planning seasonal menus, launching new product lines, recycling raw material waste, product packaging, marketing strategies and financial control.

Keywords: Family agriculture. Orchardng. Horticulture. Agro-processing.

Introdução

A agricultura familiar no Brasil exerce grande importância para a economia interna e abastecimento de alimentos no país. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015), grande parte do território brasileiro é composto pelo meio rural, onde 5,2 milhões representam estabelecimentos de produtores de alimentos, e 84% dos mesmos são responsáveis por grande parte da cesta básica dos brasileiros, tais como: mandioca, feijão, milho, carne suína, leite, carne de aves, entre outros.

Dentro dessa produção, cabe destacar o papel da mulher nas atividades agrícolas. A mulher trabalha há muito tempo no desempenho da agricultura, porém sua identidade é ocultada pelo trabalho desenvolvido pela família (homens, mulheres, filhos, idosos), e definido apenas como atividades domésticas, resultando na invisibilidade da mulher no meio rural (HEREDIA, 1979; GARCIA JR., 1993). Embora existam discursos que priorizam o domínio masculino no campo, esse contexto vem apresentando alterações e a mulher vem ganhando seu devido protagonismo.

Estudos desenvolvidos por Galizoni e Ribeiro (2004), em Minas Gerais, apontam que as mulheres agricultoras da região desempenham atividades na lavoura, além de atividades domésticas, e dessa maneira ajudam suas famílias na produção. De acordo com Siliprandi (2007), por serem reconhecidas pelo trabalho na terra, muitas estão conseguindo conquistar alguns direitos, como tal, o acesso à terra. Cabe ressaltar que o papel da mulher não se limita somente no trato com a roça, ela é responsável pela introdução de novas linhas de produção, cultivo e empreendimentos rurais, desenvolvendo alternativas culinárias, artesanais, entre outras. Muitas dessas alternativas são conquistadas com muito esforço, vencendo não só o preconceito de gênero, mas também as dificuldades de inserção no mercado e exigências legais e sanitárias.

Diante desse contexto, este estudo descritivo teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelo empreendimento feminino da Comunidade Vale do Sol II, em Tangará da Serra-MT, durante as etapas do agro-processamento da matéria-prima e comercialização dos produtos, e propor alternativas possíveis de serem aplicadas à realidade local.

Surgimento e contextualização do empreendimento Frutos do Vale

O município de Tangará da Serra está localizado na região Sudeste do estado de Mato Grosso (Latitude 14,61° S Longitude 57,48° W), e conta atualmente com 94.289 habitantes, que predominantemente desempenham atividades econômicas baseadas na prestação de serviços, na agroindústria e agricultura (IBGE, 2015).

É na zona rural, a 19 km do perímetro urbano, que se localiza a comunidade Vale do Sol II, ou também conhecida como Bezerro Vermelho. Seus moradores praticam a agricultura familiar, e se destacam por suas unidades produtivas em ações que visam desenvolver habilidades gerenciais e organizacionais, melhorando, assim, a qualidade de vida dos pequenos agricultores do local (LIMA; COSTA, 2012). Além da importância para a produção agropecuária, a agricultura familiar apresenta capacidade de geração de renda e emprego através de outras iniciativas, como a comercialização de produtos elaborados a partir das matérias-primas disponíveis no meio rural (JUNQUEIRA; LIMA, 2008), contribuindo para a fixação do homem no campo.

Em meio às inúmeras dificuldades referentes à organização da produção e infraestrutura insuficiente da Comunidade Vale do Sol II, foi criado, em 2010, um grupo composto por mulheres com o intuito de produzir doces e conservas, na sede social da Associação de Mulheres Rurais (AMFRUVALE), para aumentar a renda familiar. Nomeado “Frutos do Vale”, surgiu num cenário de condições precárias para a produção, no entanto, com várias motivações para a construção do empreendimento (LIMA; COSTA, 2012).

No princípio, o grupo “Doces e Conservas Frutos do Vale” era composto por dez mulheres que elaboravam os doces com doações de frutas e de açúcar, feitas pelas próprias integrantes. Foi a partir de um curso do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) que o grupo estabeleceu contatos entre o NUPES (Núcleo de Políticas de Economia Solidária do Município de Tangará da Serra), Sindicato dos Trabalhadores Rurais juntamente com o SENAR, Prefeitura municipal e UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), tornando possível a realização de outros cursos de capacitação, que proporcionou a participação destas mulheres em eventos artísticos, culturais e comemorativos do município de Tangará da Serra-MT.

Além disso, a participação em treinamentos, como: Boas Práticas de Manipulação de Alimentos, realizado com o apoio da UNEMAT; e Boas Práticas de Higienização, realizado com o apoio da Vigilância Sanitária, permitiram a aprovação do empreendimento e a obtenção do Selo Municipal de Inspeção (SIM), o tornando legal frente às regulamentações exigidas.

A comercialização dos produtos ocorria inicialmente entre amigos, familiares e clientes da feira livre municipal, fato que permitiu ao grupo de mulheres adquirirem novos utensílios e adaptar a cozinha da sede social da Associação, dentro das exigências mínimas de boas práticas de manipulação dos alimentos, favorecendo a ampliação da produção.

O agro-processamento da matéria-prima local

As mulheres do empreendimento Frutos do Vale adquirem a matéria-prima de agricultores da própria comunidade rural, seja cedia ou vendida por seus moradores. Foram realizados acompanhamentos através de visitas técnicas, em que se observou, sistematicamente, os principais produtos da horticultura e fruticultura da comunidade utilizados pelas mulheres para a produção dos doces e das conservas.

No entanto, constatou-se que o grupo encontra dificuldades para a aquisição da matéria-prima, como no caso do leite, encontrado em quantidade insuficiente em

determinados períodos do ano para atender a demanda dos consumidores; e também, como os produtos da horticultura e fruticultura, pois estes possuem sazonalidade. Além disso, carecem de eletrodomésticos (*freezers*) para seu devido armazenamento, entre outros utensílios e equipamentos necessários para produção agroindustrial. Por esta razão, sugeriu-se a elaboração de um cardápio contendo os doces e as conservas que poderiam ser produzidos de acordo com a sazonalidade das matérias-primas, a fim de um melhor ordenamento de produção (Quadro 1).

Quadro 1 – Disponibilidade da matéria-prima conforme sazonalidade

Produtos	Meses de produção da matéria-prima											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Abacaxi				x	x	x	x					
Abóbora	x	x	x						x	x	x	x
Amendoim						x	x	x	x	x		
Banana*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Caju									x	x	x	x
Côco	x	x	x					x	x	x	x	x
Figo	x	x	x	x								x
Goiaba	x	x	x	x								
Laranja			x	x	x	x	x					
Mamão	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Maracujá	x	x	x	x	x	x						
Jabuticaba									x	x	x	x
Pitanga					x	x						
Milho			x	x						x	x	x
Pepino*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Quiabo*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Maxixe*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cenoura/repolho*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Couve-flor*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Abobrinha*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

* Se houver irrigação o ano todo.

As frutas e hortaliças exercem a cada dia uma maior participação na agricultura familiar, devido ao menor grau de processamento até o produto final (GUILHOTO et al., 2007).

De acordo com Simão (1998), o valor econômico da fruticultura não se situa somente na produção de frutas *in natura* para o mercado consumidor, e sim no aproveitamento de frutos para a industrialização, gerando um bem-estar social, alimentar e econômico. Igualmente, Faulin e Azevedo (2003) afirmam que as hortaliças apresentam um grande valor comercial e de subsistência, pois na agricultura familiar tornam-se importantes por se tratar de uma cultura que necessita de uma pequena extensão de terra.

A comunidade Vale do Sol possui outros produtos ainda não explorados pelo empreendimento feminino (Quadro 2).

Quadro 2 – Produtos ainda não explorados e sugestão para o agro-processamento

Frutas e fruto	Forma de beneficiamento
Araçá-boi	• Geleias (GOMES et al., 2010)
Cajá Manga	• Geleias (SILVA et al., 2013)
Tomate	• Tomate seco (NOGUEIRA et al., 2003)
Mangaba	• Geleias (OLIVEIRA et al., 2012)
Cagaita	• Geleias (SANTOS et al., 2012)
Pequi	• Pectina (SIQUEIRA et al., 2012) • Doces (SILVA et al., 2014)

Visando proposições que possam favorecer o aumento da diversidade de produção, conseqüentemente, a renda do grupo Doces e Conservas Frutos do Vale, explorou-se a ação das participantes, que além da intenção de inserir novas linhas produtivas, têm interesse em reaproveitar resíduos e subprodutos gerados nos beneficiamentos já existentes (Tabela 3).

Quadro 3 - Resíduos e subprodutos dos beneficiamentos já existentes e as formas de reaproveitamento

Resíduos e subprodutos	Formas reaproveitamento
Casca de abacaxi	• Farinhas (MARTIN et al., 2012) • Geleias (FERNANDES, 2012)
Casca de maracujá	• Farinhas (CAZARIN et al., 2014) • Pectina (ARRIGONI et al., 2013) • Doces (FERNANDES, 2012) • Geleias (DIAS et al., 2011)
Casca de manga	• Pectina (RODRIGUES, 2009) • Farinhas (MENDES, 2013)
Casca de banana	• Farinhas (NETO et al., 1998) • Doces em pastas (VIZU et al., 2012)
Casca de abóbora	• Farinhas (SANTOS, 2013)
Semente de abóbora	• Aperitivos salgados e farinhas (VERONEZI; JORGE, 2012)

No processamento da cocada, são descartadas cascas de côco, que podem servir como matéria-prima na confecção de artesanatos para decoração das embalagens, atribuindo-lhes características próprias. Além disso, a prática incentivaria a criação de novos grupos na Comunidade Vale do Sol II, o que originaria renda, e, ao mesmo tempo, reduziria os impactos ambientais causados pelos descartes em demasia de subprodutos agroindustriais.

De acordo com Santana (2005), a redução do acúmulo de resíduos e subprodutos obtidos durante o processamento de alimentos alia-se ao interesse econômico, quando são criadas alternativas para o aproveitamento dos mesmos.

As embalagens utilizadas pelo empreendimento

A etapa final do processamento dos doces e conservas envolve a utilização das embalagens que acondicionam os produtos e propiciam a sua comercialização. Com isso, foi possível observar uma adequação de embalagens de vidro para os doces e as conservas

dos tipos geleia, doce em pedaços com calda, doce em pasta e conservas da horticultura (Figura 1).

Figura 1 - Embalagem final dos doces e conservas



Já para os doces em pedaços produzidos no empreendimento Frutos do Vale, foram sugeridas embalagens individuais de plástico, juntamente com a rotulagem contendo especificações do produto, ou até mesmo, unidades de doces em bandeja de isopor, envolvidas por plástico do tipo *filme de policloreto de polivinila (PVC)*, pois estes ainda são comercializados sem embalagens apropriadas para o tipo de produto. A sugestão pode viabilizar a comercialização dos doces em pedaços, pois embalagens do tipo individual, utilizando plástico *filme de PVC*, teria um custo aproximado de R\$ 0,025 por unidade, ao passo que a opção pelas bandejas, R\$ 0,173.

Sabe-se que a maioria das técnicas utilizadas em processamentos de alimentos necessita de embalagens adequadas para cada tipo de produto (SANTOS; OLIVEIRA, 2012). As embalagens têm como principal finalidade proteger os alimentos contra quaisquer ações de deterioração ou contaminação após o processamento, assegurando a qualidade do produto ao consumidor final (SOUSA et al., 2012).

Além disso, Faria e Sousa (2008) retratam que posteriormente à ocorrência de mudanças no cenário econômico e sociocultural no país e às novas exigências dos consumidores, surgiram preocupações com aspectos estéticos dos produtos, a fim de atrair a intenção de compra, através da embalagem. Soma-se a isso a proposição do incentivo à devolução dos vidros pelos próprios consumidores. Esta alternativa pode se apresentar viável na minimização dos custos do empreendimento, como também de possíveis danos causados à natureza.

De acordo com Motta (2011), a importância da reutilização de embalagens se baseia na ideia de um planejamento reverso de pós-consumo, com o intuito de reduzir descartes inadequados, que geram impactos ao meio ambiente.

A comercialização dos produtos

O grupo Frutos do Vale faz parte de uma realidade da agricultura familiar em âmbito nacional, que encontra em atividades secundárias novas maneiras para complementar a renda. A atividade desenvolvida enfrenta muitos desafios também na fase de comercialização dos produtos. Uma das dificuldades observadas no acompanhamento feito através das visitas técnicas é com relação à divulgação dos produtos, pois as mulheres não possuem condições financeiras para investir em meios de comunicação, tornando-a limitada a clientes que já realizam compras, sem possibilidade, portanto, de atingir novos públicos. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver alternativas para auxiliar a divulgação dos produtos e alcançar novos clientes.

Sabe-se que a associação das mulheres possui uma *fan page*, ação oportunizada por uma rede social para auxiliá-las na divulgação dos produtos, contudo, as integrantes não utilizam e também não acompanham a página, alegando dificuldades quanto ao manuseio da ferramenta. Cabe, então, salientar sobre a importância da inclusão digital nessa associação. Levando-se em conta essa necessidade, sugere-se, a princípio, que as associadas realizem cursos introdutórios de informática, que podem ser ofertados e acompanhados por projetos de extensão e parcerias com a UNEMAT, e a partir da integração dessa iniciativa, a inclusão digital pode beneficiar a associação através de canais de divulgação gratuitos.

Segundo Silva et. al. (2005), a inclusão digital é o ponto inicial ao acesso à informação, assimilação e reelaboração de um novo conhecimento, almejando como resultado a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Os autores ressaltam a importância da inclusão digital na forma de educação através da informação, que necessita de políticas públicas mais engajadas para proporcionar às pessoas e organizações o acesso informacional.

A partir da inclusão digital, é possível criar estratégias para viabilizar a comunicação do empreendimento, visto que a comunicação é um ponto que deve ser considerado de grande importância para se ter excelência na comercialização dos produtos. Através de um estudo aprofundado nessa temática, é possível melhorar os canais de distribuição e criar oportunidades para difundir a marca de determinado produto, e até mesmo se tornar referência no segmento esperado.

Dentro dessa perspectiva, propõe-se desenvolver uma página em uma rede social para fazer divulgação dos produtos, tal como apresentar fotos dos doces e as conservas disponíveis para venda, disponibilizar o contato para futuras encomendas, e, também, um cardápio virtual contendo as variedades de produtos que são feitos na comunidade. Fotos de participação em eventos ou cursos realizados pelas integrantes são interessantes, além de outras possibilidades existentes na rede.

A distribuição de folders é também uma alternativa que pode auxiliar na efetividade de indicações para esse tipo de negócio e atingir o público que não utiliza as redes sociais. A associação poderá contratar a impressão de folders para serem distribuídos em pontos-chaves da cidade, onde haja grande circulação de pessoas, como faculdades, creches particulares, lojas de roupas, eventos em geral, entre outros. O mesmo pode conter informações dos produtos, imagens e o telefone de contato para compras e encomendas. Nesse tipo de divulgação, é aconselhável que a associação realize orçamentos

com as empresas que disponibilizam esse serviço, para analisar o preço e se pode ser economicamente rentável.

A divulgação pela internet é caracterizada por Souza (2013) como ações de marketing on line, que abrange as redes sociais para realizar a exposição dos produtos, e a publicidade por folders envolve o canal off line, delineado como o marketing boca a boca. No primeiro canal, existem variados tipos de redes sociais, com destaque para o Facebook, que além de ser um canal gratuito, é considerado pela autora a principal rede de comunicação para expandir uma marca.

Cobra (2009) reforça esse pensamento, quando aborda que a internet proporciona a oportunidade de atrair novos compradores, juntando os conceitos de anúncio e venda em uma única proposta. Las casas (2008) complementa que os consumidores podem se sentir impulsionados a comprar pela influência desses canais, seja pelo efeito da persuasão produzido na comunicação ou pela informação que adquirem.

Além do exposto, devido à falta de fornecedor de embalagens na cidade, a cozinha de doces artesanais não consegue comprá-las com custo reduzido. Apesar das barreiras existentes, é possível encontrar possibilidades para auxiliá-las a conseguir o retorno das embalagens através da logística reversa. Dessa maneira, a alternativa encontrada é a realização de campanhas com os clientes para conscientizá-los a devolver as embalagens dos doces e conservas, utilizando incentivos de descontos. Essa ação pode ser propagada através das divulgações sugeridas anteriormente e pelas próprias integrantes no momento de vender os produtos.

De acordo com Brito (2012), as empresas necessitam buscar vantagens competitivas, isto é, uma capacidade de criação de valor acima da média de seus concorrentes, que pode ser alcançada também pela adoção de práticas simples, mas que contribui com a sociedade.

Controle financeiro das vendas

No acompanhamento realizado junto à sede da Associação da Comunidade Vale do Sol II, as integrantes afirmaram que possuem o caderno como uma ferramenta que as auxiliam a controlar os custos, onde são anotados quantos doces foram produzidos e quantos foram vendidos. Embora seja uma associação pequena, o controle da gestão deve ser considerado e adaptado à realidade da cozinha de doces artesanais.

Sugeriu-se um acompanhamento mais preciso da produção e das vendas, através de instrumentos de coleta de dados que contenham as principais informações da quantidade produzida, relação dos produtos, valor dos mesmos e a quantidade vendida. Dessa forma, é possível adequar a gestão de controle à realidade da cozinha de doces e conservas, e, mesmo sendo uma pequena mudança, pode auxiliá-las de maneira eficiente na questão financeira. Nesse aspecto, torna-se interessante o uso de uma planilha, que pode ser inserida primeiramente de forma manual e, após o conhecimento básico de informática, ser adaptada ao controle, através da ferramenta Excel, por exemplo. Esta teria a função de controlar a produção e venda dos Doces e Conservas Frutos do Vale, contendo os principais tópicos para suprir as necessidades primárias de gestão de vendas da cozinha de doces e conservas.

Gazzoni (2003) relata que o controle da gestão é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de qualquer organização, pois ela proporciona análise contínua dos resultados esperados e contribui para tomada de decisão. Muitos estudos evidenciam a importância do conjunto de ferramentas de controle aplicadas à gestão de um negócio. Na visão de Silveira (2002), a empresa precisa gerenciar o número de vendas e o comportamento que faz esse número acontecer, pois a empresa deve analisar o total de faturamento diário, a venda por produto durante a semana e quanto cada um vendeu. Isso só pode ser avaliado através de uma boa ferramenta de controle.

Uma análise Swot para o empreendimento feminino

Segundo Daychouw (2007), a matriz Swot consiste em uma ferramenta utilizada para desenvolver análises de cenários internos e externos e, a partir das informações produzidas, se tornar uma base para o planejamento estratégico e para a tomada de decisão.

A partir do contexto, foi possível desenvolver uma análise Swot contendo uma síntese dos resultados obtidos no acompanhamento feito à associação das mulheres (Quadro 4), com o intuito de auxiliá-las na elaboração de futuras estratégias de melhoria do empreendimento, posterior ao repasse dos resultados desse estudo através de visita técnica, e com auxílio de folhetos informativos.

Quadro 4 - Matriz Swot desenvolvida para o grupo Frutos do Vale

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Variedade de produtos; • Cursos ofertados por parceiros (Prefeitura, Universidade, Nupes); • Engajamento entre as integrantes; • Qualidade dos produtos; • Aceitação dos consumidores; • Aval da Vigilância Sanitária; • Selo para os produtos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não possuem a cozinha adequada; • Falta de utensílios adequados; • Falta de eletrodomésticos e equipamentos essenciais; • Falta de automóvel próprio do empreendimento para aquisição de matéria-prima e distribuição do produto final.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Busca por produtos artesanais; • Apoio de Projetos de Extensão; • Elaboração de cardápio; • Aproveitamento das cascas de determinados frutos e legumes para a formulação de novos doces e conservas; • Novas alternativas de produtos com os frutos regionais ainda não utilizados; • Alternativas de embalagens para os doces em pedaços, proporcionando melhor condicionamento dos produtos; • Desenvolvimento de alternativas para o aproveitamento das embalagens de vidro através da logística reversa, gerando vantagens sustentáveis e econômicas; • Possibilidade de inclusão digital na associação; • Alternativas de divulgação atreladas aos benefícios da inclusão digital (fan page no Facebook da associação dos doces e conservas, confecção de folders); • Controle financeiro através de planilha manual para auxílio da produção e venda diária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evasão de integrantes; • Não utilizam propagandas ou divulgação dos produtos; • Entrada de concorrentes advindos de outras comunidades, voltadas para o mercado de doces e conservas; • Deficiência nas relações interpessoais entre mulheres e moradores da comunidade.

Considerações finais

O acompanhamento realizado através de visitas técnicas à sede social da Associação de Mulheres Rurais permitiu identificar as dificuldades enfrentadas pelo grupo de mulheres, no que diz respeito às etapas produtivas e comercialização dos produtos

alimentícios do empreendimento Doces e Conservas Frutos do Vale. A partir disso, foi possível desenvolver opções que podem auxiliar as associadas a alavancar a venda dos produtos e atingir novos públicos, ao mesmo tempo em que geram a redução dos custos e se tornam mais sustentáveis ao meio ambiente.

Cabe ressaltar que foram identificados, também, problemas relacionados à conflitos interpessoais e de estrutura organizacional decorrentes na Associação. No entanto, o estudo em foco não visou abordá-los, e sim, propor alternativas passíveis de retorno em curto prazo quando aplicadas na realidade do local.

Assim, entende-se que este artigo possa vir a encorajar realizações de outros estudos relacionados à proposição de alternativas aplicáveis em curto prazo, para as cooperativas, associações, comunidades, entre outras, uma vez que é reconhecida a carência de proposição de alternativas relativamente simples de serem aplicadas, além das diversas complexidades envolvendo o acesso a infraestrutura adequada e matéria-prima suficiente.

Por isso, além das dificuldades citadas, sugere-se para futuras pesquisas ênfase nas vertentes relacionadas ao custo de produção e controle da gestão, em treinamentos voltados ao manuseio de entradas e saídas, tal como a inserção de ferramentas de gerenciamento ideal para o ramo, como também o aprofundamento em pesquisas que visam desenvolver margens de produção através de análises referentes ao gerenciamento dos custos de produção e comercialização.

Referências

ARRIGONI, Bárbara Melotti et al. Reaproveitamento da casca do maracujá amarelo (*Passiflora edulis flavicarpa*) para a extração química de pectina com alto grau de esterificação. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 9, n. 16, p. 2942-2951, jun-jul. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Estratégico 2015-2018**. Brasília: MDA, Secretaria Executiva, 2015. 64p.

BRITO, Renata Pelegri de; BRITO, Luiz Artur Ledur. Vantagem Competitiva, Criação de valor e seus efeitos sobre o Desempenho. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 1, jan-fev. 2012.

CAZARIN, Cinthia B. B. et al. Capacidade antioxidante e composição química da casca de maracujá (*Passiflora edulis*). **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 44, n. 9, p. 1699-1704, set. 2014.

COBRA, Marcos. **Administração de marketing no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DAYCHOUW, Merhi. **40 Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

DIAS, Marali V. et al. Estudo de variáveis de processamento para produção de doce em massa da casca do maracujá (*Passiflora edulis f. flavicarpa*). **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 65-71, jan-mar. 2011.

FARIA, Marcos Areas de; SOUSA, Caissa Veloso e. A influência da embalagem no composto de marketing. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELENCIA EM GESTÃO, 4., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

FAULIN, Evandro Jacóia; AZEVEDO, Paulo F. Distribuição de hortaliças na agricultura familiar: uma análise das transações. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 33, n. 11, p. 24-37. 2003.

FERNANDES, Alexandre. **Cascas, Talos, Folhas e Outros Tesouros Nutricionais. Doces e sobremesas**. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2012. p. 233-272.

GALIZONI, Flávia Maria; RIBEIRO, Eduardo Magalhães. Trabalho feminino na agricultura familiar do Alto Jequitinhonha. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 42., Cuiabá, 2004.

GARCIA JR., Afrânio Raul. **O Sul: caminho do roçado**. São Paulo: Marco Zero, 1989.

GAZZONI, Elizabeth Inez. Fluxo de caixa. **Ferramenta de controle financeiro para a pequena empresa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GOMES, Ronald B. et al. Avaliação físico-química de geleia de araçá-boi com banana. In: JORNADA CIENTÍFICA, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: Embrapa Mandioca e Fruticultura, 2010.

GUILHOTO, Joaquim J. M. et al. **A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados**. Brasília: NEAD, 2007.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. **A morada da vida: Trabalho familiar de pequenos produtores no Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Tangará da Serra**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510795>|Publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 jan. 2016.

JUNQUEIRA, Clarissa Pereira; LIMA, Jandir Ferrera de. Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil. **Semina - Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.29, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2008.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de marketing: conceitos, planejamentos e aplicações à realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Amadeu Nascimento. **Um estudo sobre a importância do uso das ferramentas de controle gerencial nas micro, pequenas e médias empresas industriais no município de São Caetano do Sul**. 2007. Dissertação (Mestrado

em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

LIMA, Aparecida de Fátima A.; COSTA, Regina Maria. Apoio ao trabalho feminino na comunidade rural Vale do Sol II – Tangará da Serra MT. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., Goiânia. **Anais...** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2012.

MARTIN, José Guilherme P. et al. Avaliação sensorial de bolo com resíduo de casca de abacaxi para suplementação do teor de fibras. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, Campina Grande, v. 14, n. 3, p. 281-287, jul. 2012.

MENDES, Bruna de Andrade B. **Obtenção, caracterização e aplicação de farinha das cascas de abacaxi e de manga**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2013.

MOTTA, Wladimir Henrique. Logística Reversa e a Reciclagem de Embalagens no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELENCIA EM GESTÃO, 7., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.

NETO, João Miguel de M. et al. Componentes químicos da farinha de banana (*Musa sp.*) obtida por meio de secagem natural. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, Campina Grande, v. 2, n. 3, p. 316-318. 1998.

NOGUEIRA, Regina Isabel et al. **Manual para a Produção em Pequena Escala de Conserva de Tomate Desidratado**. Rio de Janeiro: EMBRAPA, 2003. 19 p.

OLIVEIRA, Kênia B. et al. Elaboração e análise sensorial de geleia de mangaba com açúcar mascavo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS RIO VERDE DO IFGOIANO, I., Rio Verde. **Anais...** Goiás: IFGoiano, 2012.

RODRIGUES, Luciana A. **Contribuição ao estudo bioquímico de frutas tropicais e exóticas produzidas no Brasil: pectina, açúcar e proteína**. 2009. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Química, Araraquara, 2009.

SANTANA, M. F. S. **Caracterização físico-química de fibra alimentar de laranja e maracujá**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Alimentos) – Faculdade de Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, Dayane Angélica M. dos. **Formulação de biscoito tipo cookie a partir da substituição percentual de farinha de trigo por farinha de casca de abóbora (*Curcubita máxima*) e albedo de maracujá amarelo (*Passiflora edulis flavicarpa*)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Alimentos e Nutrição) – Programa de Pós-Graduação em Alimentos e Nutrição, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Joana S.; OLIVEIRA, Maria Beatriz P. P. Alimentos frescos minimamente processados embalados em atmosfera modificada. **Brazilian Journal of Food Technology**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-14, jan-mar. 2012.

SANTOS, Priscila R. G. et al. Geleia de cagaita (*Eugenia dysenterica* DC.): desenvolvimento, caracterização microbiológica, sensorial, química e estudo da estabilidade. **Revista Instituto Adolfo Lutz**, São Paulo, v. 71, n. 2, p. 281-290, fev-jun. 2012.

SILIPRANDI, Emma. Agroecologia, Agricultura Familiar e Mulheres Rurais. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 845-849, fev. 2007.

SILVA, Dalmo H. F. et al. Viabilidade econômica do pequi (*Caryocar brasiliense* Camb.) e subprodutos na formação da renda dos produtores do Cerrado Brasileiro. **Comunicação & Mercado**, Dourados, v. 3, n. 7, p. 4-15, jan-jun. 2014.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.34, n. 1, p. 28-36, jan-abr. 2005.

SILVA, Maria José S. et al. Elaboração e avaliação da qualidade sensorial e físico-química de geleia de cajá. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, Pombal, v. 8, n. 3, p. 27-31, jul-set. 2013.

SILVEIRA, Paulo. **A lógica da venda**. São Paulo: Atlas, 2002.

SIMÃO, Salim. **Tratado de fruticultura**. Piracicaba: FEALQ, 1998.

SIQUEIRA, Beatriz dos S. et al. Pectina extraída de casca de pequi e aplicação em geleia *light* de manga. **Revista Brasileira de Fruticultura**, Jaboticabal, v. 34, n. 2, p. 560-567, jun. 2012.

SOUZA, Luci Cleide. F. S. et al. Tecnologia de embalagens e conservação de alimentos quanto aos aspectos físico, químico e microbiológico. **Agropecuária Científica no Semiárido**, Campina Grande, v. 8, n. 1, p. 19-27, jan-mar. 2012.

SOUZA, Paola G. **Plano de comunicação**: empresa de doces artesanais Doce Mannia. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VERONEZI, Carolina M.; JORGE, Neuza. Aproveitamento de sementes de abóbora (*Cucurbita sp.*) como fonte alimentar. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 113-124, out. 2010.

VIZU, Juliana de Fátima. et al. Aproveitamento do Resíduo Orgânico da Casca de Banana na elaboração de Doces em Pasta. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., Palmas. **Anais...** Palmas: Ciência, tecnologia e inovação, 2012.



Artigo recebido em:
15/01/2016
Aceito para publicação em:
19/04/2016

FORMAÇÃO HUMANIZADA EM SAÚDE ATRAVÉS DO INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA

HUMANIZED HEALTH EDUCATION BY ENCOURAGING READING HABITS

UFCSA - RS - BRASIL

*Andrey Carvalho de Deus***Luciana Boose Pinheiro***

RESUMO

O projeto de extensão "Incentivo ao Hábito da Leitura na UFCSPA" foi uma iniciativa existente desde 2009 na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e visou cultivar o hábito da leitura de livros literários pela comunidade universitária. O projeto foi composto das seguintes ações: "Livros sem Lar", "Leituras Compartilhadas", "Leituras Compartilhadas nas Redes Sociais", "Disciplina Eletiva de Criação Literária", "Disciplina Eletiva A Roda da Vida" e "Encontro de Criação Literária e Sarau Literário", descritas neste artigo. Observou-se a utilização da literatura como meio formativo de profissionais capazes de visualizar a realidade em Saúde sob uma ótica humanizada e pautada na reflexão e no debate das padronizações institucionais e sociais, fornecendo aos alunos um processo de subjetivação, possibilitando bases críticas para a constituição do sujeito, e, finalmente, dando suporte ao discente para a compreensão dos fenômenos humanos sob variadas perspectivas e respeitando seus diversos matizes.

Palavras-chave: Literatura e saúde. Ensino na saúde. Incentivo à leitura.

ABSTRACT

The outreach project "Incentivo ao Hábito da Leitura na UFCSPA" was carried out at Federal University of Health Sciences of Porto Alegre until 2009 and its main goal was to encourage the reading of literature by the university community. The project included the following actions: "Books without a home", "Shared Reading", "Shared Reading in the Social Medias", "Elective Course on Literary Creation", "Elective Course The Wheel of Life" and "Creative Writing Meeting and Literary Soiree", all of these actions are described in this article. It was observed that the use of literature can be used to educate professionals capable of viewing reality in Health Education from a humanized perspective, based on reflection and on the debate of institutional and social standards. The project and its actions provided students with the opportunity

* Aluno de Graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: andreyacs@ufcspa.edu.br

** Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: lucianabp@ufcspa.edu.br

to act as individuals, allowing critical basis for the constitution of individuals as well as the support to students to understand human phenomena under various perspectives and to respect diversity.

Keywords: Literature and health. Health education. Encouraging reading.

Introdução

É sempre muito difícil falar em leitura num país de não-leitores (LAJOLO, 2002). O Brasil está entre os países que possui menor quantidade de leitores, em contraposição a sua produção literária, que é vasta e considerável. A literatura, como uma das formas da expressão humana sobre o mundo, reflete-o e se alimenta dele num processo espiral. Sua função é bastante difícil de ser definida, tendo sido considerada como fonte de arte, na visão de Roman Ingarden, ou como um testemunho a respeito de um tempo, como Michel Foucault descreve. Nessa medida, ler o texto significa ler o mundo e decifrá-lo para compreendê-lo. Se um país não tem leitores, perde sua autonomia.

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2000, p. 2)

Se a leitura possibilita estabelecer relações para a compreensão do mundo e de si, a literatura é o veículo ideal para essas considerações. Segundo Aguiar e Bordini (1988), o livro é o instrumento que expressa conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura, o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos. Ao ler, o sujeito se transporta para outro universo, o da imaginação. Nele penetra e envolve-se, num processo de isolamento necessário para a elaboração de sua condição, inclusive de sua cidadania. A literatura amplia os horizontes e possibilita ao sujeito o alargamento de suas experiências.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995).

Adorno (2003) observa que o homem moderno não tem mais o que narrar, uma vez que vive num mundo em que a padronização e a mesmice imperam, e o indivíduo acha arcaica a atitude de ler um bom livro, como se isso já tivesse caído em desuso. Tendo em vista todos os benefícios que a literatura traz consigo, não seria interessante que a leitura se tornasse um hábito ultrapassado.

A leitura, nesse sentido, não deve ser vista apenas como um ato automático e desvinculado de reflexões pessoais, pois ela também trabalha a capacidade crítica do leitor. Manguel (1997, p. 20) diz que “todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender”. O leitor não só lê palavras, como já dito, ele pensa sobre o que é lido e, dessa forma, reflete sobre sua própria realidade.

Silva (2002) afirma que, através de uma leitura crítica, o sujeito questiona as certezas oferecidas a ele como verdades institucionalizadas pela história em nossa sociedade, combatendo o conformismo, e se liberta das ideias já consolidadas. A capacidade crítica e a informação são formas de libertação e agentes promotores de autonomia. Segundo Pfitscher e Ferlini (1994, p. 87), “a informação livre e irrestrita acessível a todos é um exercício da cidadania”. As autoras vinculam diretamente a informação

com a cidadania, porque a construção da cidadania só se dá com o acesso à informação, a capacidade crítica e a autonomia, que são incentivados pela leitura. A seguinte passagem de Bamberger (2004, p. 9), “o direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”, ilustra bem a importância da leitura.

Sabe-se que a universidade é um espaço, por excelência, de formação de cidadãos conscientes e críticos da sociedade, o que se reflete na sua competência discursiva e, por conseguinte, na sua leitura de mundo. Faz-se necessário, para isso, de um lado, formar profissionais da saúde que estejam conscientes da necessidade da promoção da leitura do texto literário e da produção textual, e de outro, que estes profissionais incentivem o gosto pela leitura e escrita junto aos seus pacientes, desencadeando, dessa forma, a autonomia do cidadão como processo de busca de bem-estar e saúde.

As questões relativas ao livro e à leitura no Brasil são preocupantes, tanto na quantidade como na qualidade. Enquanto na França o consumo é de 7 livros per capita/ano e nos Estados Unidos é de 11 livros per capita/ano, no Brasil esse número é de 1,8 livros per capita/ano (segundo dados disponibilizados pelo Ibope e pela Câmara do Livro). Isso indica que é preciso fomentar ações em todos os âmbitos da sociedade para que a leitura se torne um hábito, pois são sabidos os seus benefícios de todas as ordens, inclusive a de saúde.

Sendo a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) uma instituição pública e formadora de profissionais da saúde, que possui a interdisciplinaridade como característica, era natural que projetos de incentivo à leitura fossem desenvolvidos também no ambiente universitário, pois a universidade deve comprometer-se, sobretudo, com a formação integral do profissional.

O processo interdisciplinar amplamente debatido na Literatura, conforme trazem filósofos como Foucault, Derrida e Guattari (ARAÚJO, 2015), tornou-se foco de todo ambiente científico brasileiro, estendendo-se, por conseguinte, às universidades e suas práticas. Edifica-se, dessa forma, a premência das atividades de caráter globalizante no âmbito da educação brasileira; e a literatura surge como meio indiscutível dessa metodologia, na medida em que

[...] representa uma disciplina capaz de transcender o real, de transpor barreiras, de elucidar enigmas, de provocar humor e risos. Enquanto no cotidiano, o indivíduo permanece frio diante das mazelas da vida; na leitura de um romance, é capaz de desmanchar-se em lágrimas (MIRÂNDOLA; SPAZZIANI, 2004, p. 152).

Seguindo-se esse raciocínio, Dias (2011, p. 3) estabelece que

[...] trabalhos interdisciplinares são fundamentais em projetos de formação de leitores porque a literatura trata de registros de experiência humana, que é variada e se materializa nas diferentes áreas do conhecimento. Ler literatura, portanto, é ler o mundo por uma lente diferenciada, mas ela está em permanente diálogo com outras referências culturais e também científicas.

Isso permite observar que, assim como as ciências da Saúde, o trabalho da Literatura em compreender e auxiliar na edificação do ser humano é intrinsecamente relacionado, já que os registros da experiência humana constituem o indivíduo e todos seus aspectos histórico-contextuais, pontos essenciais na compreensão do processo saúde-doença, por exemplo.

Nesse sentido, a Literatura como pioneira no estudo e desenvolvimento da interdisciplinaridade, demonstra-se como ferramenta diferenciada no âmbito da Saúde, para que sejam desenvolvidas atividades que englobem essa demanda. Assim, inseriu-se na universidade, como atividade contínua de extensão, o projeto de Incentivo ao Hábito da Leitura na UFCSPA, desde o ano de 2009 até o ano de 2015, tendo em vista que

As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (THIESEN, 2008, p. 551).

Dessa forma, estabeleceu-se o projeto supracitado, que possuía como objetivo principal promover o hábito da leitura pela comunidade universitária da UFCSPA, e como alguns dos objetivos secundários: a) estimular o conhecimento da teoria da literatura e das formas de escrita literária; b) manter o hábito da leitura de textos literários; c) estabelecer relações entre a leitura e a saúde e; d) promover a solidariedade através da campanha de doação de livros. Os objetivos descritos foram desenvolvidos através das ações previstas no projeto, e que serão descritas a seguir.

Metodologia

Desde 2009, o projeto foi avaliado anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT) da UFCSPA, sendo contemplado com uma bolsa de extensão de duração anual, em todos os anos de sua duração, a partir do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEXT), existente na Universidade. Conforme sugere o título do projeto, as ações foram elaboradas com ocorrência no Campus Central da UFCSPA, tendo como público-alvo a comunidade acadêmica da Universidade. Isso não exclui, no entanto, a participação da comunidade externa, como será explicitado posteriormente. Dentre as ações desenvolvidas estão as seguintes: “Livros sem Lar”, “Leituras Compartilhadas”, “Leituras Compartilhadas nas Redes Sociais”, “Disciplina Eletiva de Criação Literária”, “Disciplina Eletiva A Roda da Vida”, “Encontro de Criação Literária e Sarau Literário”.

Com o entendimento de que a leitura também pode ser curativa, a ação “Livros sem Lar” trabalhou com o objetivo de incrementar a interação entre os leitores e os livros de forma livre e não padronizada, a partir da disponibilização de obras doadas em estantes dentro do campus, que podiam ser acessadas por qualquer membro da comunidade de forma autogestionada, transcendendo ao modelo tradicional das bibliotecas. Para isso, a metodologia foi dividida em diferentes etapas: campanhas permanentes de doação de livros para o projeto pela comunidade da UFCSPA, catalogação dos livros, organização dos livros nas prateleiras, divulgação constante da ação e acompanhamento do projeto, com tabulação de dados quantitativos.

Pela ótica da socialização de leituras, a ação “Leituras Compartilhadas” ocorreu entre os anos de 2009 e 2013, estruturando-se como um encontro aberto à comunidade acadêmica para o debate de uma obra literária que se relacionasse com questões de Saúde. Previamente, era divulgada a obra a ser discutida, e na data marcada, reuniam-se os participantes voluntários para compartilhar suas impressões daquela leitura e relacioná-la

com sua prática profissional, com a sociedade e com outras experiências, guiados pelos comentários iniciais de profissionais da área da Saúde ou não, que eram convidados previamente com o objetivo de comentarem a obra e incentivarem novas interpretações sobre ela.

Observando-se a possibilidade de expandir o alcance da discussão de obras literárias, optou-se, a partir de 2014, por modificar a metodologia da ação anterior, estabelecendo-se a ação “Leituras Compartilhadas nas Redes Sociais”, que englobou uma página na plataforma *Facebook* e outra na plataforma *Blogspot*. Essas ferramentas objetivavam realizar postagens sobre autores, obras, eventos de interesse, notícias e outros textos relevantes, também almejando divulgar produções escritas de membros da comunidade interna e externa à UFCSPA que assim o desejassem.

Por entender que a escrita literária conforma possibilidade de expressão do sujeito em seu entorno também como veículo propulsor de bem-estar, em seu trabalho com a saúde/doença, a ação “Disciplina Eletiva de Criação Literária” desenvolveu-se por dois anos no cenário universitário. Tendo sido pela primeira vez ofertada no segundo semestre de 2013, edificou-se como um espaço de construção e debate da escrita literária como fonte de expressão do sujeito em relação ao seu meio, na medida em que é cada vez mais necessário que se proponha, no campo da Saúde, uma interação multidisciplinar das ciências, por exemplo.

A ação desenvolveu-se semestralmente, das seguintes formas: as aulas eram expositivas e dialogadas, com o uso das novas tecnologias de ensino para a educação superior (seminários, simpósios, palestras, filmes e outros); foram utilizados, quando necessário, recursos audiovisuais; os alunos participavam dos seminários e debates através da leitura prévia e da discussão de textos selecionados, assim como a escrita dos textos literários. Desse modo, houve o desenvolvimento de atividades práticas, pretendendo-se que os alunos exercitassem a escrita literária conforme visto teoricamente nas aulas da disciplina e como forma de depósito de emoções e reflexões sobre sua prática profissional em Saúde.

A ação “Disciplina Eletiva A Roda da Vida” objetivou discutir temas das Ciências e da Saúde a partir de textos literários, numa abordagem interdisciplinar, além de construir uma visão abrangente da atuação profissional e ampliar a habilidade de trabalho multidisciplinar. A ação, que se desenvolveu no segundo semestre de 2015, ocorreu semanalmente, em um encontro de duas horas, nos ambientes de sala de aula e em laboratórios, contando sempre com a participação de docentes de áreas diversas da universidade. As aulas eram expositivas e dialogadas, com o uso das novas tecnologias de ensino para a educação superior (seminários, simpósios, palestras, filmes e outros). Foram utilizados, quando necessário, recursos audiovisuais. Os alunos participaram dos seminários e debates com professores especialistas das abordagens temáticas através da leitura prévia e da discussão de textos selecionados.

Pretendendo incentivar tanto a leitura como a criação de textos literários, desenvolveu-se o Encontro de Criação Literária. O público-alvo desse evento constituiu-se de membros da comunidade interna e externa da UFCSPA que tivessem interesse por escrita literária e gostassem de escrever esse tipo de texto. Os participantes foram organizados em grupo reduzido, de cerca de dez membros. Para a inscrição, era necessário que o candidato submetesse um escrito de sua autoria, permitindo, dessa forma, a seleção dos participantes conforme o escopo do público-alvo. O Encontro de Criação Literária

compôs-se por três dias de evento, cada qual com duas horas. Nesses dias, foram debatidos textos e apresentadas informações sobre a criação literária aos participantes. Juntamente do Encontro de Criação Literária, foi organizado um Sarau Literário, com o intuito de promover um espaço de troca e divulgação das produções literárias do evento.

Resultados

Na ação “Livros sem Lar”, desde seu início, em 2009, até o mês de dezembro de 2015, já haviam sido doados ao projeto 1.488 livros, dos mais diversos gêneros, línguas e temáticas; desses, estavam na estante apenas 120 obras; dessa forma, foram retirados 1.368 livros. Transcendendo-se a esses resultados quantitativos, observou-se o engajamento e a interação da comunidade com a proposta, que, apesar da ousadia em sua dinâmica e concepção, foi assimilada pela comunidade, que, ao retirar um livro e distribuí-lo em seus círculos, auxiliou na promoção do hábito da leitura.

Na ação “Leituras Compartilhadas”, foram desenvolvidos ao todo 12 encontros: um em 2009, três em 2010, quatro em 2011, quatro em 2012 e um em 2013. Os títulos foram escolhidos pelos participantes do projeto a partir das leituras realizadas por eles e da relevância que a temática do livro pode ter para uma discussão que possa articular o tema da Literatura com a Saúde. Foram escolhidos os livros “Leite Derramado” (Chico Buarque), “Carta ao Pai” (Franz Kafka), “A Majestade do Xingu” (Moacyr Scliar), “Noite” (Érico Veríssimo), “Operação Portuga: Cinco Homens e um Recorde a Ser Batido” (Sérgio Xavier), “O Fim do Meu Vício” (Olivier Ameisen), “Ensaio Sobre a Cegueira” (José Saramago), “O Centauro no Jardim” (Moacyr Scliar), “Antes do Baile Verde” (Lygia Fagundes Telles), “Mortalha para uma enfermeira” (P. D. James), “Colecionador de Lágrimas” (Augusto Cury) e “Cromossomo 6” (Robin Cook), aqui listados em ordem cronológica de acontecimento do encontro. Distribuídos entre esses encontros, foram computados, ao mínimo, 113 participantes.

Na ação “Leituras Compartilhadas nas Redes Sociais”, o blog “Leituras na UFCSPA” contou com 1.823 visualizações até dezembro de 2015, sendo realizadas cerca de 50 postagens desde a sua criação, em 8 de julho de 2010. A página “Leituras Compartilhadas” da plataforma *Facebook* possui mais de 140 postagens, e cerca de 75 “curtidas”. Nessa ação, grande parte das pessoas envolvidas era da comunidade externa à Universidade. Na ação “Disciplina Eletiva de Criação Literária”, foram abarcados pela disciplina um total de 15 alunos da UFCSPA, distribuídos nos três anos de ocorrência da atividade até 2015. Neste período, mais de 50 produções foram apresentadas, sendo relacionadas aos gêneros conto, poesia e crônica, por exemplo. Os temas abordados representavam uma interessante diversidade, que ia desde o trabalho com as mazelas do ser humano até um pequeno evento de carnaval. Todos acabavam recheados de surpresas ao leitor, pois traziam consigo a forte influência da discussão sobre a teoria da literatura e suas implicações sobre a criação literária.

Assim sendo, as ricas produções dos alunos foram uma pequena representação de todo o empenho na elaboração de uma atividade que fomente a leitura e a escrita como formação complementar, mas essencial, dos profissionais da Saúde na instituição. Todas as produções, ao fim do curso, eram revisitadas na estruturação de um sarau, que cresceu em conteúdo e qualidade a cada edição.

Na ação “Disciplina Eletiva A Roda da Vida”, contou-se com a participação de 13 discentes de diversos cursos de graduação da universidade, e observou-se o desenvolvimento de novas formas de visualizar a realidade e a prática profissional em Saúde, sob uma ótica interdisciplinar e reflexiva, pautada na crítica e no debate das relações existentes nos futuros ambientes de exercício da profissão, dando suporte ao discente para a compreensão de um fenômeno sob variadas perspectivas e respeitando seus diversos matizes.

Na ação “Encontro de Criação Literária e Sarau Literário”, observaram-se, nos dois anos de ocorrência, 20 participantes apenas no Encontro, e 74 participantes nos dois eventos, além dos palestrantes e da equipe executora da atividade. No ano de 2014, os três dias de Encontro foram conduzidos pelos professores doutores Pedro Dutra Gonzaga, Gabriela Farias da Silva e Viviane Viebrantz Herchmann, os quais elaboraram oficinas sobre o conto, a poesia e a crônica, respectivamente. Nesse ano, o Sarau Literário contou com a participação dos alunos do Curso de Gastronomia da UFCSPA, que produziram pratos inspirados em trechos de obras literárias, como da crônica “O Ovo”, de Luiz Fernando Veríssimo, da poesia “País do Açúcar”, de Carlos Drummond de Andrade, ou do romance “Cem Anos de Solidão”, de Gabriel García Márquez. Além disso, o Coral UFCSPA participou do evento com algumas de suas vozes durante a apresentação de obras do Encontro ou prato elaborado pelos discentes de Gastronomia.

No ano de 2015, elaborou-se o Encontro de Criação Literária, visando-se englobar todos esses núcleos que participaram da edição anterior, de forma que foi proposta a temática “Sons e Sabores” para o evento. Assim, no primeiro dia, instigou-se os participantes a produzirem haikais dentro dessa temática, acompanhados da escritora Nilva Ferraro. Após a instrução inicial, no segundo dia a questão do sabor foi trabalhada com a professora mestra Tainá Bacellar Zaneti, que incluiu em sua temática a “Amazônia”, inserindo elementos da culinária da região. Ao terceiro dia, o maestro do Coral UFCSPA, Marcelo Rabello dos Santos, auxiliou os participantes a musicarem seus *haikais* e a construírem um *haikai* musicado de todos os participantes. Essas obras foram divulgadas no Sarau Literário, conforme acontecido no ano anterior. Novamente, alunos do curso de Gastronomia participaram do evento. Dessa vez, utilizando-se do tema “Amazônia” para a produção de pratos típicos da região.

Conclusões

Em seus seis anos de existência, o Projeto de Incentivo ao Hábito da Leitura na UFCSPA trouxe valiosas contribuições à Universidade. Constituído de atividades diversificadas e renovadas a cada ano, puderam ser elaborados espaços de debate, construção e crítica do hábito da leitura junto dos alunos da instituição e da comunidade externa. Assim, processos de discussão humanizada da saúde, como o promovido por essas ações, demonstram-se fundamentais para a construção de um currículo não apenas abrangente, mas que também esteja direcionado à formação integral dos profissionais da área. Nesse sentido, a UFCSPA tem, de forma pioneira, promovido esses aspectos, tendo em vista o fato de que adotou as ações do projeto como integrante da área de Extensão e, dessa forma, incorporou grande parte das atividades oferecidas em sua agenda cultural,

demonstrando interesse na edificação de seus alunos de forma interdisciplinar e voltada à formação cidadã e consciente.

Isso permite observar que, além de promover o hábito da leitura, o projeto também se dedicou, de forma indireta, ao combate do mecanicismo e da “hiperespecialização” dos profissionais da ciência em geral, e nesse caso, especialmente, da área da Saúde, na medida em que construiu espaços de integração entre discentes de áreas como a Biomedicina, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Psicologia, desses alunos com docentes da Literatura, da Música, da Biologia e da Gastronomia, e por fim, de todos esses atores com membros da comunidade externa à universidade. Além disso, proporcionou-se o desenvolvimento da capacidade de observar fenômenos cotidianos de forma holística, ultrapassando-se os limites disseminados pelos manuais de anatomia.

Os aspectos supracitados podem ser contemplados quando se observa, por exemplo, o engajamento e a interação da comunidade com a proposta “Livros sem Lar”, que apesar da ousadia em sua dinâmica e concepção, foi assimilada pela comunidade, que, ao retirar um livro e distribuí-lo em seus círculos, auxiliou na promoção do hábito da leitura, promovendo a interação entre os leitores e os livros de forma livre e não-padronizada na universidade e fora dela. Ainda observando o quesito interação, é importante salientar o alcance das ações “Leituras Compartilhadas” e “Leituras Compartilhadas nas Redes Sociais”, ao passo que promoveram o hábito da leitura além dos limites do campus da UFCSPA, prestando-se ou a trazer leitores da comunidade para a universidade ou a chegar até os leitores através das mídias digitais.

A “Disciplina Eletiva de Criação Literária” proporciona uma reflexão mais aprofundada, tendo em vista a riqueza de seus resultados. Inicialmente, pontua-se que “a criação literária, como experiência do real, evidencia a potência constituinte do trabalho vivo no processo de subjetivação” (FERREIRA, 2011, p. 7). Pretende-se debater aqui a capacidade da criação literária de edificar no ser humano processos de autoconhecimento que o auxiliam em sua construção pessoal. Isso pode ser explicitado pelas habilidades de construção de escrita e de compreensão de realidades que foram observadas nos textos elaborados.

Desafiados à construção de um conto que abordasse as temáticas saúde e pobreza, por exemplo, os alunos desenvolveram produções que se assemelhavam às dos cânones da literatura clássica. Dotadas de realidade, simplicidade e agudeza de sensações, pôde-se apreciar a excelência de textos carregados com reflexões sobre problemas sociais e sanitários do contexto, fortemente embasados nas discussões de teoria da literatura realizadas na disciplina. Neste sentido, foi possível observar essa desconstrução dos enunciados estabelecidos do eu, que são colocados ao crivo da crítica, promovendo-se um desafio aos conhecimentos e saberes adquiridos nas relações com as ordens institucionais e sociais normatizadas.

Colabora-se, dessa forma, para uma constituição do sujeito pautada para a discussão e produção de sentidos para a existência humana e as adversidades do mundo. Assim, emerge de modo interessante a disponibilidade da disciplina no âmbito universitário, à proporção que o meio acadêmico se pauta como celeiro de opiniões e de novas ferramentas para a sociedade, pois, neste sentido, demonstrou-se nos alunos a capacidade de articular seus conhecimentos literários com as relações humanas e sociais.

Para além da disciplina em si, vê-se nos alunos egressos a capacidade de desenvolver sua profissão cada vez mais relacionada à ótica humanista atualmente preconizada

na formação de profissionais de saúde, já que, apenas podendo se estar aberto ao conhecimento de diferentes realidades se é capaz de compreender as subjetividades de seus futuros pacientes, que não vão apenas carregar consigo um processo de doença, mas estarão intrinsecamente ligados a seus aspectos histórico-contextuais, essenciais na concepção dos quadros clínicos de uma enfermidade.

Conforme citado anteriormente, na “Disciplina Eletiva A Roda da Vida” também se presenciou o desenvolvimento de novas formas de visualizar a realidade e a prática profissional em Saúde, sob uma visão interdisciplinar e reflexiva, pautada na crítica e no debate das relações existentes nos futuros ambientes de exercício da profissão, dando suporte ao discente para a compreensão de um fenômeno sob variadas perspectivas e respeitando seus diversos matizes.

Por fim, em semelhante perspectiva, o “Encontro de Criação Literária e Sarau Literário” proporcionou aos participantes a associação de aspectos compositivos da leitura e escrita à compreensão de que a literatura é a expressão do humano na forma escrita, destarte, relacionando-se os conhecimentos da área da Saúde à expressão artística do autor como representação da sociedade. Partindo deste pressuposto, estabelece-se não só o enriquecimento cultural do leitor, mas seu aperfeiçoamento profissional, a partir da experiência literária. Sugere-se que novos projetos sejam desenvolvidos não somente nos ensinos fundamental e médio no país, mas também que o ensino superior se volte para a formação integral dos profissionais, de forma a manter, atualizar ou florescer nos acadêmicos o gosto pela leitura e o conhecimento de seus benefícios.

Referências

ADORNO, T. L. W. **Notas de literatura** I. 34. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAUJO, M. C. A literatura vista da margem: os heróis pós-estruturalistas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 165, p. 91-97, fev. 2015.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

DIAS, C. A. O papel da interdisciplinaridade na formação do leitor literário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2009.

FERREIRA, J. B. **O poder constituinte do trabalho vivo**: análise psicodinâmica da criação literária. 203 fl. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MIRANDOLA, S. M. M.; SPAZZIANI, M. L. A Literatura como gerador de novos significados. **Revista Nucleus**, Ituverava, v. 2, n. 1, p. 159-166, abr./out., 2004.

PFITSCHER, E. F.; FERLINI, M. A. P. M. Bibliotecário, informação e cidadania. **Revista Interamericana de Biblioteconomia**, Medellín (Colômbia), v. 17, n. 2, p. 85-89, jul./dez. 1994.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 45-598, set./dez. 2008.



Artigo recebido em:
15/01/2016
Aceito para publicação em:
08/04/2016

A IDENTIDADE VISUAL DOS ALUNOS DO CAp-UERJ

THE VISUAL IDENTITY OF STUDENTS OF CAp-UERJ

UERJ - RJ - BRASIL

*Christiane de Faria Pereira Arcuri**

RESUMO

O Projeto de Extensão *O CAp-UERJ e suas impressões visuais* amplia as articulações crítico-estéticas acerca da disciplina curricular de Artes Visuais e História da Arte, vinculado ao Departamento de Educação Artística - DEFA. Cadastrado no Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ desde o ano de 2015, o Projeto estuda a identidade visual dos alunos do ensino fundamental ao ensino médio no Instituto de Aplicação / CAp-UERJ a partir do levantamento dos objetos estéticos recorrentes no espaço escolar e relevantes para a formação crítico-cultural. Ao expandir as recorrências estéticas na historiografia da arte e a sintaxe visual nos objetos de uso pessoal (tais como mochilas, tênis, estojos, cadernos etc.) do cotidiano escolar, o Projeto desenvolve a pesquisa visual e a experimentação plástica ao propor a criação de novas padronagens condizentes com a formação identitária e cultural dos alunos no panorama carioca.

Palavras-chave: Cultura visual. Identidade. Contemporaneidade. Ensinos fundamental e médio. Rio de Janeiro.

ABSTRACT

The outreach project "The CAp-UERJ and its Visual Impressions" expands the critical and aesthetic articulations about the curricular discipline Visual Arts and Art History, linked to the Department of Arts Education / DEFA. It has been registered since 2015 in the Outreach Department (DEPEXT) of Rio de Janeiro State University. The project studies the visual identity of students, from elementary education to high school of Institute of Application/Cap-UERJ, taken into account a survey of aesthetic objects in school environment which are relevant to the critical and cultural education. By expanding the aesthetic recurrences in art historiography and visual syntax using personal items from school routine (backpacks, shoes, cases, notebooks, etc.), the project carries out plastic-visual experimentation when it proposes the creation of new patterns which are related to the identity and cultural education of students in Rio de Janeiro.

Keywords: Visual culture. Identity. Contemporaneity. Elementary education and high school. Rio de Janeiro.

* Professora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), RJ – Brasil. E-mail: arcuriarte@gmail.com

Introdução

O presente artigo é uma reflexão acerca do Projeto de Extensão *O CAP-UERJ e suas impressões visuais*, cadastrado no Departamento de Extensão / DEPEXT (nº 4896) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no decorrer do seu primeiro ano, em 2015. Vale mencionar que o Projeto está avaliado pelo Departamento de Extensão com conceito excelente e está recadastrado para sua efetivação no ano letivo de 2016.

O CAP-UERJ e suas impressões visuais é um projeto acerca do estudo da identidade visual dos alunos do ensino fundamental (os dois segmentos) ao ensino médio - o público-alvo - no Instituto de Aplicação / CAP-UERJ. O objetivo principal do Projeto visa ampliar as articulações estéticas acerca da disciplina curricular de Artes Visuais e História da Arte do Departamento de Educação Artística - DEFA e a formação crítica dos alunos frente às demandas visuais e identitárias no espaço escolar.

Sua relevância incide na articulação entre o conhecimento acerca da disciplina de Artes Visuais e História da Arte para todos os segmentos de escolaridade do CAP-UERJ e, conseqüentemente, para todos os alunos envolvidos, da mesma forma que pode ser estendido para toda a comunidade escolar e comunidade externa interessada. O projeto advém do levantamento dos objetos de uso pessoal (tais como mochilas, tênis, estojos, capas de cadernos e fichários, etc.) usados no cotidiano escolar por esses alunos, a fim de que as tendências e os estilos artísticos recorrentes visualmente nesses objetos configurem não somente a juventude carioca, mas, inclusive, o gosto e as preferências culturais da juventude brasileira.

A partir do panorama da demanda, do consumo e das preferências dos objetos estéticos dos alunos, torna-se possível contribuir com os estudos sobre a formação crítico-artística dos jovens cariocas – e possivelmente dilatados à juventude brasileira. Em outras palavras, veremos em que medida os objetos estéticos usados no cotidiano escolar condizem com o imaginário estético-cultural desses alunos, assim como dos jovens cariocas, em princípio.

Em outras palavras, a pesquisa volta-se para a relação entre as tendências estéticas dos objetos e a historiografia da arte, ou seja, nos atentamos às influências/aparências artísticas nas padronagens estéticas e nas embalagens desses objetos mais consumidos pelos jovens cariocas. Do mesmo modo em que pretendemos averiguar, ainda, se os alunos percebem as especificidades visuais e se têm alguma noção e/ou referência quanto às influências estéticas predominantes nesses objetos mais recorrentes no cotidiano escolar.

Desenvolvemos, ainda, nas aulas semanais de Artes Visuais e História da Arte, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, novas padronagens estilísticas, ou seja, os alunos criam suas preferências estéticas a partir das experimentações plástico-visuais e as recorrências pesquisadas na historiografia da arte.

Método

De início, torna-se relevante mencionar que o Projeto, no ano de 2015, foi desenvolvido nas turmas de 7º ano do ensino fundamental. Para este ano de 2016, será extensivo às turmas do 5º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio. Esses anos de escolaridade foram escolhidos porque além de serem as turmas em que leciona a autora, há idades discrepantes e relevantes para os objetivos e hipóteses levantadas pelo projeto. Pesquisar o consumo e as preferências dos objetos estéticos de idades tão diferentes e de realidade escolares tão distantes parece interessante para os resultados da pesquisa. O Projeto é desenvolvido no decorrer do ano letivo e de acordo com a periodicidade das aulas semanais de

Artes Visuais e História da Arte. Os encontros são de 50 minutos para as duas turmas de ensino fundamental e de 100 minutos para as duas turmas de ensino médio.

Como etapas metodológicas, o Projeto se atém ao levantamento visual dos objetos estéticos mais usados pelos alunos no espaço escolar; posteriormente, os objetos são pesquisados através de sua sintaxe visual, quer dizer, são observados a partir da padronagem estética com ênfase nas tendências estilísticas, que podem ser agrupadas em geométricas, figurativas e/ou abstratas. Em seguida, como parte do processo de pesquisa, as tendências estilísticas discriminadas nos objetos são associadas a movimentos e estilos artísticos estudados na História da Arte – disciplina obrigatória curricular para esses alunos.

A etapa pragmática e talvez a mais interessante ocorre quando os alunos criam suas próprias padronagens estéticas. Ou seja, os alunos pesquisam e elaboram novos objetos com os elementos visuais mais condizentes com o seu gosto pessoal – e como não dizer, cultural.

Sendo assim, pode-se mencionar que, predominantemente, a metodologia triangular (BARBOSA, 1984) – da teoria à prática, e vice-versa – é desenvolvida no projeto à medida em que há o processo de identificação dos objetos estéticos, a apreciação crítica das influências artísticas em tais objetos e as novas outras proposições plásticas condizentes com o gosto e a identidade visual (e pessoal) dos alunos – não necessariamente nesta ordem, é importante destacar.

Com o levantamento dos objetos estéticos mais circulantes no ambiente escolar, o estudo pragmático (as propostas visuais) acerca das questões estéticas atribuídas à forma plástico-visual de tais objetos, são ativadas: a predominância de tendências geométricas; as alusões cotidianas ao figurativismo; a incidência cromática ligada à temporalidade; a recorrências aos volumes, planos e texturas mais predominantes e ligados ao consumo da juventude carioca

É preciso destacar que um dos objetivos gerais do método proposto pelo projeto tem o estímulo ao pensamento reflexivo e ao fazer crítico como menção predominante à cultura visual da contemporaneidade. Em outras palavras, é a partir do reconhecimento da identidade visual dos alunos do CAp-UERJ que as extensões plástico-visuais ressonantes na Historiografia da Arte e as tendências artísticas nacionais são propiciadas para que ocorra o processo visual identitário.

Das dimensões plástico-visuais do objeto estético

O objeto estético torna-se, deste modo, um objeto artístico, foco de estudo por meio das abordagens metodológicas - e pragmáticas - que avaliam: (a) a percepção da aparência e da organização estético-formal; (b) a recorrência artístico-alegórica; e, (c) suas dimensões semióticas.

Para tanto, deve-se elencar os aspectos considerados a partir da percepção da aparência visual e da organização estético-formal dos objetos (ARNHEIM, 1980; DONDIS, 2007), que consideram: (a) o processo de comunicação estética dos objetos, isto é, as características formais de estilo e seus atributos adotados, tais como o tratamento cromático adequado; os tipos de materiais funcionais utilizados; as proporções; os esquemas pictóricos; a diagramação; etc.; (b) a teoria estética aplicada no processo do design do produto; (c) o valor estético atribuído ao objeto variável cultural e economicamente; (d)

a estética da informação, isto é, quando o indivíduo (no caso, o aluno) valoriza a estética do produto através da impressão visual que tem sobre ele; (e) a estética empírica, isto é, as ideias sobre os valores estéticos dos objetos destinados a determinado público.

Reportamo-nos também às dimensões semióticas dos objetos (GOMES FILHO, 2000), que analisam a imagem simbólica do produto atrelada à estética do objeto, constituídas por propriedades e intenções simbólicas intrínsecas, inerentes ou associadas ao objeto. Conectadas a determinadas características subjetivas dos alunos, as extensões semióticas relacionam-se com os contextos socioculturais, quer dizer, aos modismos que surgem de tempos em tempos e que são reforçados pela ação da publicidade e propaganda sobre o produto – e muito apropriados às faixas etárias dos alunos dos ensinos fundamental e médio.

Das extensões plástico-visuais do objeto estético

A formação estético-visual dos alunos são advindas, inevitavelmente, das citações artísticas e dos registros visuais, ambos considerados na perspectiva dos processos visuais da contemporaneidade. A narrativa imagética dos objetos deve estar relacionada à percepção da estética dos objetos no cotidiano do espaço escolar.

Pretende-se, a partir do desenvolvimento empírico do projeto, expandir os resultados em ampliações plástico-visuais com base na sintaxe visual dos objetos estéticos, que se caracterizam por muitos aspectos, desde a impressão imediata da forma integrada ao conteúdo até mesmo de modo inverso.

A sintaxe visual aplicada ao objeto estético considera as temáticas e os estilos artístico-estéticos recorrentes da História da Arte; da mesma maneira em que a padronagem estilística, como a geometrização / o figurativismo / a abstração da forma; aos aspectos relacionados à estilização dos temas; à influência cromática; à interferência plástica das texturas e dos materiais utilizados; aos aspectos visuais ligados à profundidade; a inserção da palavra e/ou da (logo)marca; dentre outros.

A relevância do estudo da forma e do conteúdo nos objetos estéticos se deve justamente à hipótese de que esses parâmetros acerca das dimensões estéticas e semióticas dos objetos não são comumente pormenorizados e expandidos pelos alunos-consumidores. O “gostar” ou não “gostar” de um objeto estético está, mesmo que inconscientemente, relacionado às especificidades visuais e contextualizações histórico-culturais proeminentes nesses objetos, acentuadas com o consumo dos grupos escolares do CAp. Como propósito contudente da pesquisa, estende-se à formação da identidade estético-visual dos alunos, à valorização e ao reconhecimento de tais aspectos visuais, implícitos nos objetos estudados.

Resultados alcançados em 2015 com os alunos do 7º ano do ensino fundamental

Na sequência, seguem alguns exemplos dos resultados visuais alcançados com o projeto de extensão no decorrer do ano letivo de 2015, a partir do estudo estético acerca de obras de arte à época do Concretismo no Brasil, o desenvolvimento plástico de novas padronagens geométricas em mochilas. E, mais adiante, os nomes próprios dos alunos como logomarcas figurativo-geométricas, com as técnicas de desenho e colagem, respectivamente.

Torna-se importante mencionar que o movimento chamado Concretismo teve início como parte do movimento abstracionista moderno, com raízes em experiências como a do grupo De Stijl [O Estilo], criado em 1917, na Holanda, por Piet Mondrian (1872-1944), entre outros. O termo arte concreta é retomado por outros artistas, como Wassily Kandinsky (1866-1944), por exemplo, popularizando-se com Max Bill (1908-1994), ex-aluno da Bauhaus.

Os princípios do concretismo afastam da arte qualquer conotação lírica ou simbólica. O quadro, construído exclusivamente com elementos plásticos - planos e cores -, não tem outra significação senão ele próprio. A pintura concreta é “não abstrata”, afirma Van Doesburg no manifesto do movimento. Max Bill é outro artista que também explora essa concepção de arte concreta, defendendo a incorporação de processos matemáticos à composição artística e a autonomia da arte em relação ao mundo natural. A obra de arte não representa a realidade, mas evidencia estruturas, planos e conjuntos relacionados, que falam por si mesmos. A arte concreta visa rediscutir a linguagem plástica moderna. Da pauta do grupo fazem parte também pesquisas sobre percepção visual, informadas pela teoria da Gestalt.

Bill é o principal responsável pela entrada desse ideário plástico na América Latina, sobretudo na Argentina e no Brasil, no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A exposição do artista, em 1951, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) e a presença da delegação suíça na 1ª Bienal Internacional de São Paulo, no mesmo ano, abrem as portas do país para as novas tendências construtivas, que são amplamente exploradas a partir de então. Os prêmios concedidos à escultura Unidade Tripartida de Max Bill, e à tela Formas, de Ivan Serpa (1923-1973) na 1ª Bienal, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), são sintomas da atenção despertada pelas novas linguagens pictóricas. O impacto das representações estrangeiras na bienal se relaciona de perto às modificações verificadas no meio social e cultural brasileiro. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo iniciam processos de metropolização, alimentados pelo surto industrial e pela pauta desenvolvimentista, que alteram a paisagem urbana. Do ângulo das artes visuais, a criação dos museus de arte e de galerias criam condições para a experimentação concreta nos anos 1950, com o anúncio das novas tendências não figurativas.

O ano de 1952 e a exposição do Grupo Ruptura marcam o início oficial do movimento concreto em São Paulo. Criado por Anatol Wladyslaw (1913-2004), Geraldo de Barros (1923-1998), Leopold Haar (1910-1954), Luiz Sacilotto (1924-2003), liderado pelo artista e crítico Waldemar Cordeiro (1925-1973), o grupo propõe, em seu manifesto, a “renovação dos valores essenciais das artes visuais”, por meio das pesquisas geométricas, pela proximidade entre trabalho artístico e produção industrial, e pelo corte com certa tradição abstracionista anterior.

No Rio de Janeiro, alunos do curso de Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), tendo como teóricos os críticos Mário Pedrosa (1900-1981) e Ferreira Gullar (1930), formam o Grupo Frente, em 1954. Fundado por Aluísio Carvão (1920-2001), Ivan Serpa (1923-1973), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), ao qual aderem em seguida Hélio Oiticica (1937-1980), Franz Weissmann (1911-2005), Abraham Palatnik (1928) e Rubem Ludolf (1932-2010), o grupo concreto carioca desenvolve a experimentação de todas as linguagens, ainda que no âmbito não figurativo geométrico.

À investigação paulista centrada no conceito de pura visualidade da forma, o grupo carioca opõe uma articulação forte entre arte e vida - que afasta a consideração da obra

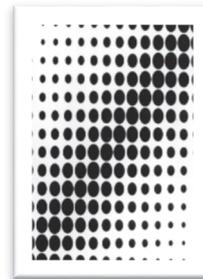
como “máquina” ou “objeto” -, e maior ênfase na intuição como requisito fundamental do trabalho artístico. As divergências entre Rio e São Paulo se explicitam na Exposição Nacional de Arte Concreta, São Paulo, 1956, e Rio de Janeiro, 1957, início da ruptura neoconcreta, efetivada em 1959.

Composições geométricas com círculos

Identificação do objeto estético: exemplo de mochila de aluno do ensino fundamental.



Influência artística: Obra de arte Concreção, 1980, Luiz Sacilotto.



Luiz Sacilotto (SP, 1924 – SP, 2003)

As obras de Sacilotto tem influências do movimento da arte concreta. O artista explora o princípio de equivalência entre figura e fundo, a igualdade de medida entre cheios e vazios e as contraposições entre positivo e negativo. Em suas composições, as cores destacam ou suavizam a geometria; divide regularmente as figuras para multiplicá-las, sem perder a referência inicial, e cria um jogo ambíguo com as formas, trabalhando com questões que serão desenvolvidas mais tarde pela *Op Art*¹.

Estudo de padronagem geométrica: desenho de mochila.



Composições geométricas com linhas retas horizontais e verticais

Identificação do objeto estético: exemplo de mochila de aluno do ensino fundamental.



Influência artística: Obra de arte Sem título, 1953, Ivan Serpa.



Ivan Serpa (RJ, 1923 – RJ, 1973).

¹ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10773/luiz-sacilotto>. Acesso em: 29/10/2015

O artista desenvolve trabalhos a partir da abstração geométrica. Na década de 50, suas obras têm influência do Concretismo. Nas telas, desaparecem as referências ao mundo real, bem como a relação harmoniosa entre figura e fundo. As obras têm formas geométricas e planas, organizadas matematicamente. Fundador do Grupo Frente com Abraham Palatnik e Franz Weissmann, nessa fase, suas obras apresentam formas geométricas e objetivas.²

Estudo de padronagem geométrica: desenho de mochila.



Composições geométricas com triângulos

Identificação do objeto estético: exemplo de mochila de aluno do ensino fundamental.

Influência artística: Obra de arte Sem título, 1970. Hércules Barsotti.



Hércules Barsotti (SP, 1914 – SP, 2010).

A partir da década de 50, o artista realiza desenhos voltados à abstração geométrica. Nesses trabalhos, divide a superfície em formas geométricas regulares, delineadas por linhas negras, de larguras e direções diferentes. A posição do traço, a distância e a justaposição das formas criam a ilusão de deslocamento dos planos, sugerindo uma superfície tensa e quebradiça. Com Willys de Castro, atua como artista gráfico e se aproxima dos estudos da objetividade do Concretismo.³

² Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8922/ivan-serpa> Acesso em 29/10/2015. Acesso em: 29/10/2015.

³ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17872/hercules-barsotti>. Acesso em: 29/10/2015.

Estudo de padronagem geométrica: desenho de mochila.



Os nomes próprios dos alunos como logomarcas figurativo-geométricas



Composição com as letras iniciais dos nomes dos alunos. Desenho e colagem.

Conclusões

O projeto de extensão *O CAP-UERJ e suas impressões visuais* difunde a cultura visual através da prolixidade dos seus campos expressivos no campo das Artes Visuais, bem como a consequente massificação informacional. O projeto amplia a pesquisa sobre a identidade visual e suas influências estéticas na formação continuada dos alunos dos ensinamentos fundamental e médio, no espaço escolar do CAP-UERJ.

Considerando-se que as turmas são heterogêneas, tanto as do ensino fundamental como as turmas do ensino médio, mescladas nos seus diferentes grupos sociais e culturais, a proximidade com o repertório visual e os objetos que os alunos usam no dia a dia do espaço escolar induz a problematização de um pensar/agir processual condizente com os estudos sobre o sistema de significações visuais. Em outras palavras, a relação que os alunos estabelecem com os objetos – seja por meio da sistemática de suas condutas coletivas ou de suas relações culturais, o ainda, a partir das possibilidades subjetivas e autorais -, condiz com a “maneira de consumir” (Baudrillard, 1995) muito particular e conjugada com a dinamização da sociabilidade no espaço escolar.

Em grande parte, os grupos sociais na escola podem e devem ser identificados por meio do conjunto de objetos das mais diferentes naturezas que são ostentados, acumulados e/ou colecionados, inevitavelmente, por todos eles. “O grupo é o lugar simbólico onde se realiza [...] a complicada negociação coletiva dos valores que giram em torno da construção das identidades singulares” (ROCHA, 2014, p. 28). Não raro, as atitudes e os posicionamentos dos alunos são caracterizados pela presença de objetos

que dão visibilidade aos valores socioculturais e artístico-estéticos expressos pelo grupo. Vemos com o projeto como, de fato, a narrativa imagética está configurada (e estampada) através dos objetos, o que complementa de modo inevitável seus discursos (e identidades) visuais e culturais.

O desenvolvimento do estudo da historiografia da arte e demais especificidades epistemológicas pode tornar os alunos propensos à personalização e customização das suas identidades através desses bens de consumo – os objetos estéticos; identidades visuais, muitas vezes, aglutinadas nas suas opções e escolhas. Conhecer melhor as categorias e especificidades ligadas à produção estético-artística desses objetos pessoais; pesquisar o desenvolvimento alegórico da linguagem visual, assim como suas implicações semióticas no imaginário cultural contemporâneo, tornam-se fundamentais para uma formação essencialmente valorativa e crítica dos sentidos artísticos que são suscitados por intermédio dos objetivos e das metodologias das linguagens artísticas e da História da Arte.

A insuficiência no mapeamento dos objetos artísticos mais utilizados pelos alunos no espaço escolar dificulta o registro – e o entendimento – da complexidade das demandas culturais e do “gosto” e “personificação” estéticos desses alunos (estudados enquanto indivíduos coletivos) em relação aos objetos quotidianos. As alusões alegóricas (tanto brasileiras como internacionais) no design dos objetos contextualizam os interstícios simbólicos que engendram o dinamismo visual e cultural no espaço escolar.

A identificação dos objetos estéticos de uso pessoal dos alunos do CAP-UERJ amplia o entendimento sobre o sistema de signos visuais que circulam na contemporaneidade, não somente no espaço do cotidiano escolar – o que nos leva a questionar se o aluno reconhece as referências estéticas dos objetos de uso pessoal que comumente utiliza. Entendemos como alusões estéticas nos objetos não somente as atribuições *ipsis litteris* de obras de arte, mas as características artístico-estéticas desenvolvidas e difundidas enquanto alegorias no decorrer do alargamento da História da Arte. Desta forma, a permanente difusão dos referimentos culturais atribuídos aos objetos que circundam o cotidiano dos alunos justifica a relevância da pesquisa. A hibridização dos processos criativos das configurações artísticas dos objetos estéticos logra outros espaços, sofrem deslocamentos. Inseridos em meio ao cotidiano massificado, assentam suas identidades a um constante questionamento pela legitimidade do objeto e sua alocação.

Consideramos, então, que as transformações entre a produção industrial e a produção artística, ampliando seus sentidos, coloca o objeto num lugar de designação artística. Transmutados de seus universos de origem, diferentes objetos passam a integrar o campo da arte e o valor utilitário do objeto passa a ter uma relação de equidade com sua forma, nesse caso sob a ótica da estetização. Sendo assim, acredita-se que não só a cultura visual reordena-se em consonância com um mercado diferenciado, como também o campo do Design incorpora em seus processos uma articulação estética e marcante entre a forma e a função.

Nesta pesquisa, Arte e Design são entendidos como áreas convergentes e interativas na perspectiva do ensino curricular de Artes Visuais e História da Arte no CAP-UERJ. A pretensão é de que possamos sistematizá-las e, mais importante, desenvolver a pesquisa acerca dos estudos contemporâneos sobre a cultura visual e demais questões voltadas ao consumo de objetos pelos jovens, à medida que contribuem tanto com a concepção teórica acerca da identidade dos jovens como no que concerne às perspectivas estético-visuais das narrativas imagéticas cariocas.

Referências bibliográficas

ARGAN, G. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 1980.

ASSOCIAÇÃO Objeto Brasil. **Um olhar sobre o design brasileiro**. São Paulo: SENAI, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARTHES, R. **Sistema da moda**. São Paulo: Edições 70, 1999.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas, v.1, 1985 e 2008.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRITO, R. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

CEIA, C. **e-Dicionário de termos literários**. 2010. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CHIPP, H. B. **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FABBRINI, R. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: UNICAMP, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2010.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1999.

GOMES FILHO, J. **Design do objeto – bases conceituais**. São Paulo: Escrituras, 1995.

_____. **Gestalt do objeto – sistema de leitura visual da forma.** São Paulo, Escrituras, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual/:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONNEF, K. **Pop Art.** Alemanha: Taschen, 2004.

MORRIS, W. C. **Fundamentos da teoria dos signos.** Barcelona: Paidós, 1985.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PONTUAL, R. **Entre dois séculos**: arte brasileira do século XX na Coleção Gilberto Chateaubriand. São Paulo: Editora JB, 1987.

ROCHA, E.; PEREIRA, C.; BARROS, C. (Orgs.). **Juventude e consumo**. Rio de Janeiro, Mauad, 2009.

_____. **Cultura e experiência midiática**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Mauad, 2014.

STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.E



Artigo recebido em:
11/01/2016
Aceito para publicação em:
06/04/2016

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA PARA OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE HOSPITALAR

THE CONTRIBUTIONS OF SOMATIC EDUCATION FOR THE PROFESSIONALS OF HEALTHCARE SERVICES

*Edlene Maldonado Gama**

*Evanize Romarco Siviero***

*Sirlane Maria do Carmo Silva****

*Marciley Ribeiro Barbosa*****

RESUMO

O projeto extensionista “Práticas somáticas aplicadas aos funcionários e servidores do Hospital São João Batista – Fundação Assistencial Viçosense”, vinculado ao programa PIBEX, teve como objetivo principal pesquisar e analisar as contribuições das práticas somáticas no tratamento e prevenção das disfunções psicossomáticas dos funcionários e servidores deste hospital, que se localiza no município de Viçosa-MG. Participaram deste estudo 115 funcionários, divididos em diversos setores do hospital. Para a coleta de dados, foram utilizados questionário diagnóstico inicial, diário de bordo e entrevista focal. Por meio das anotações no diário de bordo e resultados das entrevistas focais, percebemos que as sessões práticas proporcionaram aos participantes bem-estar físico e mental, bem como contribuíram para amenizar ou sanar tensões e estresses relacionados a jornadas ininterruptas de trabalho. Concluímos que as práticas somáticas podem trazer bem-estar integral aos indivíduos, no sentido de que equilibram as funções corpo e mente.

Palavras chave: Educação somática. Disfunções psicossomáticas. Lian Gong.

ABSTRACT

The outreach project “Somatic Practices Applied to the Employees of São João Batista Hospital – Assistance Foundation of Viçosa”, which is linked to PIBEX program, aimed to research and analyse the contributions of somatic practices in the treatment and prevention of psychosomatic disorders of employees of São João Batista Hospital, located in Viçosa-MG. Participants were on average 115 employees divided into several sectors of the hospital. For data collection, it was used questionnaire initial diagnosis, logbook and focal

* Aluna de Graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: didi.maldonado79@gmail.com

** Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: eva.siviero@gmail.com

*** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: sirlaneapov@gmail.com

**** Aluno de Graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG – Brasil. E-mail: marcileyribeiro@yahoo.com.br

interview. Through the notes in the logbook and results of focal interview, it was realized that the practice sessions gave the participants physical and mental well being as well as contributed to ameliorate or mitigate tensions and stresses related to the uninterrupted working hours. It was concluded that somatic practices can bring well-being to people at the moment that it balances the functions body and mind.

Keywords: Somatic Education. Psychosomatic disorders; Lian Gong.

Introdução

Por meio dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos de Dança e Educação Somática (GEDES), surgiu o interesse das autoras deste artigo em realizar um trabalho extensionista junto aos profissionais do Hospital São João Batista de Viçosa – Minas Gerais, com o intuito de proporcionar melhores condições de trabalho aos seus funcionários, conscientizando-os de suas posturas, com um olhar mais sensível e apurado para os processos psicossomáticos que podem se desenvolver devido a condições estressantes no ambiente de trabalho. Segundo Teles (1999), os processos psicossomáticos ou distúrbios psicofisiológicos, como úlceras, certas formas de pressão alta, enxaquecas, asma, dores estomacais, eczemas, alergias de pele de um modo geral, entre outros sintomas, podem surgir quando os indivíduos são submetidos a situações de tensão prolongada (estresse).

É certo afirmar que, na área da saúde, há grande desgaste físico e psicológico dos trabalhadores devido ao cumprimento de muitas horas de jornadas ininterruptas; à organização complexa do atendimento aos pacientes; à estrutura e às normas da instituição, que muitas vezes devem ser atendidas, o que gera uma desvalorização das condições de trabalho essenciais para a saúde do trabalhador. Nestas condições, alguns sintomas elevam o sentimento de desgaste emocional e a incidência de doenças psicossomáticas aumentam, como cefaleias, distúrbios do sono, cansaço mental e dores musculares.

O GEDES foi formado em 2007 por professores e alunos do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), do Departamento de Artes e Humanidades (DAH). Este grupo faz parte do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança da UFV e tem o intuito de pesquisar, por meio das teorias e das práticas somáticas, as funções preventivas, terapêuticas e educacionais dessas atividades corporais. Além disso, os membros do grupo buscam vivenciá-las, aplicando diversas técnicas somáticas que visam à saúde psicoemocional, corporal e social dos praticantes, com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida e de trabalho. O Grupo, desde sua formação, vem atuando em diálogo com a perspectiva da UFV, trabalhando de forma indissociável às dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Por esta razão, o GEDES – por meio de um programa de práticas corporais somáticas – teve como objetivos analisar as contribuições das práticas de educação somática, especificamente o Lian Gong em 18 terapias, no tratamento e prevenção das disfunções psicossomáticas dos funcionários do Hospital São João Batista, e auxiliá-los no processo de integração no ambiente de trabalho.

As práticas somáticas

Para discorrer sobre o assunto, recorreremos aos autores Bolsanello (2010), Lima (2010), Moreira (1997) e Siviero (2004). Para esses autores, as práticas somáticas ou terapias somáticas visam o desenvolvimento da consciência corporal, bem como a relação do corpo com o ambiente. Dentro dessa perspectiva, o corpo é visto como um corpo-vivo, subjetivo, único; e, através desse corpo-próprio, o indivíduo apreende o meio circundante e investiga conscientemente sua própria interioridade, na busca pelo autoconhecimento. Os

praticantes de educação somática irão estabelecendo uma nova relação com o mundo, que vai sendo construída através das experimentações e sensações do corpo com o meio, num processo de reapropriação do sentir o corpo no espaço.

Até a época moderna, o intelecto e a racionalidade sempre foram muito valorizados, em detrimento da sensibilidade e sensações que o corpo captava do meio. Acreditava-se que a consciência era atributo apenas desta racionalidade, da intelectualidade, e que através dela o homem alcançaria a verdade e seria capaz de entender e explicar o mundo (MOREIRA, 1997). No entanto, na contemporaneidade, a dualidade corpo e mente vem sendo questionada principalmente pela Fenomenologia, que define a consciência como percepção da sensibilidade e da racionalidade. Nesse novo olhar sobre o indivíduo, encontramos a visão da indivisibilidade do indivíduo ou a unidade corpo-mente.

A educação somática, em consonância com a Fenomenologia, vem justamente propor um olhar diferente sobre o indivíduo e suas relações com o mundo. Ela se utiliza de variadas técnicas, como: Bartenieff, Antiginástica, Técnica Alexander, Ideokinesis, Feldenkrais, Eutonia, Ginástica Holística, Cadeias musculares e articulares G.D.S., Body-Mind Centering, Ginástica Sensorial, Continuum, Somarritmos, Pilates, Gyrotonic, técnicas orientais que foram trazidas para o ocidente, etc. Todas elas procuram entender, investigar e perceber o corpo de uma maneira revolucionária, avessa ao tratamento que a sociedade dá a esse corpo que embrutece, normatiza e formaliza. A educação somática procura descobrir a história de vida de cada um, num processo de escuta corporal; ela quer saber sobre as experiências de vida, que são únicas e pessoais (BOLSANELLO, 2010).

Na perspectiva do Reagrupamento pela Educação Somática (RES):

A educação somática propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Este processo educativo é oferecido em cursos ou lições onde o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou tocar, atividades pedagógicas de movimento e percepção do corpo. (R.E.S., 2009 apud LIMA, 2010, p. 64)¹

O projeto extensionista com as práticas somáticas

Nos anos de 2014 e 2015, com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) da UFV, as autoras e colaboradores do projeto intitulado “Práticas somáticas aplicadas aos funcionários e servidores do Hospital São João Batista – Fundação Assistencial Viçosense (FAV)” realizaram um trabalho com as práticas somáticas junto aos profissionais da área de saúde, no município de Viçosa – MG. Dentre as diversas técnicas somáticas já mencionadas, empregamos com estes funcionários exercícios de relaxamento, utilizando a respiração como facilitadora; técnicas de massagem e automassagem; consciência do corpo e de suas partes, através de exercícios de centramento; percepção do corpo no espaço e percepção do movimento.

1 R.E.S. (Le Regroupement pour l'éducation somatique), Reagrupamento pela educação somática: organismo sem fins lucrativos, fundado em 1995, em Quebec, Canadá. Lugar de troca, de pesquisa e de ações pelo avanço e pela prática da educação somática. Reconhece como métodos de educação somática: a Técnica de Alexander, o Método de Feldenkrais, a Aproximação Global do Corpo e Método de Liberação das Couraças e a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried.

Figura 1 - Massagem com bolinhas nos pés. Setor: Lavanderia



Fonte: GEDES (2014)

A Técnica do Lian Gong

Nossa equipe de trabalho com as práticas somáticas junto aos funcionários participantes deste estudo teve como foco principal a técnica do Lian Gong (lê-se Lian Kun), em 18 Terapias Anterior (Lian Shi Ba Fa) – 1ª parte, que previne e trata de dores no pescoço, nos ombros, nas costas, na região lombar, nos glúteos e nas pernas.

Esta técnica foi desenvolvida pelo médico ortopedista chinês Dr. Zhuang Yuen Ming, baseada em princípios da Medicina Tradicional Chinesa. Consiste em movimentações lentas, com alongamento e tração corporal dentro dos limites do corpo do praticante, utilizando a respiração para dar ritmo ao movimento, agindo de forma suave sobre o organismo (MING, 2000; CARON; RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2011; SIVIERO, 2004).

No Brasil, a ginástica foi introduzida em 1987, pela professora Maria Lúcia Lee, a qual fundou uma Associação Brasileira de Lian Gong, no momento sediada em Belo Horizonte, MG. Esta Associação tem o objetivo de difundir e aperfeiçoar o ensino do Lian Gong, como também outras técnicas orientais, colocando em prática a ideia de melhoria da qualidade de vida da população brasileira (SIVIERO, 2004). Dentre os benefícios desta técnica, citamos: redução da ansiedade, por meio da diminuição dos desequilíbrios causados pelas emoções negativas; redução dos sintomas de estresse, melhora das funções cognitivas; aumento da eficácia da função cardiovascular; melhora nos hábitos do sono (SIVIERO, 2004; MING, 2011; SANTOS; RODRIGUES; CARON, 2011).

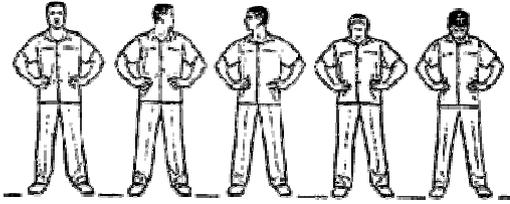
Buscando uma melhor qualidade de vida e saúde, a técnica do Lian Gong procura harmonizar os praticantes com o meio, estimulando também os indivíduos a terem participação ativa e autonomia sobre seu próprio bem-estar, num processo de busca pelo autoconhecimento e participação em sociedade de vida plena, em harmonia com a natureza (MING, 2011; SANTOS; RODRIGUES; CARON; 2011).

Para exemplificar um pouco dessa técnica oriental, vejamos a seguir as ilustrações e descrições² que demonstram alguns exercícios da primeira parte – primeira série do Lian Gong.

Lian Gong 1ª série – Exercícios que previnem e tratam de dores na região do pescoço e ombros (cervicalgia, torcicolo, tensão acumulada, periartrite na articulação dos ombros).

² Descrição retirada do livro *Lian Gong Shi Ba Fa* (Lian Gong em 18 Terapias), pelo Dr. Zhuang Yuan Ming, criador da Ginástica. (MING, 2011)

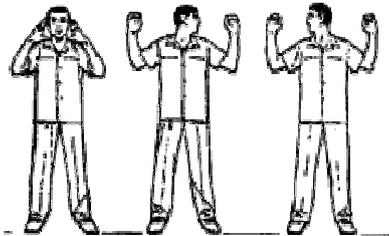
Figura 2 - Ilustração do Exercício 1 - Movimento do pescoço



Fonte: Villasboas (2016)

Movimento do pescoço: pés separados na largura dos ombros, mãos na cintura. Movimentos: girar a cabeça lentamente para a esquerda e para a direita, até o seu limite. Voltar a cabeça para frente. Levantar lentamente a cabeça, olhar para cima. Voltar à posição inicial. Abaixar lentamente a cabeça, olhar para baixo. Voltar à posição inicial.

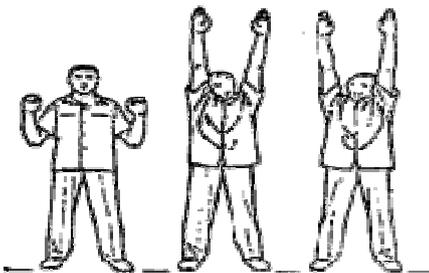
Figura 3 - Exercício 2 - Arquear as mãos



Fonte: Villasboas (2016)

Arquear as mãos: os pés separados na largura dos ombros, mãos com as palmas estendidas na frente do rosto, formando um triângulo. Movimento: as mãos afastam lentamente uma da outra, fechando os punhos até estarem ao lado do tronco. Ao mesmo tempo, a cabeça gira para o lado esquerdo. O olhar acompanha a mão e os antebraços ficam perpendiculares ao chão. Voltar para posição inicial. Repetir o movimento, mas girar a cabeça para o lado direito.

Figura 4 - Ilustração do Exercício 3 - Estender as palmas para cima.

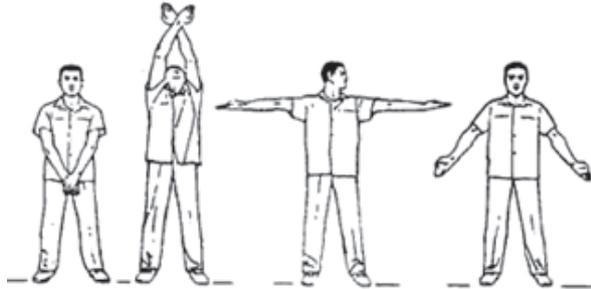


Fonte: Villasboas (2016)

Estender as Palmas para cima: pés separados na largura dos ombros, braços flexionados de maneira natural ao lado do corpo, punhos fechados na altura dos ombros. Movimento: as mãos se abrem lentamente, à medida que os braços se elevam, os olhos acompanham a mão esquerda até o alto. Voltar à posição inicial, abaixando os braços e

acompanhando a mão esquerda com o olhar. Repetir o movimento da figura um e dois e três, mas com o olhar acompanhando a mão direita.

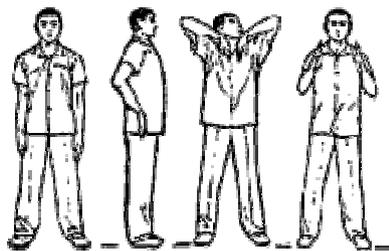
Figura 5 – Ilustração do Exercício 4 - Expandir o peito.



Fonte: Villasboas (2016)

Expandir o Peito: pés separados na largura dos ombros, mãos sobrepostas na frente do corpo. Movimento: o olhar acompanha a elevação das mãos sobrepostas. Girar as mãos até as palmas se voltarem para cima, traçando uma curva pela lateral do corpo, por trás da linha dos ombros. O olhar acompanha a mão (Fig.3). Voltar à posição inicial, mas com a mão direita sobre a esquerda e repetir novamente o movimento, mas com o olhar acompanhando a mão direita.

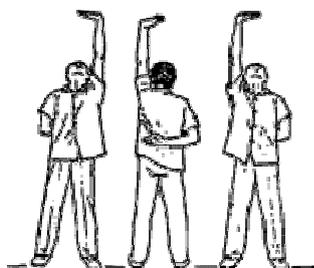
Figura 6 – Ilustração do Exercício 5 - Despregar as asas.



Fonte: Villasboas (2016)

Despregar as asas: pés separados na largura dos ombros (Fig.1). Flexionar os braços até levá-los a partir do cotovelo, fazendo uma curva por trás da linha lateral do corpo. A cabeça vira para a esquerda, acompanhando com o olhar o movimento do cotovelo, até olhar para frente, no momento que os cotovelos estejam para cima e as mãos para baixo. As mãos ficam estendidas na frente do rosto (Fig. 4). Os braços descem lentamente pela frente do corpo e voltam à posição inicial.

Figura 7 – Ilustração do Exercício 6 - Levantar os braços de ferro.



Fonte: Villasboas (2016)

Levantar os braços de ferro: pés separados na largura dos ombros. Movimento: o olhar acompanha o movimento da mão esquerda, que se eleva pela linha lateral do corpo com o braço estendido, olhar para cima quando a mão chegar ao limite do movimento. Ao mesmo tempo, a mão direita se posiciona atrás do corpo, com o braço flexionado e o dorso da mão encostando-se à região lombar. O olhar acompanha a mão esquerda, que desce pela lateral do corpo até se posicionar acima da mão direita. Repetir o movimento pelo lado direito.

É importante observar alguns itens na prática desta técnica chinesa. Como por exemplo, **praticar com entusiasmo e otimismo**. O estado de ânimo é importantíssimo para que os exercícios atuem de forma benéfica no organismo, e possam trazer resultados positivos para a saúde e o bem-estar dos praticantes do Lian Gong. **Executar os movimentos corretamente** é outro ponto que vale ressaltar junto aos praticantes. Devemos observar as posturas corretas das mãos, dos pés e o alinhamento correto do corpo durante a prática dos exercícios. **Buscar a percepção sensorial do QI**, ou seja, sentir a presença de bem-estar, calor, intumescimento ácido (dor ácida) durante a execução dos exercícios. Desta maneira, poderemos ter sucesso na prática, obtendo um resultado terapêutico positivo. **Persistência e regularidade no treinamento dos exercícios** também é outro ponto que devemos frisar junto aos praticantes desta técnica, pois estabelecer ordem e disciplina na vida cotidiana melhora a capacidade funcional do corpo, elevando também o seu metabolismo. Outra questão levantada pelos criadores do método é **respeitar os limites do corpo e aperfeiçoar gradativamente os exercícios**. Não forçar o corpo, saber a dosagem da prática; este limite é bem particular, é de cada um. Devemos respeitar o condicionamento físico de cada praticante. Por fim, devemos buscar **coordenar o movimento com a respiração**, buscando sempre um ritmo, pois uma movimentação sem ritmo leva ao cansaço. Vale a pena ressaltar que o praticante nunca deve prender a respiração. No início, pode ser um pouco complexo aos praticantes coordenarem as ações de movimento e respiração simultaneamente, portanto, quando se começa a praticar o Lian Gong, deve-se deixar a respiração mais livre, até que os praticantes se familiarizem com os movimentos (MING, 2011).

Figura 8 - Lian Gong: exercício 8 da 2ª série. Setor: Administração



Fonte: GEDES (2014)

Método

Para analisar e verificar as contribuições da educação somática no tratamento e prevenção das disfunções psicossomáticas dos participantes deste projeto, foi feito um estudo de caráter exploratório descritivo-explicativo de natureza qualitativa. Também foi realizada uma revisão de literatura com as palavras-chave: educação somática, síndromes doloridas, disfunções psicossomáticas e Lian Gong, em bases de dados científicas on line, bibliotecas digitais e bibliotecas da UFV.

O público-alvo foram 115 funcionários do Hospital São João Batista, divididos entre os diversos setores do hospital, como: Enfermarias (Alas C: 6 participantes, Ala D: 4 participantes; Ala E: 5 participantes; Ala F: 3 participantes; Ala G: 7 participantes); Lavanderia: 14 participantes; Higienização: 21 participantes; CME (Centro de Esterilização de Materiais): 8 participantes; Farmácia: 4 participantes; Almojarifado: 2 participantes; Hemodiálise: 5 participantes; Hemodinâmica: 6 participantes; Telefonia: 2 participantes; Copa/Cozinha: 13 participantes; Administração: 13 participantes, e Recepção: 2 participantes

As sessões de práticas somáticas foram realizadas por 3 membros do GEDES, todos graduandos do Curso de Dança da UFV e organizadores do projeto, entre os anos de 2014 e 2015. No período de fevereiro a dezembro de 2014, as práticas corporais somáticas no ambiente hospitalar foram feitas separadamente em cada setor, de 2 a 3 vezes por semana, com pausas de 20 minutos, durante o horário de expediente destes profissionais da saúde, no período diurno do hospital. Os setores atendidos neste ano foram: enfermarias: Ala C, Ala D, Ala E, Ala F e Ala G; Lavanderia; Administração; Recepção; Copa/Cozinha e Hemodinâmica.

No ano de 2015, cada setor realizou a prática de 1 a 2 vezes na semana, portanto, houve uma redução do número de práticas realizadas por semana, porém conseguimos ampliar o atendimento aos turnos de trabalho do hospital. Além do período diurno, atendemos também os funcionários no período noturno. Os setores atendidos no ano de 2015 foram: Lavanderia; Higienização; CME; Farmácia; Almojarifado; Hemodiálise; Hemodinâmica; Telefonia; Copa/Cozinha e Administração.

Como critério de inclusão dos funcionários destes setores, estes tiveram uma frequência maior e igual a 60% nas aulas.

A equipe do Projeto utilizou três instrumentos para a coleta dos dados: o questionário diagnóstico inicial, o diário de bordo e as entrevistas focais. Nas aulas de massagem, os materiais utilizados foram bolinhas (bolas de borracha macias com cravo e lisa e bolas de tênis), com o objetivo de aliviar dores e tensões nas costas (regiões dos ombros, regiões da coluna cervical, torácica e lombar). Também foram empregadas para redução de cansaço e desconforto nos pés e pernas; além disso, nas regiões dos pés encontramos pontos reflexos que beneficiam também órgãos internos do corpo. Essas massagens foram realizadas de diversas maneiras pelos participantes, como: automassagem, massagens em duplas, em grupo ou utilizando uma parede como forma de apoio para massagear o corpo. Experimentamos realizá-las em diferentes posições corporais, como em pé e assentadas, com o tronco ereto, com o tronco relaxado etc.

É importante ressaltar que, para o desenvolvimento deste trabalho, mesmo sendo este de extensão, ele foi submetido ao Comitê de Ética da UFV (CAAE nº 45254515.4.0000.5153.), porque acreditamos que pesquisa e extensão neste estudo

estavam indissociadas. Desta forma, o participante sempre foi lembrado que seu nome não seria mencionado no estudo, sendo substituído por um código, para preservar a sua identidade. Caso algum participante não soubesse escrever, a pesquisadora lia o questionário diagnóstico, preenchendo-o de acordo com a resposta que lhe fosse fornecida.

Quanto às sessões com as práticas corporais, por serem exercícios lentos e suaves, trabalham a respiração de maneira mais tranquila e não causam danos fisiológicos ou desconforto aos praticantes. Na maioria das vezes, as sessões foram realizadas em pé, buscando alongar e relaxar regiões específicas do corpo, através da percepção dos estados emocionais e das tensões e dores musculares.

Investigando as condições psicofísicas dos participantes

Da condição inicial: Questionário diagnóstico inicial

O primeiro instrumento utilizado pela equipe do Projeto foi o questionário diagnóstico inicial, por meio do qual tínhamos como objetivo investigar as condições físicas e psicológicas dos participantes, bem como saber sobre a rotina de trabalho destes profissionais da saúde.

Neste questionário diagnóstico inicial, procuramos investigar se os profissionais trabalhavam carregando peso; quantas horas trabalhavam em pé ou assentado. Além disso, buscamos saber se eles apresentavam algum problema de saúde; se sentiam dores e/ou tensões pelo corpo e quais seriam essas áreas do corpo. É interessante ressaltar que o questionário foi aplicado individualmente, separadamente, em cada setor do hospital; e que o instrumento foi utilizado como ponto de partida para a elaboração dos programas de educação somática, desenvolvidos junto aos participantes do estudo.

Através da compilação dos dados deste instrumento nos anos de 2014 e 2015, percebemos as maiores demandas dos funcionários e servidores participantes do Projeto.

Da condição de amenização dos sintomas psicossomáticos – Entrevistas focais I e II

Outro instrumento utilizado para saber das condições psicofísicas dos participantes foram duas entrevistas focais. A primeira foi realizada no meio do ano e a segunda no final do ano. Tais entrevistas foram aplicadas em grupo, separadamente, em cada setor do hospital, antes da sessão somática. Os membros da equipe do projeto que aplicaram as sessões práticas levaram um gravador e realizaram uma conversa informal, buscando deixar os participantes à vontade; porém, tínhamos um roteiro com perguntas que foi seguido durante essa fase do projeto. Este instrumento, além de investigar mudanças nas condições físicas e psicológicas dos participantes após realizarem as sessões com as práticas somáticas, procurava saber quais atividades aplicadas nas sessões eles gostavam mais de realizar, e se as atividades lhes trouxeram algum benefício com relação à saúde psicoemocional.

Das percepções e falas dos participantes: Diário de Bordo

No diário de bordo, dos membros da equipe do Projeto foram anotadas todas as percepções sobre as aulas práticas, bem como foram anotadas as falas dos participantes do estudo. Por meio de conversas informais, antes de iniciarmos as sessões somáticas, notamos que muitos dos profissionais da saúde se sentem sobrecarregados e estressados em sua rotina de trabalho, devido às jornadas ininterruptas e/ou excesso de zelo que necessitam ter para o bom andamento das atividades e atendimento aos pacientes do hospital. Este instrumento também orientou toda a equipe na reformulação do programa com as práticas somáticas, no momento em que buscamos atender à demanda dos participantes em cada setor do hospital.

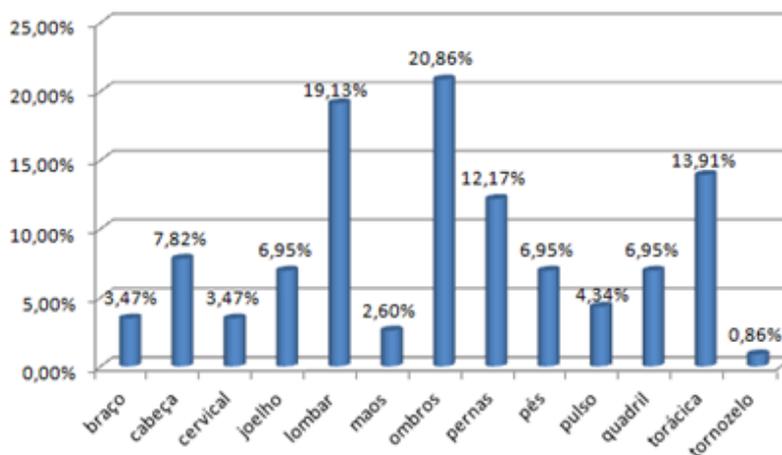
Resultados e discussões

Primeiramente, antes de adentrarmos nos resultados deste estudo, vamos traçar um perfil dos funcionários participantes. Observamos que a rotina de trabalho influenciou bastante nos locais onde apareceram dores e tensões pelo corpo. A idade dos participantes variou entre 30 e 55 anos e cerca de 70% eram mulheres. A maioria dos funcionários trabalhava todo o tempo assentados, digitando ou com movimentos repetitivos.

Por meio da compilação dos dados do questionário diagnóstico inicial, verificamos as áreas do corpo em que os funcionários apresentavam tensões e as áreas em que se queixavam de dores.

No Gráfico 1 verificam-se os principais problemas relatados: dores na região dos ombros, lombar e região torácica.

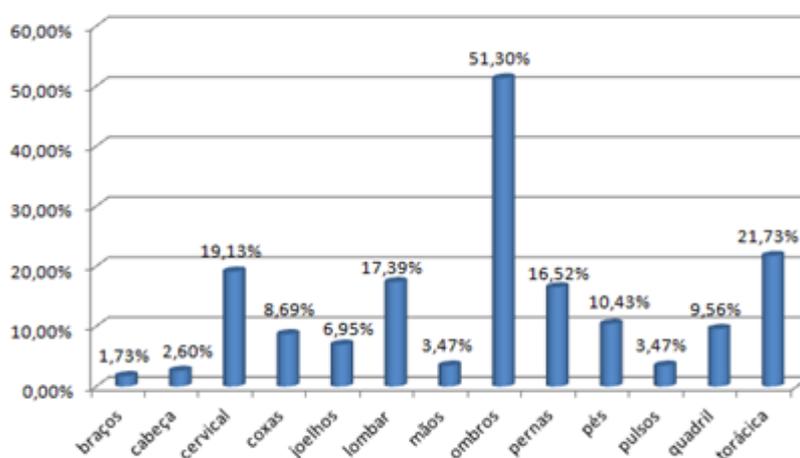
Gráfico 1 – Dores nas partes do corpo antes das práticas somáticas



Fonte: GEDES (2014)

As áreas do corpo mais tensas relatadas foram os ombros, regiões da coluna torácica, lombar e cervical, como aponta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tensões no Corpo antes das práticas somáticas



Fonte: GEDES (2014)

Após diversas sessões com as práticas somáticas, quando desenvolvemos junto aos funcionários exercícios de alongamento do Lian Gong, exercícios de respiração e massagens com as bolinhas terapêuticas, notamos significativas mudanças no estado físico dos participantes. Eles nos relataram que, após a execução das sessões, sentiram uma melhora imediata de dores e/ou tensões em diversas partes do corpo, como: ombros, coluna vertebral, principalmente nas regiões torácica e lombar, dores nos braços; dores e queimação nas solas dos pés, dentre outros sintomas mencionados:

“Sentia uma queimação nas solas dos pés e comecei a fazer a massagem com a bolinha em casa. Agora não sinto mais essa queimação.” (Participante 17);

“Estava sentindo uma dor intensa no ombro, fiz um alongamento de braços que você deu e melhorou bastante. Gosto muito de todas as atividades, mas esse dia foi bastante especial.” (Participante 8);

Nesse dia estava sentindo muita dor pelo corpo e saí muito bem depois da aula, a dor foi embora. Esses exercícios que fazemos nas sessões práticas tiram toda a dor do corpo. Gosto de todos os exercícios.” (Participante 10)

Notamos também melhora na condição respiratória de alguns funcionários. A prática constante das atividades de educação somática leva os indivíduos a uma harmonização dos sistemas físicos e energéticos que integram todo o ser e, desta maneira, conseguimos (re)estabelecer equilíbrio e harmonia ao organismo:

“Antes, no final do plantão eu me sentia cansada, com dificuldade pra respirar, tinha que dar uma parada no meio do morro quando ia pra casa. E agora to bem melhor e com as aulas melhorou bastante.” (Participante 81)

Segundo Ming (2010) e Siviero (2004), os movimentos do Lian Gong devem estar coordenados ao ritmo natural da respiração, que deve ser inspirar pelo nariz e expirar pela boca. Os movimentos devem ser amplos, contínuos e equilibrados para aumentar a capacidade pulmonar, tornando a respiração mais longa e profunda. Desta forma, o diafragma também está sendo exercitado, beneficiando o aparelho respiratório, o coração e o sistema circulatório, o que faz com que o participante se sinta melhor e menos cansado.

Através dos instrumentos utilizados neste estudo, percebemos que as práticas somáticas, mais especificamente o trabalho com o Lian Gong, que foi o mais abordado

pelo Projeto, ajudou bastante os funcionários do hospital a conhecerem e perceberem seus corpos numa dimensão fisiológica e cinesiológica. Desta maneira, um olhar mais detalhado para a postura e para certas regiões do corpo, assim como para as sensações, identificando, por exemplo, uma postura inadequada, pode ajudá-los a prevenir uma série de disfunções ocasionadas pelo excesso de trabalho ininterrupto ou por problemas psicológicos, causadas pelo período laboral.

Exemplos disso estão presentes nas falas dos participantes:

“Eu tinha muitas dores na região lombar por ficar muito tempo sentada e os exercícios me aliviaram, principalmente os do Lian Gong.” (Participante 2)

“Gostei da massagem nos pés, das informações que você trouxe, mostrando as áreas do pé, relativas aos órgãos internos do corpo. Depois da massagem nos pés senti que relaxei bastante a região lombar, região do pescoço e região torácica.” (Participante 45)

As sessões práticas conseguiram também melhorar o estado de ânimo dos funcionários, reduzindo o cansaço físico e mental, agindo no seu estado motivacional para retornarem ao trabalho. A maioria relatou que, após os exercícios nas sessões somáticas, sentiram-se revigorados, com mais ânimo para realizarem suas atividades laborais:

“Depois dos exercícios fico mais relaxado, mais leve; me sinto com mais energia para trabalhar.” (Participante 33)

Segundo Siviero (2004 p. 178), “Precisamos sair dos padrões habituais e reeducar nosso corpo, tornando-o mais sábio [...]”, e as práticas corporais somáticas proporcionam esse caminho, pois as técnicas fazem com que o corpo deixe de ser um receptor passivo e torna-se ativo.

Após os exercícios, os funcionários também perceberam melhora na concentração, conseguiram desviar a mente de problemas e afazeres pessoais e domésticos, mantendo o foco no trabalho:

“Com relação ao estado emocional a gente fica mais focada, às vezes estamos com um problema, preocupada, depois do exercício ficamos mais focados no trabalho.” (Participante 12).

Notamos que o trabalho com as práticas somáticas vem proporcionando bem-estar integral, no momento em que procura equilibrar as funções do corpo e da mente, proporcionando bem-estar físico e mental. Vem colaborando também para o desenvolvimento de uma melhor qualidade e eficácia no trabalho desempenhado por estes profissionais da saúde, como podemos observar nos relatos das participantes 1 9 e 10:

“Às vezes a gente fica quebrando a cabeça pra resolver um problema aqui no trabalho, fica agarrado” (Participante 1)

“[...] depois que a gente faz o exercício aqui com você, a gente volta com a mente mais lúcida, parece que tudo fica mais fácil de resolver.” (Participante 9)

“O Lian Gong, que estica bem a coluna, foi bom até para o psicológico, porque a gente saiu da rotina e parou um momento para descansar para relaxar, saímos do stress.” (Participante 10)

Segundo França e Rodrigues (1997), o estresse pode ser analisado a partir da relação de três fatores, que são os agentes estressores externos (trabalho e relações sociais), o meio

interno do indivíduo (seus pensamentos e emoções), e a circunstância na qual a pessoa está submetida, esta última é avaliada por esse indivíduo como uma ameaça do seu bem-estar, exigindo dele mais habilidades ou recurso de que dispõe. É uma relação particular entre o ser, o meio e as circunstâncias que a pessoa está vivenciando.

De acordo com Barstow (1980), o estressor é uma situação ou experiência que gera sentimentos de tensão, ansiedade, medo ou ameaça, que pode ter origem interna ou externa. O projeto com as práticas somáticas atua justamente com os estressores de origem interna, equilibrando as funções do corpo, trazendo bem-estar físico e psicológico e, conseqüentemente, auxilia os participantes a lidarem melhor com os fatores estressores externos ao trabalho. Enfim, ajuda os profissionais a adequarem-se melhor às circunstâncias de trabalho nas quais estão atrelados.

Foi relatada pela maioria dos funcionários a presença de sintomas físicos do estresse, como taquicardia, sudorese, tensão muscular, dores de cabeça frequentes, fadiga, insônia, fraqueza física etc. Outros relataram momentos de suas vidas em que sofreram ataques de ansiedade, e hoje, por meio de indicação médica, fazem uso de medicação ansiolítica. Pelos relatos, tais sintomas influenciam negativamente na produtividade destes profissionais, interferindo na qualidade dos serviços prestados. Além disso, os problemas podem ser motivo de ausências e de atestados médicos no trabalho.

Segundo Stacciarini e Tróccoli (2001), as tensões e os problemas advindos do exercício de uma atividade profissional estão no ranque dos causadores de estresses e, é claro, com uma atenção especial ao trabalho do enfermeiro, por sua própria natureza e características, que revela especialmente suscetível ao fenômeno do estresse ocupacional.

De acordo com estes mesmo autores, há vários fatores que podem tornar o ambiente de trabalho bastante estressante. Condições inadequadas de trabalho, turno de trabalho, carga horária, pagamento, riscos e quantidade de trabalho, grau de responsabilidade para com pessoas e coisas, relações no trabalho (relações difíceis com o chefe, colegas, subordinados, falta de desenvolvimento na carreira, insegurança no trabalho devido a reorganizações, dificuldade no manejo da interface trabalho-casa).

Devido ao estresse, muitos funcionários relataram, em 2014, consistentes mudanças nas condições de sono, alguns apresentavam dificuldade para dormir ou acordavam várias vezes durante a noite, e com a prática dos exercícios somáticos conseguiram noites de sono mais tranquilas, perceberam o corpo mais relaxado, o que acreditamos ser um resultado expressivo para uma melhora em suas condições de saúde.

Considerações Finais

De acordo com os resultados, percebemos maiores benefícios das sessões somáticas em 2014, ano em que os funcionários praticaram mais regularmente e com maior frequência do que no ano 2015. Sobre as condições psicofísicas, conseguimos sanar problemas como dificuldades respiratórias, queimação e desconforto nas solas dos pés, tensões nas regiões dos ombros e melhora nas condições psicológicas desses participantes. Eles relataram que utilizaram os exercícios somáticos ao enfrentarem momentos de estresse no trabalho, bem como empregaram tais técnicas junto aos pacientes atendidos no hospital.

Já no ano de 2015, as sessões somáticas foram feitas com menos frequência que no ano anterior, e desta maneira percebemos que as melhoras e os benefícios foram mais momentâneos, ou seja, eles não apresentaram um efeito tão duradouro. Os participantes perceberam que os efeitos das sessões somáticas permaneceram no corpo apenas no dia em que praticaram os exercícios, e que dores e/ou tensões no corpo reapareceram no dia seguinte.

Portanto, acreditamos que as práticas somáticas devem ser realizadas sempre que necessário, para que o indivíduo entenda e perceba que as mudanças em seu corpo devem acontecer a todo momento, principalmente quando se sentir em um ambiente estressor; ou se suas atitudes lhe colocarem em situações que lhe causem tensões ou dores musculares; ou mesmo quando possam causar disfunções psicossomáticas, comprometendo, assim, seu ambiente de trabalho e sua saúde.



Referências

BARSTOW, J. Stress variance in hospice nursing. **Nurs Outlook**, v. 28, n.12, p. 751-4, 1980.

BOLSANELLO, D. P. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010.

COSTAS, A. M. R. **Klauss Vianna e a expressividade como devir dramático da dança**. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca>. Acesso em 10 mar. 2014, 8:00.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 1997.

GOUVÊA, P. B.; HADDAD, M. C. L.; ROSSANEIS, M. A. Manifestações psicossomáticas associadas à Síndrome de Burnout referidas por trabalhadores de saúde. **Revista Saúde**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p.45-52, jan./jul. 2014.

LIMA, J. A. O. Educação Somática: limites e abrangências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 51-68, mai./ago. 2010.

MING, Z. Y.; SHEN, Z. J. **Lian Gong Hou Shi Ba Fa**. São Paulo: Pensamento, 2011.

MOREIRA, A. R. L. Algumas considerações sobre a consciência na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. *Estudos de psicologia*, v. 2, n. 2, p. 399-405, 1997.

SANTOS, L. M.; RODRIGUES, D. M. O.; CARON, C. V. A utilização da técnica corporal chinesa Lian Gong no estágio supervisionado I e II do Curso de Naturologia Aplicada da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. *Caderno Acadêmico Tubarão*, v. 3, n. 2, p. 50-72, 2011.

SIVIERO, E. K. **O papel da ginástica terapêutica chinesa Lian Gong em 18 terapias no comportamento psicomotor e cotidiano de praticantes adultos**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, SP, 2004.

STACCIARINI, J. M. R.; TRÓCCOLI, B. T. O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. **Revista Latino-americano de Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 17-25, mar. 2001.

TELES, M. L. S. O que é stress. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VILLASBOAS, S. L. **Taochia**. Grupo de Terapia e Artes orientais. Disponível em: <<http://www.taochia.pro.br/liangong1.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016



Artigo recebido em:
15/01/2016
Aceito para publicação em:
18/04/2016

DIREITOS AUTORAIS – UMA ABORDAGEM ARTÍSTICA E JURÍDICA

COPYRIGHT - AN ARTISTIC AND LEGAL APPROACH

*Ana Luiza Coutinho da Silva Leal**

*Mara Lúcia Sousa da Silva***

*Marília de Leal Ferreira****

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados do projeto de extensão intitulado “Direitos autorais – uma abordagem artística e jurídica”, desenvolvido na Universidade Federal do Pará, no ano de 2015, e que teve como finalidade contribuir com a transmissão de informações doutrinárias e legais sobre Direitos Autorais aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPA, a fim de conscientizá-los da necessidade de conhecerem a legislação pátria referente ao tema e à proteção da propriedade intelectual, dentro da qual estão os direitos autorais. No Brasil, essa legislação está positivada na Constituição Federal, no Código Penal e na Lei nº 9.610/98, dentre outros diplomas legais. Sendo assim, o objeto de estudo desse projeto é o direito que emana da relação autor-obra, que engloba tanto a esfera material quanto a moral, indo até a proteção do direito na era digital, pois a partir do momento em que a coletividade toma conhecimento da existência deste fato é que começa a surgir a preocupação contra suas violações. O objetivo geral do trabalho é conscientizar os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPA sobre a importância da proteção do direito do autor à luz da legislação brasileira. Dentre as questões que norteiam o estudo, destacamos a seguinte: como são protegidos os direitos do autor no ordenamento jurídico brasileiro? O projeto foi desenvolvido através de palestras, discussões e minicursos relacionados ao tema, buscando com isso que nossos alunos compreendam e conheçam os direitos que protegem o autor de uma obra. Observa-se que, apesar de representar um grande avanço para a classe autoral, as leis pátrias ainda contêm lacunas que devem ser preenchidas a partir da conscientização da sociedade acerca da importância da proteção desse direito.

Palavras-chave: Direito do autor. Legislação. Violações. Obras musicais. Era digital.

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

** Aluna de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: mara_mpb@hotmail.com

*** Aluna de Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), PA – Brasil. E-mail: marilialealf@gmail.com

ABSTRACT

This study presents the results of the outreach project “Copyright - an Artistic and Legal Approach”, developed at Federal University of Pará (UFPA) in 2015. It aimed to contribute to the transmission of doctrinal and legal knowledge about copyright to the students of Music of UFPA in order to raise their awareness about Brazilian legislation on protection of intellectual property, such as copyright. In Brazil, the current legislation deals with it in the Federal Constitution, the Penal Code and Law No. 9.610 / 98, among other legislations. Therefore, the aim of this project is the right which emanates from the author-work, which includes material and moral aspects and, also, involves the protection of rights in the digital age. To put it simply, from the moment people are aware about their rights, it soon emerges the worries about its violation. The general aim of this project is to make students of Music of UFPA aware of the importance of protecting authors’ rights taken into account Brazilian legislation. Among the issues examined, it highlights how author’s rights are protected in Brazilian legal system. The project was developed through lectures, discussions and short courses related to the subject in order to provide students with knowledge about legislations that protect authors’ rights. Despite representing a major advance for authorial class, it is observed that Brazilian legislations still present gaps that must be fulfilled through the public awareness about the importance of protecting these rights.

Keywords: Copyright. Legislation. Violations. Musical work. Digital age.

Introdução

Os direitos autorais surgiram no ordenamento jurídico brasileiro na Constituição de 1891, e atualmente a Constituição Federal de 1988 assegura esses direitos no art. 5º, XXVII e XXVIII. Assim, é muito importante saber que a nossa Lei Maior resguarda os direitos desta categoria, pois o constituinte, ao elencar o direito do autor, possibilitou uma proteção de garantia institucional do patrimônio cultural.

Hoje, no Brasil, além da Constituição Federal, existe uma legislação específica sobre o tema, que é a Lei de Direitos Autorais (LDA), Lei nº 9.610/98 com as alterações da Lei nº 12.853/13, que protege e defende o compositor e o artista contra o uso desautorizado de sua obra e que conserva tanto os preceitos constitucionais como os princípios que compõem a Convenção de Berna.

A Lei de Direitos Autorais (LDA) protege as composições musicais e considera como autor a pessoa que criou, adaptou, arranjou ou orquestrou uma obra intelectual.

Dentro desse contexto, o projeto foi desenvolvido no Atelier de Artes da UFPA, no Curso de Licenciatura em Música, devido ao fato de que vários acadêmicos do curso são autores de produções artísticas e necessitam conhecer as formas de proteger suas obras e de se conscientizarem sobre a importância da proteção da propriedade intelectual.

O objetivo geral foi conscientizar os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPA sobre a importância da proteção do direito do autor, e os objetivos específicos visaram ensinar aos alunos de Música as leis brasileiras que protegem esses direitos, bem como orientar os discentes a saber identificar as violações praticadas contra tais direitos, inclusive nos meios digitais.

O projeto pretendeu abordar as seguintes questões: Como as leis brasileiras protegem os direitos do autor? Quais as infrações praticadas como violação a esses direitos e quais os meios legais para defendê-los? Como os direitos autorais são protegidos na era digital?

Para isso, utilizamos como metodologia palestras, discussões e minicursos relacionados ao tema, buscando com que os alunos de Música compreendessem e conhecessem os direitos que protegem o autor de uma obra intelectual.

Direitos autorais – conceito, natureza jurídica e conteúdo

Direito autoral é um conjunto de prerrogativas conferidas por lei à pessoa física ou jurídica que cria obra intelectual, para que ela possa usufruir dos benefícios morais e patrimoniais resultantes da exploração de suas criações. O direito autoral está regulamentado pela Lei de Direitos Autorais, Lei nº 9.610/98, que foi alterada pela Lei nº 12.853/13.

Porém, há controvérsia em relação a essa terminologia, pois alguns autores mencionam direito autoral como sinônimo de direito intelectual e, para Figueiredo (2012), este é uma espécie do gênero direitos intelectuais.

Galdeman (*apud* ARAÚJO, 2008, p. 99) afirma:

O Direito Autoral é um dos ramos da ciência jurídica que, desde os seus primórdios, sempre foi e é controvertido, pois lida basicamente com a imaterialidade característica da propriedade intelectual.

Há controvérsia também em relação à natureza jurídica dos direitos autorais, pois para alguns trata-se de direito de propriedade, enquanto para outros, trata-se de direito de personalidade.

Diniz (2013) afirma que os autores que defendem serem os direitos autorais, direitos da personalidade, inferem que “o direito de autor constitui um elemento de personalidade, cujo objeto é a obra intelectual, tida como parte integrante da esfera da própria personalidade” (p. 329). Já a outra corrente defende que se trata de “uma modalidade especial de propriedade, ou seja, a propriedade incorpórea, imaterial ou intelectual” (p. 329).

Para tentar dirimir essa controvérsia, é comum a adoção de uma solução conciliatória, que adota ambas as concepções, pois os direitos autorais são divididos, para efeitos legais, em direitos morais e patrimoniais.

Segundo Santos (2009, p 82), “os direitos morais do autor são aqueles que unem indissolavelmente o criador à obra criada”, pois emanam da personalidade do autor, imprimindo um estilo a ela. Os principais direitos morais do autor são os de paternidade, ou seja, o de ligar seu nome à obra, o de nomeação, referente ao autor poder dar nome à obra, de integridade, ou seja, o autor pode alterar a obra, bem como retirá-la de circulação, conservá-la inédita, fazer emendas, concluir a obra, etc.

Os direitos patrimoniais do autor, por sua vez, são direitos pecuniários, decorrentes da exploração econômica da obra, conforme se entende da leitura do art. 28 da LDA *in verbis*:

Art. 28. Cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica.

Em relação aos direitos patrimoniais, Diniz afirma que o autor “pode usar, gozar e dispor de sua obra, bem como pode autorizar sua utilização por terceiros” (2013, p. 338), isto é, tal direito é destinado a reservar ao autor vantagens econômicas derivadas da exploração da sua obra.

Proteção ao direito do autor

O direito autoral está regulamentado por uma série de normas jurídicas, tanto na legislação pátria como também nos tratados internacionais, com o objetivo de proteger as relações entre o criador e sua obra.

O Brasil é signatário de diversas convenções e tratados internacionais, representando o compromisso assumido pelo nosso país, perante toda a comunidade internacional, de proteger e respeitar os direitos autorais relativos aos diversos tipos de obras intelectuais.

Dentre as principais normas internacionais, destacamos a Convenção de Berna e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Convenção de Berna foi o primeiro instrumento jurídico que tutelou os direitos autorais no mundo, estabelecendo o reconhecimento do direito de autor entre nações soberanas, tendo sido adotada em 1886, “assim, a Convenção de Berna consagrou de forma ampla e definitiva os direitos de autor em todo o mundo” (SANTOS, 2009, p. 61), influenciando a legislação de vários países, inclusive a brasileira, atinente aos direitos autorais.

Antes de sua adoção, a maioria das nações frequentemente se recusava a reconhecer, em seus territórios, os direitos de autor de estrangeiros, pois, até então, obras protegidas em seu país de origem podiam ser livremente reproduzidas em outros países.

A Convenção foi incorporada nas Nações Unidas em 1974 e no Brasil entrou em vigor em 1975, através do Decreto nº 75.699 e o art. 2º da Convenção de Berna, ratificada no referido Decreto, afirma, *in verbis*:

Os termos ‘obras literárias e artísticas’ abrangem todas as produções do domínio literário, científico e artístico, qualquer que seja o modo ou a forma de expressão, tais como livros e outros escritos; as conferências, sermões, as obras dramáticas ou dramático-musicais; as composições musicais, com ou sem palavras; as obras cinematográficas; as obras de desenho, de pintura, de arquitetura, de escultura; etc.

Outro importante documento internacional que trata dos direitos autorais é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é um documento marco na história dos direitos humanos, e foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, e estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. A referida Declaração aborda o tema direito à cultura, direitos autorais no artigo XXVII:

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Observa-se que, com a menção da proteção dos direitos autorais na Declaração, há o cruzamento de interesses entre o direito da propriedade intelectual e a teoria dos direitos humanos. No que concerne aos direitos autorais no Brasil, o art. 5º da Constituição Federal de 1988 confere tutela específica nos seguintes termos:

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXVII- aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar.

O inciso XXVII, do art. 5º, da CF/88 é o ponto crucial sobre o qual repousa toda a sistemática do direito autoral, fundamentado no “princípio da exclusividade”, que atribui ao autor, exclusivamente, todos os direitos sobre qualquer utilização da obra intelectual de sua autoria.

Atualmente, no Brasil, a Lei nº 9.610/98 é conhecida como mais objetiva e, de certa forma, mais moderna que a anterior, Lei nº 5.988/73, pois incluiu novas mídias, inserindo-se em uma nova realidade tecnológica. Esta lei representa um avanço importante na regulamentação dos direitos do autor, em sua definição do que é permitido e proibido a título de reprodução e quais as sanções civis a serem aplicadas aos infratores.

A referida lei traz um conceito bem resumido da figura do autor, quando define, no seu art. 11, que “autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”. Ou seja, o autor será sempre uma pessoa física, pois somente à pessoa humana é dada a capacidade de criação e, segundo o art. 12 da LDA, ele pode se identificar pelo seu nome civil, seja de forma completa ou abreviada, pseudônimo ou qualquer outro sinal convencional, bastando se apresentar como criador de certa obra, sem haver prova em contrário, para assim ser considerado seu autor.

A LDA fornece alguns conceitos elucidadores, como os dos termos reprodução e contrafação, em seu art. 5º:

VI - reprodução - a cópia de um ou vários exemplares de uma obra literária, artística ou científica ou de um fonograma, de qualquer forma tangível, incluindo qualquer armazenamento permanente ou temporário por meios eletrônicos ou qualquer outro meio de fixação que venha a ser desenvolvido;

VII - contrafação - a reprodução não autorizada.

Ou seja, reprodução é a cópia em um ou mais exemplares de uma obra e contrafação é a cópia não autorizada de uma obra. Desta forma, toda reprodução é uma cópia, e cópia sem autorização do titular dos direitos autorais e/ou detentor dos direitos de reprodução ou fora das estipulações legais constitui contrafação, ato ilícito civil e penal.

Em relação à duração dos direitos do autor, Diniz (2013) afirma que, para seu exercício, os direitos patrimoniais do autor estão sujeitos a uma limitação do tempo e sua duração é o tempo de vida do autor, passando esses direitos, com seu falecimento, para seus sucessores. Diz o art. 41 da LDA, *in verbis*:

Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil.

Sendo assim, após decorrido esse prazo de proteção aos direitos patrimoniais, eles passam a pertencer ao domínio público, ou seja, passam a fazer parte do patrimônio da coletividade.

Em 2013, a Lei nº 12.853 foi publicada e altera os artigos 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, além de acrescentar os artigos 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A, revogando ainda o artigo 94, todos da Lei 9.610/98, dispondo sobre gestão coletiva de direitos autorais. A nova lei conta com a participação maciça de artistas brasileiros e estabelece, ainda, que o ECAD passe a ser fiscalizado por um órgão específico e preste satisfações precisas sobre a distribuição dos recursos.

Sanções civis e penais decorrentes de violações do direito autoral

A defesa dos direitos autorais pode se dar nas esferas civil e penal. Dentro da esfera civil, algumas medidas protetivas podem ser utilizadas pelos interessados, como a busca e apreensão de exemplares reproduzidos indevidamente e a ação de indenização por perdas e danos.

Além dessas medidas, o agente da contrafação poderá perder os equipamentos utilizados para prática delituosa e deve ser suspensa ou interrompida por decisão judicial a utilização da obra que se constitua em ofensa aos direitos autorais, sob pena de multa diária. Aquele que – de qualquer forma – se beneficia da contrafação é solidariamente responsável com o agente da contrafação, o qual deverá pagar à vítima valor equivalente aos exemplares apreendidos e aos demais que integram a edição, e se não se puder precisar a quantidade de exemplares, o agente da contrafação pagará o equivalente a 3 mil exemplares, além dos que foram apreendidos.

Dentro do âmbito penal, o Código Penal de 1940 prevê violação dos direitos autorais sempre que ocorre reprodução fraudulenta ou dano aos direitos morais, constituintes, inclusive, de ilícitos criminais. Esse crime é tratado no art. 184 do CP:

Art. 184 - Violar direito autoral:

Pena - detenção de 3 meses a 1 ano, ou multa.

§ 1º - Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, com intuito de lucro, de obra intelectual, no todo ou em parte, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videofonograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena - reclusão de um a quatro anos e multa.

§ 2º - Na mesma pena do parágrafo anterior incorre quem vende, expõe à venda, aluga, introduz no País, adquire, oculta, empresta, troca ou tem em depósito, com intuito de lucro, original ou cópia de obra intelectual, fonograma ou videofonograma, produzidos com violação de direito autoral.

A lei de direitos autorais e a proteção das obras musicais

Conforme já visto nas outras seções, os direitos autorais são protegidos por leis específicas (no Brasil, mais especificamente pela Lei 9610/98) e por convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário, como a Convenção de Berna.

A Lei de Direitos Autorais garante ao autor os direitos morais e patrimoniais sobre sua criação (obra) e, de acordo com seu art. 7º, são obras intelectuais protegidas

as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como: os textos de obras literárias, artísticas ou científicas; as conferências, alocações, sermões e outras obras da mesma natureza; as obras dramáticas e dramático-musicais; as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma; as composições musicais tenham ou não letra; as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas; as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia; as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética; as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza; os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência; as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; os programas de computador; as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual.

Já vimos que os direitos morais, segundo Duarte e Pereira (2009, p.9), são “inalienáveis e irrenunciáveis visto que, a qualquer tempo, o autor pode reivindicar a autoria da obra e ter seu nome, pseudônimo ou sinal convencional indicado, como sendo o autor na utilização desta” e que, por outro lado, com os direitos patrimoniais o autor tem o direito de usar e dispor da obra literária, artística ou científica.

No entanto, sem autorização, não se pode copiar ou reproduzir, editar, traduzir e adaptar; inserir em fonograma ou em produção audiovisual; distribuir ou usar (direta ou indiretamente) uma obra mediante representação, recitação ou declamação; empregar o uso de alto-falante, radiodifusão sonora ou televisiva e sonorização ambiental; executar uma música; exibir audiovisual ou cinematograficamente; usar de satélites artificiais; expor obras figurativas ou plásticas; armazenar, microfilmear ou incluir em base de dados etc.

Em qualquer um dos casos acima, Duarte e Pereira consideram que:

O número de exemplares deverá ser informado e controlado, cabendo a responsabilidade de conservar os registros para que o autor possa fiscalizar a exploração a quem copiar e/ou reproduzir. Também, é importante observar, que as várias formas de uso de obras (literárias, artísticas, científicas) ou de fonogramas são independentes entre si, dado que a autorização concedida pelo autor, ou produtor, não se estende as demais. Além disso, se uma pessoa adquirir uma obra literária, não lhe assegura o direito de explorá-la comercialmente sem a autorização do autor. (DUARTE; PEREIRA, 2009, p. 8)

Segundo o art. 28 da Lei n. 9610/98, cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica.

A obra musical, fruto da criação humana, possui letra e música ou simplesmente música. Uma música instrumental também é uma obra musical, mesmo não possuindo letra. Os titulares de direito de autor estão diretamente ligados à obra musical, enquanto os titulares de direitos conexos estão ligados ao fonograma. O fonograma é a fixação de sons de uma interpretação de obra musical ou de outros sons. Essa fixação em geral se dá em um suporte material, isto é, em um produto industrializado. Cada faixa do CD, DVD ou LP é um fonograma distinto.

Duarte e Pereira (2009, p. 9) afirmam que:

Nas obras musicais há três classes de direito a serem protegidos: o da obra em si (autor e editor musical); o de sua interpretação (intérprete) e o da fixação fonográfica (gravadora).

Segundo as autoras, o tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI, 1996) assegura a necessidade de autorização de artista-intérprete ou executante e dos produtores de fonograma para a reprodução. É importante lembrar que a utilização de *download* deve ser objeto de específica autorização no licenciamento dos direitos sobre a obra musical, afinal, o art. 81 da LDA esclarece que:

A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

Para a utilização das obras musicais em conteúdos ou qualquer outro dispositivo, sem autorização, deve-se referenciar título e autor, informar o nome ou pseudônimo do intérprete, informar o ano da publicação, informar o nome ou a marca que identifique o produtor.

Dispõe a Lei 9.610/98, em seu art. 7º, que são obras intelectuais protegidas: as composições musicais, tenham ou não letra; as traduções, adaptações e arranjos; fonogramas, ou seja, para que uma obra seja protegida pela lei autoral, é necessário que a mesma pertença ao domínio das letras, das artes ou das ciências, que tenha originalidade e que não tenha caído no domínio público. As composições musicais, tenham ou não letras, são consideradas obras musicais originárias.

Em relação à obra musical protegida pela Lei nº 9.610/98, é importante examinar os casos das traduções, adaptações, arranjos, orquestrações e outras formas de transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova, pois, nestes casos, é indispensável a concordância do autor da obra original, salvo obra que já esteja em domínio público.

Os direitos autorais na era digital

A Internet, desde que chegou ao alcance da população em geral, se tornou um dos principais meios de comunicação do mundo, e com o seu surgimento e os avanços tecnológicos, a facilidade de propagar informações e todo tipo de conteúdo se intensificou. Muitos artistas e escritores tiveram suas obras reconhecidas e valorizadas pela primeira vez através da Internet. No entanto, a difusão de obras intelectuais tem tomado proporções cada vez maiores e o controle sobre essas obras se torna cada vez mais difícil, principalmente pelo fato de os usuários da rede ignorarem, por desinformação ou descaso, a existência dos direitos autorais.

Depreendemos que a complexidade da vida contemporânea tornou a análise e a defesa dos direitos autorais muito mais difíceis, pois, hoje, qualquer pessoa que tenha acesso à Internet pode copiar e modificar obras disponíveis na rede, sem que nem mesmo seus autores possam ter o controle disso (SANTOS, 2009, p.14).

Embora seja relativamente nova, nossa Lei de Direitos Autorais define de forma ampla, em seu art. 7º, tanto as obras intelectuais protegidas quanto os meios e suportes onde estas têm proteção. Entretanto, existe uma dificuldade maior, que é descobrir quem praticou o delito na Internet. Segundo Matos (2015), uma das dificuldades é a escassez de presença de provas que confirmem a conduta delituosa perpetrada. As infrações praticadas na Internet deixam poucos rastros, fazendo com que o autor da violação se mantenha no anonimato. Apesar de existirem ferramentas, a ineficácia das autoridades e a certeza de impunidade tornam esse tipo de crime ordinário.

De acordo com a Associação Brasileira de Direitos Reprográficos (ABDR), toda reprodução é uma cópia, que pode ou não ser consentida. A contrafação, ato ilícito civil e penal, é a cópia não autorizada de uma obra intelectual, conforme já visto.

A contrafação é um crime frequente na Internet. Muitos usuários pensam que o fato de copiar texto, foto ou vídeo e indicar a fonte os exime do delito. No entanto, se não houver autorização do autor, continua sendo crime.

Todas as obras intelectuais (livros, vídeos, filmes, fotos, obras de artes plásticas, música, intérpretes etc.), mesmo quando digitalizadas não perdem sua proteção, portanto, não podem ser utilizadas sem prévia autorização. (Martins Filho, 1998)

A maneira mais eficaz de reproduzir textos na Internet sem cometer infração é a citação, pois o art. 46 da LDA diz que:

Não constitui ofensa aos direitos autorais: III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra.

Outro modo seguro, que engloba outros tipos de obras intelectuais, é procurar por sites e blogs que tenham licença *Creative Commons* que só exijam créditos ou que informem expressamente que a cópia é permitida.

De acordo com Santos (2009), apesar de a Internet não ter mudado o direito autoral do ponto de vista jurídico, não se pode negar que houve mudança sob a ótica do usuário de Internet. A grande facilidade de reprodução e distribuição de cópias sem autorização, a facilidade de criar “verdadeiras” obras derivadas através da digitalização, e a facilidade de utilização de textos e imagens oferecidos por meio da Internet de forma ilegal são alguns dos vários modos de como os direitos autorais são burlados (MARTINS FILHO, 1998).

Entre as violações mais habituais cometidas na web estão a reprodução não autorizada de filmes, livros, músicas, softwares e jogos. Existem na Internet sites e programas especializados onde essas obras são disponibilizadas para download ou streaming (para assistir/escutar online).

Em 2015, a Polícia Federal prendeu um casal responsável pelo maior site de streaming de séries e filmes da América Latina, o Mega Filmes HD. O site tinha em torno de 60 milhões de visualizações mensais e o casal chegou a lucrar 70 mil reais por mês. O caso teve grande repercussão, principalmente pelo fato de os internautas fazerem uma petição, que arrecadou mais de 30 mil assinaturas, pedindo a soltura do casal e criticando a ação da Polícia Federal (UOL, 2015). Na petição, os “piratas” alegavam que “em um país rico em que o povo é pobre e paga por uma Internet cara, uma televisão a cabo cara e cinemas caros, são sites como Mega Filmes HD que fazem a verdadeira democratização da cultura”.

Além dessas violações mais comuns na web, há também alterações indevidas ou não autorizadas de obras intelectuais, plágio total ou parcial e comercialização de obras sem o consentimento do autor. De acordo com Cirio (2010), a violação dos direitos autorais é um problema em ascensão. Na medida em que o problema se torna evidente, percebe-se a escassez de publicações relacionadas ao tema, em comparação com outras áreas jurídicas de igual relevância. A necessidade de que sejam expandidos os debates sobre temas contemporâneos, como os direitos autorais, cresce na mesma velocidade em que crescem as possibilidades e facilidades na área da pesquisa.

Existe necessidade de adaptação, tanto da Lei, quanto das empresas e dos artistas em relação às novas demandas. É necessário evoluir para que a Internet se torne uma aliada. De acordo com a ONG Consumers International, o Brasil tem a pior Lei dos Direitos Autorais do mundo. O representante da ONG, Jeremy Malcolm, afirma que “uma grande proteção intelectual não leva ao desenvolvimento”, e que se fôssemos levar a legislação de direitos autorais ao pé da letra teríamos que fechar o YouTube (DIAS, 2010).

Possível solução para trazer equilíbrio entre o direito do autor e a acessibilidade de conteúdo no Brasil seria a doutrina do “fair use” (uso justo), que tem origem no direito americano. De acordo com Santos (2008), essa teoria distingue o uso justo do uso injusto, que configura violação do direito autoral, permitindo acesso a obras sem necessidade de obtê-las. É um conceito que limita o direito autoral em determinadas situações, como o uso para ensino e pesquisa. Santos diz ainda que nosso ordenamento foi muito pontual no que diz respeito ao uso permitido de obras intelectuais.

Porém, não se pode deixar de observar que a doutrina “fair use” é muito interessante, principalmente na era digital, e que seria proveitoso somá-la ao nosso ordenamento.

Solução interessante já utilizada no Brasil e que merece mais divulgação e incentivo é a dos mecanismos Copyleft. Através deles, os artistas disponibilizam suas obras para que outros a possam copiar, modificar e, quem sabe, até melhorar, mas protegendo ainda o autor. A Creative Commons, entidade que se baseia na filosofia Copyleft, é bem apoiada no Brasil. O Centro de Tecnologia e Sociedade (CTS) da Fundação Getúlio Vargas é a entidade responsável por adaptar a Creative Commons à realidade local e incentivar sua adoção.

Metodologia

Para a realização do presente projeto, foram proferidas palestras e confeccionado um banner.

A primeira palestra foi proferida por uma advogada e versou sobre os diplomas internacionais e nacionais que protegem os direitos autorais no mundo e no Brasil, enfatizando a Lei nº 9.610/08, a Constituição Federal e o Código Penal.

A segunda palestra foi proferida por uma professora de música e teve como objetivo explicar aos alunos de Música como deve ser feito o registro de uma obra musical.

Durante a Jornada Acadêmica, em outubro de 2015, foi confeccionado um banner pela coordenadora do projeto e por sua bolsista, do curso de música, e apresentado para a comunidade acadêmica.

Resultados e discussões

O projeto de extensão sobre direitos autorais alcançou o resultado almejado, pois os alunos, que antes diziam desconhecer o assunto, passaram não só a conhecer, como também se mostraram preocupados em aprender como registrar suas obras, bem como saber sobre quais as consequências referentes às violações cometidas contra esses direitos.

Esse projeto foi prejudicado pela greve de 2015, pois havia outras atividades previstas, mas será reapresentado para que se possa dar continuidade a tão importante tema.

Conclusões

Concluímos o trabalho afirmando que o projeto em foco teve impacto visível dentro da comunidade acadêmica do curso de Música da UFPA, pois constatou-se a satisfação dos discentes ao assistirem as palestras e conhecerem o tema direitos autorais.

Percebe-se que o objetivo da Lei de Direitos Autorais é proteger integralmente as obras artísticas, seus criadores e aqueles que pretendem explorá-las por todas as maneiras possíveis. Porém, ainda existem lacunas nessa lei, pois alguns direitos autorais permanecem desprotegidos, como os referentes às obras expostas em ambientes virtuais, gerando com isso a necessidade de se pensar em soluções para impedir essas violações, pois, mesmo com certa observância ao avanço tecnológico no final do século XX, a Lei 9.610 não é suficiente para a resolução dos problemas práticos trazidos pelas relações da tecnologia digital e suas constantes atualizações. Sendo assim, se faz necessária uma legislação atualizada, que aprecie novas relações surgidas no seio social-tecnológico.

Este projeto de extensão, tendo como propósito conscientizar os discentes do curso superior de música da UFPA sobre a importância da proteção aos direitos autorais, conseguiu atingir seus objetivos, pois o que se pretendia era apresentar aos alunos o tratamento atribuído pelo ordenamento jurídico pátrio à tutela dos direitos autorais, positivados inclusive na nossa Lei Maior, e alertá-los sobre as consequências da violação desses direitos, inclusive na realidade virtual, através de palestras, banners e minicursos, o que surtiu o efeito esperado, que era formar cidadãos conscientes e responsáveis perante a comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral.

Referências

ABRÃO, E. Y. **Direitos de Autor e Direitos Conexos**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2002.

ARAÚJO, S. **Música em debate**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

BARBOSA, D. B. **Uma Introdução à Propriedade Intelectual**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal**.

Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. **Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 fev. 1998.

CIRIO, N. Z. **Os direitos autorais e o plágio musical**., Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DIAS, T. M. **Brasil: uma das piores legislações de direitos autorais do mundo, 2010**. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/brasil-uma-das-piores-legislacao-de-direitos-autorais-do-mundo/> Acesso em: 08 jan. 2016.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DUARTE, E. C. V. G.; PEREIRA, E. C. **Direito autoral: perguntas e respostas**. Curitiba: UFPR, 2009.

FIGUEIREDO, F. V. **Direito de Autor**. São Paulo: Saraiva, 2012

MARTINS FILHO, P. Direitos autorais na Internet. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, Brasília, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019651998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MATOS, M. M. **Da produção e colheita de provas no ambiente cibernético**, 2015. Disponível em: < <http://marianamariam.jusbrasil.com.br/artigos/119753698/da-producao-e-colheita-de-provas-no-ambiente-cibernetico>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

OLIVEIRA, J. R. F. Direito autoral na Internet. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 67, ago. 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6320> Acesso em: 5 jan. 2016.

PELEGRINI, S.; FUNARI, P. P. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SANTOS, M. S. **Direito autoral da era digital: Impactos, controvérsias e possíveis soluções**. São Paulo: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC), 2009.



Artigo recebido em:
14/01/2016
Aceito para publicação em:
13/04/2016

O JORNAL NA SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

THE NEWSPAPER IN THE CLASSROOM AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING PROCESSES

UEPG - PR - BRASIL

Audrey Pietrobelli de Souza*

Larissa Cecília de Castilho**

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o emprego do jornal na sala de aula, configurando-o não somente como uma ferramenta pedagógica de valor expressivo para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também como instrumento de mediação entre o sujeito que aprende (leitor) e o conhecimento (informações). Tais reflexões decorrem da implementação de um projeto extensionista desenvolvido na Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, instituição escolar que integra o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Esse projeto educativo, intitulado *O jornal na sala de aula*, funciona em parceria com o Projeto *Vamos Ler*, que integra, por sua vez, o *Programa Jornal e Educação*, promovido pelo Jornal da Manhã da cidade de Ponta Grossa. Esse projeto é realizado com os alunos matriculados em turmas de 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental da escola mencionada. O projeto se desenvolve alicerçado no entendimento de que a inserção do jornal no cotidiano escolar, além de incentivar o trabalho com a leitura e a escrita, promove também o desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos alunos sobre a realidade por eles vivida.

Palavras-chave: Projeto Vamos Ler; jornal escolar; leitura; escrita.

ABSTRACT

This paper presents reflections on the use of a newspaper in the classroom, considering it not only as a teaching tool that plays a significant role in the development of reading and writing, but also as a mediation instrument between the individual who learns (reader) and the knowledge (information). Such reflections are the result of a university extension project implemented at the Rector Álvaro Augusto Cunha da Rocha School, an institution that is part of the Children and Adolescent Full Attention Center – CAIC (Brazilian abbreviation), a supplementary entity of the State University of Ponta Grossa. This teaching project, called *O jornal na sala de aula* (*The Newspaper in the Classroom*) is a partnership with the Project

* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: audrey@uepg.br

** Agente Universitário da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: larissacecilia@uepg.br

Vamos Ler (Let's read), which, in turn, integrates the *Programa Jornal e Educação (Newspaper and Education Program)* promoted by the *Jornal da Manhã (The Morning Paper)*, a traditional newspaper in the city of Ponta Grossa. The project is developed with students from the 4th and 5th years of elementary school in the previously mentioned institution and is based on the understanding that inserting the newspaper in the school routine, in addition to motivate reading and writing, can also promote the development of the students' reflection and criticism upon their own reality.

Keywords: Let's Read Project; school newspaper; reading; writing.

Introdução

Dentre os inúmeros propósitos que orientam e mobilizam a ação educativa efetivada pela escola, encontra-se o compromisso com a formação de leitores e escritores. Essa formação ultrapassa a esfera da decodificação e codificação de signos linguísticos, circunscrevendo-se como prática social, como instrumento que viabiliza a apropriação dos sentidos, nexos e significados inerentes aos materiais escritos. A efetivação de práticas de leitura e escrita que tenham vínculo com as práticas culturais vividas pelos alunos no seu cotidiano possibilitam o reconhecimento de seus usos e funções. Corrobora-se aqui as palavras de Saveli (2003, p. 28) quando registra que “[...] ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo”.

Inspirado em tal pressuposto, o projeto de extensão intitulado *O jornal na sala de aula* pretende viabilizar, por intermédio do trabalho educativo desenvolvido com o jornal impresso, a vivência de práticas de leitura e de escrita que comportem sentido para os alunos. A intenção é estimular o gosto pela leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos frente àquilo que leem e o refinamento da relação da criança com os materiais escritos.

Esse projeto extensionista é desenvolvido com os alunos matriculados em turmas de 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, instituição escolar que integra o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, que se configura como um Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. O projeto funciona em parceria com o Projeto Vamos Ler, que integra, por sua vez, o Programa Jornal e Educação, desenvolvido pelo Jornal da Manhã, da cidade de Ponta Grossa. A dinâmica do projeto prevê que cada participante receba, semanalmente, um exemplar de jornal impresso, o qual é lido, discutido e empregado em diversas e diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação do professor. Ao término da semana, o aluno tem a possibilidade de levar o exemplar do seu jornal para a casa e assim viabilizar a leitura do jornal também pelos seus familiares. Professores, pedagogos e estagiários do Curso de Pedagogia, envolvidos no projeto, também recebem os respectivos exemplares.

O projeto visa promover e intensificar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que dele participam, por intermédio do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, o qual prioriza, conforme já mencionado, o desenvolvimento de atividades significativas e contextualizadas com o uso do jornal impresso. Parte do pressuposto que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, concebido como prática social, não pode prescindir de atividades que envolvam situações do cotidiano social da vida dos alunos, através das quais se tem a possibilidade de vivenciar e de reconhecer, de modo mais efetivo, a função que a leitura e a escrita desempenham na sociedade. Tal entendimento encontra sintonia com o pensamento de Chartier (1994, p. 11), quando escreve que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. Isso leva a considerar que a leitura, por se tratar de uma prática social, não pode ficar restrita aos textos e materiais impressos nos livros didáticos ou demais recursos didático-pedagógicos. Em

virtude de tal entendimento, considera-se pertinente as práticas educativas que inserem o jornal no cotidiano escolar, explorando-o não somente como veículo de comunicação, mas, particularmente, como valiosa ferramenta pedagógica voltada para o processo ensino-aprendizagem. (FARIA, 1996).

Vale mencionar que as contribuições decorrentes do uso do jornal em sala de aula não se aplicam, unicamente, ao âmbito da leitura e da escrita, mas se estendem, multidisciplinarmente, a todas as áreas do conhecimento.

A partir dos apontamentos registrados até então, entende-se que o trabalho pedagógico com o jornal na sala de aula circunscreve-se como importante ferramenta educativa, cujo potencial didático-pedagógico está vinculado à qualidade da mediação pedagógica efetivada pelo professor.

O jornal na sala de aula: detalhes sobre a operacionalização do projeto

As ações educativas desenvolvidas no projeto de extensão, que dão origem e orientam o desenvolvimento do presente artigo, visam estreitar os laços entre os alunos e práticas de leitura e de escrita, buscando transcender àquelas de cunho mecanicista, nas quais a leitura apresenta-se descolada de sentido e significado e, em decorrência, instala-se uma cisão entre a prática da leitura e o prazer. Ao propor o uso do jornal na sala de aula, o projeto intenciona aproximar as práticas de leitura realizadas no interior da escola, daquelas vividas pelos alunos no contexto extraescolar, nas relações concretas da vida cotidiana. Segundo Chartier (2009, p. 240), “a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar”. O pensamento do autor não desconsidera ou diminui a importância da ação educativa realizada pela instituição escolar, pelo contrário, Chartier reconhece e evidencia o valor do trabalho educativo por ela efetivado. Entretanto, ressalta que uma prática escolar voltada para o desenvolvimento da leitura precisa, necessariamente, estar emaranhada às práticas culturais vivenciadas pelos alunos no contexto extraescolar.

O projeto *O jornal na sala de aula* se efetiva sustentado na compreensão de que a criança aprende a ler na medida em que participa de atividades de uso da escrita, com a mediação de sujeitos que dominam essa prática cultural. Para aprender a ler ou refinar essa capacidade, é fundamental que o aluno tenha a possibilidade de interagir com uma grande quantidade de textos escritos, das mais diversas formas e natureza e, sobretudo, que vivencie situações em que testemunhe o uso desses materiais escritos por pessoas que já sabem ler.

Saveli (2003), pesquisadora que tem se dedicado ao estudo da leitura na escola, traduz um dos pressupostos que orientam o desenvolvimento do projeto em tela:

O grande desafio posto à escola é romper com as práticas em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Direção que deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de

questionamento da escrita. Evidentemente, isso exige que ela esteja envolvida pelos escritos os mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obra de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler. (SAVELI, 2003, p. 28).

Esse pensamento alicerça um dos principais propósitos almejados pelo projeto, ou seja, o de constituir-se como uma prática pedagógica diferenciada e dotada de significação para os processos de leitura e escrita desenvolvidos em sala de aula.

Com periodicidade semanal, o desenvolvimento do projeto visa colaborar para que haja um maior estreitamento entre os leitores e os elementos da cultura que os circundam, através da interação com as diversas e diferentes informações contidas em jornais impressos atualizados. Para tanto, parte-se do entendimento que o acesso, por meio da leitura, a informações sobre os fatos e acontecimentos que se dão no mundo e na sua região, acompanhadas por discussões e debates mediados pelos professores, apresenta-se como rica oportunidade para incentivar o desenvolvimento da criticidade dos alunos e para o desenvolvimento do seu espírito de cidadania. Considera-se, ainda, que as diferentes formas de comunicação empregadas no jornal, como fotografias, charges, quadrinhos, gráficos, propagandas, notícias, reportagens, dentre outros, promovem o enriquecimento da interpretação da realidade pelo aluno (ANHUSSI, 2009).

Com base em tais premissas, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, utilizando o jornal como recurso pedagógico, envolve atividades como a discussão sobre a própria estrutura do jornal e sua natureza; a leitura orientada e debatida sobre as principais notícias e reportagens que foram lidas; a produção de gêneros textuais como charges, poemas, desenhos e paródias sobre conteúdos expressos no jornal; a organização de oficinas pedagógicas inspiradas em matérias jornalísticas; o desenvolvimento de pesquisas sobre temáticas que emergiram das leituras; a organização de fóruns e debates realizados com a comunidade escolar acerca de fatos e situações expressas no jornal; a realização de campanhas desencadeadas a partir de problemáticas abstraídas do conteúdo do jornal, dentre outras atividades. Além dessas práticas, o projeto prevê o desenvolvimento de cursos, oficinas e palestras voltadas para a formação dos professores e demais profissionais que realizam o trabalho pedagógico com o jornal impresso na sala de aula, uma vez que a inserção dessa ferramenta pedagógica em sala de aula exige planejamento prévio. Segundo Accorsi e Teruya (2012, p. 6), “antes de levar o jornal para a leitura em sala de aula, é necessário conhecer o material a ser trabalhado. Isto implica em problematizar seu conteúdo para elaborar questões para o momento da leitura e refletir sobre as informações disponibilizadas pelo jornal”.

Uma das atividades desenvolvidas no projeto e que foi considerada pela comunidade escolar como sendo uma prática significativa para os envolvidos, foi decorrente da leitura e da discussão realizada sobre a notícia *Iniciativa tenta controlar número de animais na rua*, publicada pelo Jornal da Manhã no dia 07/04/2015. A notícia trazia um alerta sobre a responsabilidade que os proprietários de animais de estimação deveriam assumir, especialmente no que diz respeito à procriação indiscriminada e ao abandono dos animais na rua. Após o debate sobre o teor da reportagem, os alunos coletaram, junto a seus

familiares, informações e depoimentos sobre o assunto. Sob a orientação das professoras Janaína Freitas da Silva, Neide Gonçalves dos Santos e Lucimar Clock Nowakwski, os alunos construíram, coletivamente, um painel onde fixaram os depoimentos coletados. Esse painel foi disposto em um dos corredores da escola, a fim de que pudesse ser lido pelos alunos das outras classes e por demais integrantes da comunidade escolar.

Maiores detalhes sobre essa prática pedagógica constam na reportagem intitulada *Leitura promove interação entre pais e alunos*, elaborada pela jornalista Talita Moretto e publicada no Jornal da manhã do dia 22/05/2015.

Figura 1 – Painel contendo opiniões dos pais sobre a responsabilidade com os animais.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 2 – Explorando o jornal em sala de aula.



Fonte: Acervo do projeto.

Outra atividade que mereceu destaque por parte de alunos e professores, realizada em uma das turmas de 5º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade das professoras Gláucia de Fátima Colesel e Nadja Cristina Pena, foi a leitura da reportagem *Rodovias registram 30 mortes durante o feriado*, publicada pelo Jornal da Manhã no dia 09/06/2015. A referida reportagem suscitou discussões em sala de aula sobre os perigos de se dirigir sob o efeito de álcool e/ou do sono, das consequências nefastas que acompanham infrações como o abuso de velocidade, o desrespeito às normas de trânsito, a condução de veículos por menores ou pessoas não habilitadas, dentre outras infrações cometidas por motoristas imprudentes. O trabalho realizado inspirou uma mobilização dos alunos

em prol da conscientização sobre as leis de trânsito e suas implicações para a melhoria da qualidade de vida da população. As discussões sobre tal problemática, geradas pela leitura da referida reportagem, foram acompanhadas pela leitura de poemas que versavam sobre o assunto, de autoria de Millôr Fernandes e Sônia Robatto. Os alunos também produziram e expuseram os poemas que escreveram, motivados por essa atividade educativa.

Figura 3 – Socialização dos estudos realizados sobre o trânsito.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 4 – Apresentação dos resultados obtidos através do estudo sobre o trânsito.



Fonte: Acervo do projeto.

Sob a orientação e mediação pedagógica das professoras Andréa Siqueira Hass e Nadja Cristina Pena, uma das turmas de 5º ano do ensino fundamental desenvolveu um trabalho investigativo sobre o câncer bucal e a necessidade de se manter uma higiene bucal satisfatória, prevenindo não somente essa enfermidade, mas também demais problemas de saúde. Essa proposta surgiu a partir da leitura da reportagem *Prefeitura realiza evento sobre conscientização de câncer bucal*, divulgada no jornal do dia 27/10/2015. Os resultados da investigação realizada foram apresentados para os demais alunos da escola e, na sequência, os alunos redigiram frases e slogans abordando tal temática.

Figura 5 – Leitura do jornal em sala de aula.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 6 – Elaboração de material escrito sobre a reportagem lida no jornal.



Fonte: Acervo do projeto.

A análise das práticas pedagógicas efetivadas no projeto de extensão ora relatado coloca em evidência a contribuição que o uso do jornal na sala de aula pode trazer para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do ensino fundamental.

Pastorello (2005, p. 218) destaca que “além de o trabalho com o jornal envolver práticas de aquisição de técnicas, habilidades e estratégias necessárias à leitura, também insere o aluno em seu grupo social”.

O projeto, a princípio, destinado para o incentivo e para o desenvolvimento da leitura, envolve também o processo de apropriação da língua escrita, uma vez que tais processos, embora cada qual tenha sua natureza específica, se fundem em seu funcionamento. Quando uma pessoa escreve, além de considerar questões pertinentes ao seu interlocutor (leitor), leva em conta o contexto em que a situação se insere e, de acordo com as suas peculiaridades, a pessoa tende a balizar a sua produção escrita. Dessa forma, é possível perceber que a escrita toma sentido e assume a sua real função - comunicar algo para alguém - quando empregada em situações contextualizadas, com finalidade e destino, com significado e utilidade para aquele que a produz. Sob esse viés, a escrita se transforma em um projeto pessoal e prática cultural, de modo que enquanto a pessoa escreve (e quanto mais escreve), ela compreende a natureza da própria língua escrita, sua importância, suas funções, convenções e arbitrariedades.

O projeto *O jornal na sala de aula*, além de viabilizar a compreensão do próprio sistema de funcionamento da leitura e da escrita, estimula a problematização sobre a natureza e a veracidade dos textos escritos que aparecem nos livros, jornais, revistas e outros veículos de comunicação. Os alunos são convidados a refletir sobre os interesses e as intenções que podem perpassar uma determinada notícia ou reportagem, levando-os a considerar que o jornal não deve ser reconhecido como o retrato fidedigno da realidade. A mediação pedagógica efetivada pelos docentes que participam do projeto extensionista aborda a problematização, tanto de notícias quanto de textos contidos nos livros, como fator de promoção da aprendizagem dos alunos. Há, no projeto, a preocupação em tornar evidente a relação entre a informação que está expressa no jornal e os elementos do contexto cultural em que a mesma foi gerada, de modo que as notícias não podem ser consideradas como verdades absolutas e definitivas, pois se configuram, tão somente, como uma das muitas maneiras de se informar um determinado fato ou situação. Na mesma perspectiva, o projeto abre espaço para discussões sobre as diferentes interpretações que uma mesma notícia ou reportagem pode ter para diferentes leitores e, inclusive, para o próprio leitor quando proceder a leitura em um outro dia e sob outras circunstâncias.

Remetendo-se a essa questão, Gadotti (2007, p. 53) afirma que “qualquer texto, como o texto que agora estou escrevendo pode ser reescrito. Se eu fosse escrevê-lo amanhã, provavelmente, teria outra estrutura e uma outra significação”. As palavras do autor indicam que a escrita de um texto, que será lido por outras pessoas, é fruto de um processo criativo, inspirado e mobilizado pelas situações de um dado momento e contexto e que pode ser reorganizado, gerando um novo texto. A leitura e a escrita se caracterizam, dessa forma, como processos dinâmicos, como atividades culturais que permitem a reapropriação, a resistência, a dúvida e a desconfiança, o desvio da sua rota (CHARTIER, 1994).

O trabalho pedagógico efetivado com o jornal na sala de aula pode se transformar em valioso instrumento para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para o questionamento sobre ideias cristalizadas e pré-estabelecidas, para indagações sobre conceitos polêmicos como verdade e mentira, certo e errado, justo e injusto, que tendem a ser empregados na análise e interpretação de certos acontecimentos que estampam as manchetes dos jornais.

Ao refletir sobre a efetivação do projeto extensionista em tela, entende-se que a utilização do jornal na sala de aula somente assume a condição de ferramenta pedagógica, que em muito auxilia no processo de construção de conceitos pelos alunos, quando alicerçado pela mediação pedagógica competente do professor que intercambia a relação do aluno que aprende e o conhecimento que está sendo por ele aprendido, no caso, a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, a qualidade da atuação pedagógica do professor acaba por imprimir o grau de significado que o projeto assumirá junto a seus participantes. O professor assume, nesse sentido, a condição de mediador entre a criança e os materiais escritos impressos no jornal. O termo *mediador* é aqui empregado para caracterizar a atuação do professor na relação entre a criança e os objetos de conhecimento com os quais interage no seu dia-a-dia e, em específico, na escola. Vale esclarecer que o conceito de mediação adotado nesse artigo diferencia-se da ideia da mediação cotidiana e assistemática que ocorre no diariamente, fora da escola. O conceito de mediação adotado nesse texto configura-se como de natureza pedagógica, ou seja, intencional e planejada. Para evidenciar a distinção entre tais perspectivas, recorre-se aos estudos realizados por Rocha (1994), que explica:

[...] as mediações desta categoria [mediações cotidianas] tendem a ser assistemáticas, circunstanciais e não intencionais (no que se refere aos processos que desencadeia). Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. Mediação pedagógica e mediações cotidianas produzem alterações diferenciadas na atividade mental; sistematizada e na atividade mental cotidiana. (ROCHA, 1994, p. 26).

Mediada pela ação do professor, a relação do aluno com o jornal na sala de aula pode ter a sua natureza alterada, de modo que a leitura deixe de ser considerada por alguns alunos como uma atividade árida e distante do seu núcleo de interesse e passe a configurar-se como uma prática social significativa e prazerosa.

Considerações finais

As práticas pedagógicas aqui relatadas constituem uma pequena parcela das muitas atividades que são desenvolvidas no projeto *O jornal na sala de aula*, entretanto, conseguem explicitar a natureza do trabalho educativo realizado em sala de aula com o jornal impresso.

Ao analisar as ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita realizadas a partir do projeto relatado, considera-se que a sua efetivação traz importante contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, imprime uma outra dinâmica à sala de aula, uma vez que viabiliza o diálogo, o debate, a troca de ideias e opiniões e, sobretudo, permite a reflexão sobre diferentes situações sociais, culturais, econômicas que marcam a vida em sociedade, oportunizando diferentes formas de analisar e compreender o mundo em que se vive.

O projeto de extensão *O jornal na sala de aula* tem a pretensão de constituir-se em atividade pedagógica que estimule a produção de sentidos, por parte de seus participantes, acerca daquilo que eles leem nos jornais. O seu desenvolvimento é orientado pelo objetivo de promover melhorias na qualidade relacional entre o aluno e os materiais escritos que o circundam.

Referências

ACCORSI, Fernanda Amorim; TERUYA, Tereza Kazuko. A mediação no uso do jornal na sala de aula. In: SEMANA PEDAGÓGICA DA UEM, 1., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. p. 1-11.

ANHUSSI, Elaine Cristina. **O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem do livro: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1996.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

PASTORELLO, Adriana. **Aprender ler jornais no ensino fundamental.** 2005. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginários no trabalho pedagógico.** 1994. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na escola: representações e práticas de professores.** Curitiba: Fortun & Granchelli, 2003.



Artigo recebido em:
15/04/2016
Aceito para publicação em:
13/05/2016

ESPORTES DE COMBATE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INSERÇÕES COM O ENSINO E A PESQUISA

COMBAT SPORTS AND UNIVERSITY EXTENSION: INSERTIONS WITH EDUCATION AND RESEARCH

*Italo Sergio Lopes Campos**

*Yuri Sobra Campos***

*Yan Sobral Campos****

*Christian Pinheiro da Costa*****

RESUMO

O esporte de luta faz parte da cultura corporal, adquirindo proporções ainda mais relevantes quando associado a valores orientados à saúde e formativos. O artigo apresenta a proposta do “Programa de Extensão Laboratório de Aptidão Física”, da Universidade Federal do Pará (UFPA), através do “Projeto Artes Marciais”. Iniciado em 2011, o projeto tem como foco o fomento e a democratização do esporte educacional, atendendo cerca de 200 universitários, de ambos os sexos, por semestre, através de oferta diária e gratuita de esportes de combate. O projeto vem conquistando importantes avanços em termos de Extensão. Metodologicamente prevê uma abordagem pedagógica para o ensino dos esportes de combate, combinada com ações complementares orientadas à saúde, em dois a quatro encontros semanais. Os resultados apresentados reforçam o incremento da relação ensino-pesquisa-extensão, considerando que tal iniciativa está agregando e gerando novos conhecimentos científicos sobre o impacto da oferta de esporte e lazer para o público universitário.

Palavras-chave: Esporte; Esporte educacional; Esportes de combate; Artes marciais.

ABSTRACT

The sport of fighting is part of the body culture, acquiring even more relevant proportions when combined with targeted health and training values. The article presents the proposal of the “Physical Aptitude Laboratory Outreach Program” developed at the Federal University of Pará (UFPA), through the “Martial Arts Project.” Started in 2011, the project focuses on the development and democratization

* Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: italo@ufpa.br

** Aluno de Mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: paladino_russo@hotmail.com

*** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: yan-sobral-campos@hotmail.com

**** Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: christianpcosta@hotmail.com

of educational sports, involving about 200 students, of both sexes, every six months, through daily and free offer of combat sports. The project has gained significant progress in terms of university extension. Methodologically, it provides a pedagogical approach to teaching combat sports combined with complementary actions oriented to health, in two to four weekly meetings. The results presented reinforce the growth in the teaching-research-extension relationship, considering that this initiative is adding and generating new scientific knowledge on the impact of sport and leisure offer to the university public.

Keywords: Sport; Educational sports; Combat sports; Martial arts.

Introdução

Atividades corporais implementadas em forma de esporte fazem parte da cultura corporal de movimento cada vez mais valorizada no mundo atual. A relevância social do esporte adquire proporções ainda mais relevantes quando combina valores como saúde, aptidão física e bem-estar, com questões de ordem formativa. Conceber tal conjunto de valores através do esporte pressupõe o trato com a dimensão sócio educacional dos praticantes, sendo que esse é um dos papéis fundamentais do esporte dentro da universidade.

Em linhas gerais o esporte no interior da universidade apoia-se em práticas descompromissadas com o formalismo das competições ou visa os resultados esportivos. No primeiro caso, busca-se a melhoria da aptidão física e valores associados ao lazer e ao bem estar, no segundo, a seletividade e a eficiência esportiva são mais valorizadas.

Esportes de combate: história, metodologia e base conceitual

Existe uma grande variedade de lutas, com movimentos, técnicas e características específicas. Além disso, cada modalidade com sua origem e história, agrega uma institucionalização baseada em regras que foram assimiladas e transmitidas entre gerações em diferentes ambientes. Na condição de esportes, estiveram presentes desde os Jogos Olímpicos da Grécia antiga, representadas nas modalidades de palé (wrestling), boxe e pankration (JEWELL et al., 2011). Progressivamente esportivizadas ao longo do tempo foram evoluindo de uma atividade de defesa para uma modalidade esportiva, com vertentes geralmente competitivas (D'AVILA, 2013). A universalização das regras é considerada um dos fatores responsáveis pela evolução das lutas, até as formas mais elaboradas conhecidas na atualidade. Tal evolução, amparada em regras e federações esportivas, está estreitamente ligada ao contexto geográfico, étnico, filosófico religioso, político, militar e econômico em que elas se desenvolveram (HERRERA et al., 2005).

Praticadas em curta, média e longa distância, as lutas são regidas por princípios condicionais, que vão estabelecer pontos convergentes e divergentes entre os diversos esportes de luta (GOMES et al., 2010). Assim, o tipo de contato, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo e regras, são elementos importantes que serão utilizados como critérios para definir o objetivo de uma luta, a forma de contato, as principais ações motoras, a distância entre oponentes e a meta do enfrentamento (GOMES et al., 2010).

No contexto atual, termos como luta, arte marcial, esportes de combate são constantemente relacionados. É possível estabelecer pontos convergentes entre eles, entretanto, em geral, as lutas são manifestações culturais contemporâneas derivadas das artes marciais, considerando que no passado o caráter bélico era priorizado (MOCARZEL, 2011). O termo luta faz relação a um conjunto de técnicas estruturadas para combates físicos com praticantes desarmados ou armados, visando primordialmente,

disputa, autodefesa e desenvolvimento físico, sem considerar questões filosófico-culturais (MOCARZEL, 2011). Gomes et al. (2010) amplia tal conceito, ao destacar o papel das regras frente ao caráter de imprevisibilidade da luta, da relação de oposição (entre duas ou mais pessoas) e da permanente troca de ações ofensivas e/ou defensivas. O termo artes marciais é mais abrangente e subjetivo, descrevendo o uso de técnicas de caráter socioeducativas, estruturadas em métodos didático-pedagógicos, visando não somente auto-defesa e condicionamento físico mas considerando aspectos filosóficos e espirituais (MOCARZEL, 2011). Tal termo reforça o aspecto de desenvolvimento pessoal (autocontrole), através de práticas combativas (PUCINELI, 2004). Em essência, os termos luta e artes marciais, apresentam, fundamentalmente, o caráter da autodefesa, o que difere conceitualmente, é que a luta visa a disputa como fim, enquanto na arte marcial, a luta passa a ser um meio para se alcançar outros objetivos (PUCINELI, 2004). Mais recentemente o termo esporte de combate desponta como uma adaptação conceitual moderna frente normas convencionais do esporte de luta. O termo vem sendo empregado frequentemente no sentido de institucionalizar o confronto, entre dois oponentes, baseado em regras (HERRERA et al., 2005). Assim podem ser citadas a título de exemplo, algumas modalidades olímpicas, como esgrima, judô, luta greco-romana, boxe, taekwondo; bem como modalidades não-olímpicas como, sumo, luta canária, luta leonesa, sambo, kendo, jiu jitsu, kickboxing, savate, muay thai, entre outras. Lembrando ainda, que podem ser listadas algumas manifestações de lutas não esportivizadas, como o aikido e o krav maga, bem como, diversos jogos de lutas em diferentes partes do mundo.

Diante do quadro contextualizado e considerando que o esporte de combate, nas duas dimensões já identificadas pode perfeitamente estar integrado na universidade, este artigo tem como objetivo apresentar a proposta do “Programa de Extensão Laboratório de Aptidão Física”, do Laboratório de Aptidão Física (LAFIS), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), através de uma de suas ações, o “Projeto de Extensão, Artes Marciais na UFPA”.

Projeto de extensão “Artes Marciais na UFPA”

A UFPA, com sede em Belém, nos bairros do Guamá e Terra Firme, dispõe de um espaço físico considerável. Programas de exercícios físicos e de esportes são sempre oportunos e amplamente procurados pela comunidade universitária. Essa é uma das razões que justifica a implantação de projetos esportivos voltados ao grande número de jovens que circulam diariamente pela universidade, em vários horários, e que podem perfeitamente estar inseridos em tais programas.

O “Programa de Extensão Laboratório de Aptidão Física”, iniciado no ano 2000, caracteriza-se por ações na área da promoção da saúde e no desempenho atlético. Arelado ao triple Ensino, Pesquisa e Extensão, vem procurando nos últimos anos estabelecer ações multi e interdisciplinares com diversos segmentos da UFPA, especialmente no fomento, na avaliação e na prescrição do exercício e do esporte para a comunidade da UFPA. Como ação vinculada, o “Projeto Artes Marciais na UFPA”, iniciado em 2011, vem conquistando importantes avanços no que concerne à oferta sistemática de esportes de combate para a comunidade universitária. Quantitativamente o projeto já atendeu cerca de 1000 universitários até o presente momento. O projeto nasceu da necessidade

de atender a nova Resolução do curso de Educação Física da UFPA, em que foram feitas algumas alterações no desenho curricular. Dentre as alterações destacou-se a implantação da disciplina Bases Teórico-Metodológicas do Ensino das Lutas (oferecida em caráter obrigatório). Com isso fez-se necessário encaminhar ações que permitissem aos alunos da graduação, e da própria comunidade universitária o acesso à temática que envolve as lutas através de uma ação de Extensão.

Realizado no “Pavilhão de Lutas”, em anexo ao Ginásio de Esporte da universidade, o espaço estruturado em 140 m², é composto de recepção, duas salas de lutas climatizadas (Figuras 1 e 2), vestiário e diversos equipamentos de treino que são utilizados no projeto.

Figura 1 - Sala de Jiu jitsu e Judô (2016)



Figura 2 - Sala de Muay thai e taekwondo (2016)



Fundamentalmente, o projeto prevê o trato com habilidades específicas (esportes de combate) e, ao mesmo tempo, busca estimular o desenvolvimento de competências para a inserção social através do esporte e o exercício da cidadania no interior da universidade. Quanto a seus objetivos, estes podem ser assim definidos:

Geral:

- Fomentar e democratizar a prática de atividades esportivas educacionais na Universidade Federal do Pará.

Específicos:

- Oportunizar um espaço de convivência para o incremento das inter-relações entre os membros da comunidade universitária;
- Disponibilizar, dentro do princípio básico da promoção da saúde, atividades esportivas supervisionadas e direcionadas para a saúde e qualidade de vida;
- Disponibilizar conhecimentos sobre os riscos e benefícios da atividade física em relação ao sedentarismo e excesso de prática;
- Incentivar a articulação do esporte com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Oportunizar ação acadêmica através do esporte (oportunidade de estágios a alunos de diversos cursos).

Método

A divulgação do projeto para a comunidade universitária se faz através de cartazes, folders, camisetas, banners, centros acadêmicos, comunidades virtuais e divulgação na imprensa escrita e falada. Por se tratar de um projeto de extensão gratuito, não há cobrança de taxas. Seu processo de adesão é feito após o preenchimento de uma “Ficha de Matrícula” (identificação) e a assinatura de um “Termo de Responsabilidade”.

Dos critérios de segurança

Com a assinatura do “Termo de Responsabilidade”, o aluno compartilha a responsabilidade por eventuais riscos que envolvam sua participação nas atividades do projeto. Entretanto, independente de faixa etária e principalmente em se tratando de indivíduos adultos, que apresentem históricos de enfermidades e/ou limitações de ordem física faz-se obrigatório a apresentação de atestado médico liberatório. Outra forma de preservar a segurança e a integridade dos alunos é a obediência aos seguintes critérios de segurança elaborados especificamente para o projeto:

- Verificar sempre se o espaço delimitado para o treino oferece condições de segurança para o aluno;
- Procurar manter o controle do tempo (com sinal de início e fim da atividade);
- Não permitir na hora do treino a utilização de joias ou qualquer objeto que possa ferir;
- Atentar para a não utilização de sapatos nos espaços tatame;

- Estabelecer previamente com os alunos sobre as regras de segurança que conduzem a atividade (distância dos golpes, os sinais de desistência, a forma de cair, etc.);
- Atentar para as seguintes situações: vômito, sangramentos, sinais de fratura, fraqueza excessiva, desmaios. Nessas condições, suspender imediatamente o treino e liberar ou encaminhar o aluno, caso seja possível, ao atendimento especializado.
- Toda atenção com os fundamentos de socar, cair, rolar, etc.

Em relação à proposta pedagógica, optou-se pela prática esportiva visando, o desenvolvimento integral do aluno através de valores como: promoção da saúde, cooperação, socialização e superação de limites pessoais (SANTIN, 1996). A prática pedagógica adotada no ensino dos esportes de combate deve respeitar a diversidade de gênero, biotipo, raça, etnia e nível de aprendizagem. Busca-se desenvolver durante as sessões de treinos/aulas, além das habilidades e táticas esportivas de combate (Figuras 3 e 4), o discernimento crítico do uso e do domínio da modalidade de combate em diferentes contextos. Quanto ao conteúdo ministrado, estes podem ser dimensionados em três categorias:

Dimensão Conceitual

Abordagem do esporte educacional; esporte na universidade; histórico das modalidades de combate (origem e desenvolvimento); informações básicas sobre o contexto atual da modalidade; o esporte de combate frente à dinâmica cultural, social, de saúde, econômica e política.

Dimensão Procedimental

A modalidade enquanto defesa pessoal; a modalidade enquanto esporte (normas, regras, exigências físicas e técnicas); prescrição dos exercícios educativos; acompanhamento dos resultados; avaliação técnica; promoção de palestras, oficinas e competições.

Dimensão atitudinal

Valorização do caráter formativo da modalidade; valorizar a aprendizagem das lutas por meio de atividades lúdicas que possam ser desenvolvidas de forma a auxiliar no aprendizado; exposição dialogada sobre o conteúdo trabalhado (trocas de experiências sobre o conteúdo vivenciado); autoavaliação.

Concomitante com as suas atividades de orientação prática, os instrutores são estimulados a discutir com os alunos temas transversais como: risco de situações reais de combate; o papel das lutas na atualidade, a violência, o alto rendimento esportivo, o doping, a promoção da saúde, o sedentarismo (FRANCE, 1985; LEITE, 1985; GUEDES & GUEDES, 1995; POLLOCK & WILMORE, 1993; TENROLLER & MERINO, 2004; MORCAZEL, 2011). Cabe também aos instrutores a orientação dos alunos quanto ao respeito ao horário, controle da frequência dos treinos, informações sobre o calendário da UFPA, ensino sobre a correta utilização de materiais e equipamentos de segurança

individual, organização e manutenção da sala de treino e a divulgação das normas do projeto.

Em síntese, são adotados os seguintes procedimentos metodológicos para o direcionamento das modalidades, considerando uma sessão com duração de 60 minutos:

Aquecimento: com uma duração média de 10 minutos; deve privilegiar como principal objetivo, a preparação do corpo como um todo, para a etapa posterior da sessão.

Preparação física específica: deve privilegiar as demandas funcionais de cada modalidade, procurando sempre que possível ser individualizada ao máximo e respeitar os parâmetros de volume, intensidade e complexidade do treino.

Fundamentos (posições): envolve o trato com o esporte de combate propriamente dito: Varia de uma modalidade para outra, com execução de movimentação específica de cada modalidade (fundamentos-posições). Pode ser realizado em combinação com exercícios físicos de caráter funcional.

Figura 3 - Treino de muay thai (2016)



Figura 4 - Treino de Jiu Jitsu (2016)



Ações complementares

Além de objetivos e conteúdos próprios ao projeto, é disponibilizado pelo LAFIS, o suporte técnico-metodológico, visando a Avaliação da Aptidão Física relacionada à saúde (CAMPOS, 1998). (Figura 5). Enquanto ação complementar orientada à saúde, é possível no início de cada semestre monitorar os seguintes indicadores dos alunos: peso corporal (balança); estatura (fita métrica fixada à parede); perímetria (fita métrica metálica); índice de Massa Corporal (IMC); força de preensão manual (dinamômetro). Ao final do semestre, novas medições podem ser realizadas para acompanhamento. Ressalta-se, que os dados provenientes de tais procedimentos, respeitando o consentimento ético dos alunos, são muitas vezes utilizados como fontes para pesquisas, pela coordenação, alunos de graduação e professores da Faculdade de Educação Física da UFPA.

Figura 5 - Laboratório de Aptidão Física – LAFIS



Procedimentos avaliativos

Como ferramenta para avaliar o desenvolvimento do programa, são utilizados a cada semestre, indicadores quantitativos e qualitativos. Em relação aos indicadores quantitativos são levados em consideração os seguintes aspectos: número de alunos atendidos, alunos por turma, modalidade esportiva mais procurada, percentagem de presença e faltas, etc.. Quanto aos indicadores qualitativos, são monitorados: o impacto do programa na vida dos alunos, a percepção do Coordenador em relação ao alcance das metas do programa, etc. Considerando que tais indicadores (quantitativos e qualitativos) devem ser mensurados e visando uma aproximação maior com as orientações pedagógicas do projeto são utilizados dois instrumentos de avaliação, a Planilha de Avaliação do Projeto pelo Aluno e a Planilha para Avaliação do Aluno pelo professor. Em relação à avaliação do aluno, é importante saber que diferença o programa faz no seu mundo. Um aspecto importante em relação à avaliação do professor é o acompanhamento da participação, do interesse, da realização das atividades, do respeito aos colegas e ao professor, entre outros itens.

Resultados

No âmbito da extensão

Uma das possibilidades para a consecução do esporte na universidade é através da Extensão universitária. Considerando que uma das premissas do Plano Nacional de Extensão implica em estimular atividades entre os diversos setores da universidade (FORPROEX, s/d). Levando-se em consideração ainda o importante papel do esporte dentro da universidade é possível estabelecer a inserção deste nas áreas da Educação e da Saúde. Com essa perspectiva, o esporte universitário deve pautar-se em uma estruturação teórico-prática que possibilite ao aluno uma interação entre, conhecimento acadêmico amplo (ensino e pesquisa) e conhecimento específico oriundo da prática esportiva.

As ações do “Projeto Artes Marciais” acontecem diariamente, no turno da manhã, intervalo do almoço e na parte da tarde/noite, seguindo um cronograma elaborado pela coordenação do projeto. Com esta perspectiva o projeto atende cerca de 200 alunos por semestre. As atividades são planejadas, coordenadas e acompanhadas por um professor da Faculdade de Educação Física, designado como coordenador do projeto. São disponibilizadas gratuitamente por semestre, quatro modalidades de esportes de combate: jiu jitsu, taekwondo, judô e muay thai, distribuídas em 8 turmas, para as quais são oferecidas as modalidades esportivas em dois ou quatro encontros semanais. Em relação à configuração das turmas, elas apresentamem torno de 25 alunos sob a orientação de um instrutor/monitor. Na condição de voluntário e/ou de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) os instrutores são alunos de graduação da UFPA, selecionados a partir de análise de currículo e entrevista abordando, afinidades, experiência ou habilidades na participação em projetos de esportes de combate.

No âmbito do ensino

Considerando que dentre os objetivos do projeto está o incentivo à articulação do esporte com as atividades de ensino e pesquisa, vale destacar a vinculação do “Projeto Artes Marciais” com o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da instituição (PPC). De acordo com o referido PPC, um dos objetivos pretendidos pelo curso é formar profissionais capacitados teórico, técnica e politicamente para atuação junto à sociedade no que tange à educação e à produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, corporeidade e motricidade humana. Com essa perspectiva o PPC reforça o apoio que deve ser dado a projetos de extensão, elaborados pelos docentes da faculdade, pois segundo o documento, estes reforçam a relação ensino-extensão. Esse fato vai ao encontro da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, s/d), ao reforçar a indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão dentro do processo acadêmico da universidade.

Desse modo, o projeto perpassou pela questão da formação/ação do profissional, passando a representar um importante instrumento de auxílio pedagógico (graduação) para diversos cursos da instituição, reforçando desse modo o processo de formação dos alunos, pois atrela o conhecimento vivenciado nas ações extensionistas do projeto com o Ensino.

Especificamente em relação ao Curso de Educação Física o projeto disponibilizou rotineiramente seu espaço para estudos e vivências teórico-metodológicas das seguintes disciplinas acadêmicas: Bases teórico metodológicas das lutas; Medidas e Avaliação em Educação Física; Treinamento Desportivo; Educação Física com Cuidados Especiais.

No âmbito da pesquisa

Acredita-se que o delineamento do projeto ofereceu formação técnico-científica aos acadêmicos da instituição. Em função do quantitativo de atendimento do LAFIS e do “Projeto Artes Marciais”, é possível prever que os dados oriundos das experiências de Extensão e de Ensino estão agregando e gerando novos conhecimentos científicos sobre o impacto da oferta de esporte e lazer para o público universitário. De acordo com levantamento realizado, nos últimos quatro anos, o projeto atendeu cerca 1000 alunos, nas diversas modalidades de combate. Ressalta-se ainda, que até o presente momento foram elaborados cinco Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e duas Monografias de Especialização envolvendo a temática do projeto. Mais recentemente, a partir de 2015, o projeto vem sendo utilizado como espaço de coleta de dados relacionados com a modalidade judô. Esses dados deverão compor a elaboração de um experimento científico com base na construção de uma Tese de Doutorado dentro do Programa institucional de Pós-graduação em Neurociências e Biologia Celular.

Quanto a eventuais dificuldades enfrentadas pelo projeto, é possível destacar o fator experiência e competência dos instrutores do projeto. Em relação esse enfrentamento, vale lembrar que o trato técnico/pedagógico com o ensino das artes marciais requer experiência prática, postura ética e graduação na modalidade. A disponibilização semestral das modalidades está na dependência de disponibilidade de instrutor qualificado no quadro de alunos, docentes ou funcionários da instituição. Além disso, este deve atender aos quesitos técnicos e às normas do projeto. Eventuais dificuldades acontecem quando há ausência de instrutores ou quando estes não estão credenciados para a função, pois nesse caso a modalidade passa a não ser ofertada no semestre em questão.

Conclusão

Especialmente em relação à comunidade universitária, acredita-se que as ações de Extensão do projeto, contextualizadas através de esportes de combate, além de oportunizarem acessibilidade ao esporte educacional, devem estimular manifestações corporais (antes vistas com certo receio), como forma de desenvolvimento sócio cultural dos participantes. Diante disso, é perceptível destacar os seguintes tópicos: a dimensão atitudinal é um dos conteúdos mais importantes do projeto; a valorização do caráter formativo e disciplinador das atividades, assim como a abordagem mais lúdica e menos tecnicista são fatores facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Essas considerações reforçam o caráter pedagógico do projeto enquanto instrumento auxiliar no Ensino e na Pesquisa; o mesmo acontecendo em relação à importância a ser dada ao esporte enquanto processo de formação dos alunos. Diante de tais constatações e frente aos resultados apresentados é possível identificar algumas conquistas, entretanto, novos

caminhos podem ser percorridos em busca de novos horizontes. Essa condição perpassa pelo incremento de políticas públicas no âmbito do ensino superior que respeitem e valorizem o esporte, pois este pode ser um importante aliado da Extensão Universitária.

Referências

- CAMPOS, I. S. L.; POPOV, S. N. **Exercício físico em terra e água**. Belém: Supercores, 1998.
- D'AVILA, A. F. Em busca de um significado contemporâneo para o simbolismo das Artes Marciais. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires- Año 18-Nº 180, 2013.
- FORPROEX. O Plano nacional de extensão universitária. v.1. [acesso em 15 mar. 2016] Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>
- FRANCE, K. **Condicionamento do corpo**, São Paulo: Editora Gaia, 1995.
- GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J.J.G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 207-227, 2010.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Exercício físico na promoção da saúde**, Londrina: Editora Midiograf, 1995.
- HERRERA M.V; GARCÍA, C.G; CASADO J.E; ALVENTOSA J.P.M. La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias del Deporte. Apunts. Educación física y deportes; 1(79), 13-19, 2005.
- JEWELL, R. T.; MOTI, A.; COATES, D. A brief history of violence and aggression in spectator sports. In R.T. Jewell (Ed.), Violence and aggression in sporting contests (pp. 11-28). New York, NY: Springer, 2011.
- LEITE, P. F. **Aptidão física esporte e saúde**, Belo Horizonte: Editora Santa Edwiges, 1995.
- MOCARZEL, R. C. S. Artes marciais e jovens: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de kung-fu. Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. Niterói- Rio de Janeiro, 2011.
- POLLOCK, M.; WILMORE, J. H. **Exercícios na saúde e na doença: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação**, 2a. Ed., Rio de Janeiro: Editora Médica e Científica Ltda. Rio de Janeiro: Forum Editora Ltda, 1993.
- PUCINELI, F. A. Sobre luta, arte marcial e esporte de combate: diálogos. Universidade estadual de campinas, Faculdade de educação física, 2004.

SANTIN, S. Esporte co-educação: em busca de princípios que possibilitem pensar a co-educação do esporte. In Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional: Ed. Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

TENROLLER, C. A; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Ulbra. Canoas, 2004.



Artigo recebido em:
29/03/2016
Aceito para publicação em:
09/06/2016