

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



ISSN 2238-7315



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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITOR

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liza Holzmann

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Maria Inês Chaves

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Ana Paula Xavier Ravelli (UEPG)

Dr. Carlos Hugo Rocha (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovani Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva (UEPG)

COMISSÃO DE CONSULTORES INTERNACIONAIS

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

Dr. César Tello – Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina

Dra. Dagneris Batista de los Ríos – Universidad de Las Tunas Vladimir Illich Lenin - Cuba

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

Dr. Enrique Pastor Seller – Universidad de Murcia – Espanha

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

Dra. Kathryn Jane Campbell – University of Alberta – Canadá

Dra. Lorilee R. Sandmann, University of Georgia - Estados Unidos da América do Norte

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

COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

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

Dr. Aldo Leonardo Cunha Callado – Universidade Federal da Paraíba – PB – Brasil

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

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

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

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

Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil

Dra. Danielle Tupinambá Emmi – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil

Dra. Deisi Cristina Gollo Marques Vidor – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil

Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE – Brasil

Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil

Dra. Eneida Silveira Santiago – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil

Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Dr. Fabio Zoboli – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil

Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil

Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ – Brasil

Dra. Herli de Sousa Carvalho – Universidade Federal do Maranhão – MA - Brasil

Dra. Jane Márcia Progianti – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil

Dr. Jose Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil

Dr. José Falcão Sobrinho – Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE – Brasil

Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil

Dra. Louise de Lira Roedel Botelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil

Dra. Lucia Gracia Ferreira – Universidade Federal do Reconcavo da Bahia – BA – Brasil

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

CONSULTORES AD HOC – v. 14, nº 2 - 2018

Dra. Alcínia Braga de Lima Arruda – Universidade Federal do Ceará – CE – Brasil
Dr. Alfredo Almeida Pina de Oliveira – Universidade de São Paulo – SP – Brasil
Dra. Angela Marta Pereira das Dores Savioli – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Angélica Góis Morales – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – SP – Brasil
Dra. Ana Lucia Suriani Affonso – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil
Dra. Camila Carvalho Menezes – Universidade Federal de Ouro Preto – MG – Brasil
Dr. Carlos Ubiratan da Costa Schiern – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Clóris Regina Blanski Grden – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Cristiane Pereira Marquezini – Universidade Paulista – SP – Brasil
Dra. Christiane Riedi Daniel – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil
Dra. Dartagnan Pinto Guedes – Universidade Norte do Paraná – PR – Brasil
Dra. Dayana Almeida – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dr. Delmonte Roboredo – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil
Dra. Elis Regina Duarte – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PR – Brasil
Dra. Francisca Ferreira Michelon – Universidade Federal de Pelotas - RS – Brasil
Dr. Francivaldo Alves Nunes – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil
Dr. Hilbeth Parente Azikri de Deus – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dra. Iracema Machado de Aragão Gomes – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Jacy Aurelia Vieira de Sousa – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Jaime Alberti Gomes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Janice Henriques da Silva Amaral - Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dr. João Coelho Neto – Universidade Estadual do Norte do Paraná – PR – Brasil
Dra. Karina Janz Woitowicz – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Luiz Roberto Pinto Nazario – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dr. João Rodolpho Amaral Flôres - Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
Dr. Luciano Gamez - Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
Dr. Luiz Fernando Lara – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Maria Elena Pires Santos – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – BR
Dra. Maria Helena Santana Cruz – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dr. Mario Luiz Fernandes – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil
Dra. Márcia Cristina da Cunha – Universidade Estadual do Centro Oeste – PR – Brasil
Dra. Marialice de Moraes – Universidade Federal de Santa Catarina – SC – BR
Dra. Mariluce Paes de Souza – Universidade Federal de Rondônia – RO – Brasil
Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN – Brasil
Dra. Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Pollyanna Kássia de Oliveira Borges – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Priscila Milene Angelo Sanches – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil
Dra. Regina Stella Spagnuolo – Universidade Estadual Paulista – SP – Brasil
Dra. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA – Brasil
Dra. Talita Gianello Gnoato Zotz – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dra. Tatiana Montes Celinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Vanessa Matos dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN – Brasil

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

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

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

COMISSÃO DE REVISORES

PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaisa Andrade Jamoussi

ESPAÑOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994

DIAGRAMAÇÃO

Maria Inês Chaves

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

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

v.14 n. 2 maio/ago. 2018

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

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

REVISTA INDEXADA

DIALNET

LATINDEX

OAIJ (Open Academic Journal Index)

Portal de Periódicos da CAPES

Sumários.org

BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

ERIH (European Reference Index for the Humanities)

Google Acadêmico

Redalyc

QUALIS SUCUPIRA

B1 em Educação.

B2 em Ensino.

B3 em Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Interdisciplinar.

B4 em Educação Física; Enfermagem; Engenharia III; Geografia; Odontologia; Psicologia; Sociologia.

B5 em Arquitetura, Urbanismo e Design; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Engenharia II; História; Letras e Linguística.

CONTATO

Telefone: 55 42 3220-3484

E-mail: revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro

84010-680 - Ponta Grossa - PR - Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL	154
UNA MIRADA DIDÁCTICA SOBRE EL TIEMPO Y EL ESPACIO REGIONAL. PENSAR SANTA CRUZ <i>A DIDACTIC VIEW ABOUT TIME AND REGIONAL SPACE. THINKING ABOUT SANTA CRUZ</i>	155
Vanessa Mazú	
A EXTENSÃO NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA ÁREA RURAL DA UFPEL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA ANÁLISE <i>OUTREACH PROJECTS IN THE CONCEPTION OF PROFESSORS FROM RURAL AREAS AT UFPEL: CONTRIBUTIONS OF AN ANALYSIS</i>	161
Darlan Pez Wociechoski, Nádia Velleda Caldas e Marcio Silva Rodrigues	
OS JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA A ADOÇÃO E A PRÁTICA DE REGRAS ESSENCIAIS À AUTONOMIA DOS SUJEITOS EM ESCOLAS RURAIS DE PIRIPITUBA – PB <i>THE USE OF GAMES AS TEACHING RESOURCES FOR THE ADOPTION AND PRACTICE OF BASIC RULES FOR THE AUTONOMY OF STUDENTS OF RURAL SCHOOLS OF PIRIPITUBA – PB</i>	169
Nilvania dos Santos Silva, Marta Marques da Silva, Joana D`arc de Fontes Azevedo e Ruth Tomaz da Costa	
MULHERES QUILOMBOLAS E SUAS EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO – SÍTIO SANTANA, LAMARÃO/BA <i>QUILOMBOLA WOMEN AND THEIR EXPERIENCES OF ORGANIZATION – SÍTIO SANTANA, LAMARÃO/BA</i>	178
Vitoria Carmo dos Santos, Acácia Batista Dias e Ildes Ferreira de Oliveira	
SIMPÓSIO DE INTERCULTURALIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA: CONTRIBUINDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS <i>SYMPOSIUM ON INTERCULTURALITY AND THE INDIGENOUS CULTURAL DIVERSITY: CONTRIBUTING TO AFFIRMATIVE ACTIONS</i>	187
Renata Sebastiani, Anselmo João Calzolari Neto e Isabela Custódio Talora Bozzini	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO COM AS MULHERES RURAIS DO BAIRRO PEROBA DE ITAJUBÁ - MG <i>UNIVERSITY EXTENSION: AN ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION OF AN EXTENSION PROJECT WITH THE PEROBAS' NEIGHBORHOOD RURAL WOMEN OF ITAJUBÁ - MG</i>	195
Tayrine Parreira Brito, Samanta Borges Pereira, Ednilson Moisés de Lima e Silva, Gabriela Santos, Pamela Hélia de Oliveira, Viviane Guimarães Pereira, Vitor Monteiro de Andrade, Kalahan de Mello Battiston e Miguel de Souza Pereira	
CRIATIVIDADE IMAGINADA OU IMAGINÁRIO CRIATIVO? A TEORIA DO IMAGINÁRIO E SUAS INTERSECÇÕES COM A CONCEPÇÃO DE UM ARTEFATO <i>IMAGINED CREATIVITY OR CREATIVE IMAGINARY? THE THEORY OF THE IMAGINARY AND ITS INTERSECTIONS WITH THE CONCEPTION OF AN ARTIFACT</i>	207
Aline Oliveira da Silva e Mario de Faria Carvalho	
A CASA SONOLENTA: LITERATURA E EXPERIÊNCIAS DE IDOSOS E DE CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS EM PROJETO DE EXTENSÃO <i>THE NAPPING HOUSE: LITERATURE AND EXPERIENCES OF SENIOR CITIZENS AND CHILDREN AS PROTAGONISTS IN AN OUTREACH PROJECT</i>	214
Daiana Camargo, Rita de Cassia da Silva Oliveira e Paola Andressa Scortegagna	
MOBILIZAÇÃO DE JOVENS ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CONTATO COM A TECNOLOGIA DA WEB RÁDIO <i>MOBILIZATION OF YOUTH FROM PUBLIC SCHOOLS IN CONTACT WITH WEB RADIO TECHNOLOGY</i>	224
Raimundo Augusto Martins Torres, Victorugo Guedes Alencar Correia, Eduardo de Oliveira Martins Dantas, Alan Alencar Freire, Joao Caio Silva Castro Ferreira, Lívia de Araújo Rocha e Marcos Renato de Oliveira	

O PROJETO DE EXTENSÃO “CAPACITAÇÃO DE TUTORIA EM NATAÇÃO ADAPTADA”*THE EXTENSION PROJECT "TRAINING OF TUTORING IN ADAPTED SWIMMING"*

Juliana Aparecida de Paula Schuller, Lilian Cristina Gomes do Nascimento, Paulo de Tarso Nazar, Cléria Maria Lobo Bittar e Maria Georgina Marques Tonello

229

ANÁLISE DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SOBRE O PERFIL LIPÍDICO DE IDOSOS*IMPACT ANALYSIS OF A HEALTH EDUCATION PROGRAM ON THE LIPID PROFILE OF ELDERLIES*

Fabiana Postiglione Mansani e Hendrick Luiz Scharneski

235

ANSIEDADE DURANTE AVALIAÇÕES ESCOLARES: RELATOS E REFLEXÕES DE AÇÃO EXTENSIONISTA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO*ANXIETY DURING SCHOOL EVALUATIONS: NARRATIVES AND REFLECTIONS ABOUT OUTREACH UNIVERSITY ACTIONS WITH TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS*

Marcela dos Santos Ferreira, Júlio Cesar Santos da Silva, Úrsula Pérsia Paulo dos Santos, Cristiane Rosa Magalhães, Fernanda Zerbino Bispo Velasco, Raphael Dias de Mello Pereira, Auanna Marques Silva, Eduarda Nunes Rocha, Letícia da Silva Lucena e Gabriela Cristina de Souza Ferreira

241

INTERDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS VOLTADOS À TERCEIRA IDADE*IMPACT ANALYSIS OF A HEALTH EDUCATION PROGRAM ON THE LIPID PROFILE OF ELDERLIES*

Sandra Mara Bragagnolo, Joel Haroldo Baade, Danilo Erhardt e Maicon Ricardo Deon

247

AVALIANDO O PROGRAMA MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL EM BUSCA DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*EVALUATING THE "MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL" PROGRAM IN SEARCH OF METHODOLOGICAL ALTERNATIVES FOR UNIVERSITARY EXTENSION PROJECTS*

Adriano Canabarro Teixeira e Amilton Rodrigo de Quadros Martins

254

APOIO SOCIAL PERCEBIDO POR PESSOAS COM ÚLCERAS DE Perna ATENDIDAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO*SOCIAL SUPPORT PERCEIVED BY PEOPLE WITH LEG ULCERS ASSISTED BY AN EXTENSION PROJECT*

264

Jediane Oliveira Mariano, Ricardo Castanho Moreira, Lucas de Oliveira Araújo, Marla Fabíula de Barros Hatuska, Elaine Souza e Silva e Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo

264

EMPRESA JÚNIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR-EMPREENDEDOR*JUNIOR COMPANY: CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF THE ADMINISTRATOR-ENTREPRENEUR*

272

Denise Medianeira Mariotti Fernandes e Neiva Cristina Ritter

JOGOS AFRICANOS E O ENSINO DE POLINÔMIOS: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA COM O JOGO DARA ALGÉBRICO*AFRICAN GAMES AND THE TEACHING OF POLYNOMIALS: AN EXTENSIONIST EXPERIENCE WITH THE GAME ALGEBRAIC DARA*

283

Luiz Eduardo da Silva Santos e Anna Karla Silva do Nascimento

FISSURA LÁBIO-PALATINA: ALIANDO A EXTENSÃO, O ENSINO E A PESQUISA*LIP AND PALATE CLEFT: ARTICULATING OUTREACH PROJECTS, TEACHING AND RESEARCH*

291

Carolina Nunes Laux, Gustavo Jungblut Kniphoff, Jordana da Silva Freitas, Pamela Pacheco Aguiar, Karina Mazzotti, Liliane Menzen, Raiane de Moraes Pacheco, Renata Pereira Prates, Gabriela Pereira da Silva, Jennifer Alvares Trindade, Lisiâne De Rosa Barbosa, Marcia Angelica Peter Maahs e Maria Cristina de Almeida Freitas Cardoso

CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E A ESCOLA*YOUTH AND ADULT EDUCATION EXTENSION COURSE: DIALOGUES BETWEEN YOUTH, UNIVERSITY AND SCHOOL*

298

Diógenes Pinheiro

EDITORIAL

Uma parte expressiva da sociedade, especialmente no meio político atual, ainda vê as universidades como entidades fechadas em si mesmas e há, ainda, quem questione a qualidade do que se desenvolve dentro destas instituições. Certamente se trata de uma visão míope da realidade, não obstante muito devamos avançar nos caminhos de ensino, pesquisa e extensão. Em tempos de questionamentos midiáticos sobre a educação e o papel das universidades junto à sociedade, a extensão universitária se reveste de especial importância. A indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão mais do que nunca deve ser reforçada, valorizada e, talvez com mais urgência, propagada. É a essência da educação com qualidade!

O que fica evidente é a falta de conhecimento pleno das inúmeras atividades que acontecem no meio universitário e, principalmente, o desconhecimento do impacto que estas ações têm alcançado sobre as comunidades em que atuam. Avaliações sobre a eficiência da extensão devem ser predominantemente qualitativas e holísticas, assim como a educação em si. É senso comum que devemos fomentar e desenvolver a educação no Brasil. Assim deve ser também com a extensão universitária, para que seja mais eficiente, ampla e responsável.

As ações extensionistas têm o potencial de acelerar mudanças na realidade social, assim como inserir tecnologias e conhecimentos de ponta em “laboratórios abertos”, alimentando (ou retroalimentando) o ensino e a pesquisa. É de se supor que no Brasil se está fazendo mais extensão do que se divulga e que se está alcançando mais pessoas do que imaginam as poucas estatísticas que se debruçam sobre este tema. Parece que necessitamos melhorar o marketing do que se tem feito no âmbito da extensão universitária. Divulgar se tornou tão importante quanto fazer.

Neste sentido o crescimento, a maturidade e a força mostrados por periódicos como a Revista Conexão UEPG têm sido relevantes na divulgação do importante papel que as universidades estão exercendo na mudança de rumos para um mundo melhor. A publicação deste volume é mais um pequeno passo deste longo caminho, ao mesmo tempo que nos coloca um pouco mais próximos da realidade que buscamos - qualidade, transparência, interação, justiça social e tantas outras metas que conduzirão ao verdadeiro papel da educação: a plena cidadania com seus direitos e deveres.

Desejamos, portanto, aos autores que participam desta publicação a mais ampla difusão de suas ideias e que elas possam ecoar e contribuir para esta evolução que, como sociedade, desejamos.

Antonio Liccardo
Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNA MIRADA DIDÁCTICA SOBRE EL TIEMPO Y EL ESPACIO REGIONAL. PENSAR SANTA CRUZ

A DIDACTIC VIEW ABOUT TIME AND REGIONAL SPACE. THINKING ABOUT SANTA CRUZ

Vanessa Mazú*

Resumo: Se presentan aquí los lineamientos didácticos y disciplinares que orientaron una experiencia de cursos – taller, que desde la Cátedra de Didáctica de las Cs. Sociales¹ buscó integrar en una actividad de Investigación y Extensión dos tipos de saberes que fluctúan en la enseñanza de lo social: los identificados como tradicionales vinculados con los nuevos conceptos y principios que guían el área, tanto en su desarrollo epistemológico, como en las prácticas educativas. Ésta se destinó a docentes del Nivel Primario, y durante los diferentes encuentros, se definieron conceptos básicos del área aplicados al estudio y enseñanza del ámbito histórico y geográfico regional, orientando la búsqueda de información y recursos y diseñando estrategias didácticas que permitieran el abordaje escolar de la realidad provincial.

Palabras clave: Didáctica de lo Social; Contenidos Escolares; Historia Regional.

Abstract: This study presents the didactic and disciplinary guidelines of a course experience - workshops, which since the discipline Didactics of the Social Sciences have sought to integrate, in a research and extension activity, the two types of knowledge that fluctuate in the social teaching: those identified as traditional and those linked to the new concepts and principles that guide the area, both in the epistemological development and in the educational practices. It was designed for teachers of primary level education, and through the meetings it was defined the basic concepts of the area that are applied to the study and teaching of historical and regional geography, providing guidance to the search for information and resource as well as establishing didactic strategies that allowed a school approach to the provincial reality.

Keywords: Didactics of the Social; School Contents; Regional History.

*Profesora de la Universidad Nacional de La Patagonia Austral (UNPA), Rio Turbio - Argentina. E-mail: vanessa_mazu@yahoo.com.ar

Se comparten aquí los lineamientos didácticos y disciplinares que guiaron una experiencia, la cual bajo la dinámica de cursos – taller, en torno a la Didáctica de las Cs. Sociales buscó integrar en una actividad de Investigación / Extensión, dos tipos de saberes que fluctúan en la enseñanza de lo social: los identificados como tradicionales, vinculados con los nuevos conceptos y principios que guían el área, tanto en su desarrollo epistemológico, como en las prácticas educativas.

La misma se destinó a docentes del Nivel Primario², y tuvo su origen en un trabajo colaborativo sostenido durante dos años, en el que los mismos planteaban la falta de materiales didácticos y de orientaciones para la enseñanza de la historia regional. Durante los diferentes encuentros se definieron conceptos básicos del área aplicados al estudio y enseñanza del ámbito histórico y geográfico regional, orientando la búsqueda de información y recursos y diseñando estrategias didácticas que permitieran el abordaje escolar de la realidad provincial, siendo el marco teórico referencial el producido en la actividad de investigación, cuyos resultados fueron publicados en eventos científicos.

El planteo central de los maestros era cómo enseñar “la Provincia”, ya que la mayoría no son oriundos de la región, siendo reflejo del proceso migratorio constante y en particular, porque la configuración histórica de Santa Cruz no se condice plenamente con la periodización y territorialización que habitualmente se enseña sobre “lo nacional”. Para atender a esta demanda, se propusieron tres bloques temáticos, vinculados con los ejes de organización de contenidos establecidos por los Diseños Curriculares: Santa Cruz como territorio, como espacio y como lugar; Su Gente y su Historia y La enseñanza de Santa Cruz en clave de identidad.

La experiencia se desarrolló durante tres encuentros, con docentes de todas las escuelas públicas de la localidad. En esta oportunidad presentamos los lineamientos didácticos y disciplinares que la orientaron.

Desde el punto de vista de la dinámica curricular, tanto en los **Contenidos Básicos Comunes, como en los Diseños Curriculares** y en los **Núcleos de Aprendizaje Prioritario³**, se plantea que el acercamiento de los niños a la comprensión de la realidad social como fenómeno integral, debe hacerse en función de los criterios de significatividad, progresión espacial y complejidad creciente.

Así, en los primeros años de escolaridad, los conceptos estructurantes del área se ordenan en una secuencia que va desde lo individual - familiar, a lo institucional – local, para luego trascender, en los ciclos siguientes a los espacios provincial, regional, nacional y continental, variando también los tópicos de abordaje: vida cotidiana, cambios y permanencias a través del tiempo, modos de organización social del trabajo, conflictos sociales, etc.

En este proceso se sitúa la necesidad de contar con herramientas que permitan dar cuenta de esa tarea en relación a la Provincia, recorte espacial habitualmente propuesto para el 4to. Año de la Educación Primaria.

Por otra parte, en la Escuela hoy transita un proceso de resignificación de los contenidos escolares totalmente nuevo, al incorporarse problemáticas que transversalizan la enseñanza y que no estuvieron presentes en la formación inicial de maestros hasta hace relativamente poco. Por ejemplo, los Pueblos Originarios como eje problematizador y los géneros desafían la enseñanza convencional, demandando la visibilización de amplios sectores sociales, tradicionalmente considerados como subalternos. En igual sentido, la educación ambiental exige una visión integral de las Ciencias Sociales, que tal como sucede con la enseñanza de la denominada “historia reciente”, pone en tensión directa la subjetividad individual con los discursos colectivos. Y esto es tal vez el mayor reto: incluir estas temáticas como perspectivas, no como saberes separados.

Ejes y temas

La propuesta se desarrolló en base a tres bloques temáticos que en la dinámica escolar pueden ser abordados en cualquier orden; cada uno se centró en una dimensión de la realidad provincial; se enunciaron los Ejes de Contenidos del Diseño Curricular Provincial en que se encuadran, las expectativas de logro de la Unidad Pedagógica y la dimensión conceptual con que se relacionan directamente los temas. Tras una presentación general, se definieron algunos conceptos básicos, orientando luego la búsqueda de información y recursos, a la vez que se sugirieron estrategias didácticas para su abordaje.

El Espacio: Santa Cruz como territorio, como espacio y como lugar.

Este eje se trabajó a partir de tres temas: a) **Localización y gráfica del espacio; b) Revisión de conceptos geográficos tradicionales: Estado, provincia, región, territorio; c) Los ambientes como escenario de los procesos sociales.** Los puntos de partida en cada caso fueron los siguientes:

- La historia territorial del país contiene a Santa Cruz en una relación no lineal. Y el tiempo de las sociedades que hoy denominamos Argentina, no es uno. Una periodización de la organización del espacio refleja, ante todo, esa diversidad de intereses que entran en conflicto, las tensiones entre valoración de los recursos, posibilidades políticas y económicas y todo lo que conlleva el devenir histórico de una

sociedad compleja y heterogénea.

- La explicación de los fenómenos sociales que resultan de las acciones tendientes a resolver las necesidades básicas requiere del conocimiento del ambiente. Y no es posible pensarlo sin las transformaciones que históricamente, los grupos imprimen en él. Esto explica el rol dado a la Geografía en la conformación de los Estados – Nación, y esencialmente, a través de los sistemas educativos. Las identidades colectivas, también se definen en un particular vínculo con el medio y la forma de nombrar el espacio como objeto de estudio y enseñanza no obedece a cuestiones naturales.

- Santa Cruz es, ante todo, un espacio organizado, un territorio con historia, conformado por paisajes diversos, reflejo de ambientes ricos en recursos, testimonio de la relación conflictiva que lo vincula en tanto “parte” de una organización más amplia. Enseñar sobre este espacio dinámico requiere poder definir estos aspectos de una misma unidad.

- En la visión del espacio como una totalidad construida, tanto en su dimensión tangible, como en el plano de la percepción – el espacio vivido –, se impone el análisis social de los elementos naturales a partir de conceptos o principios que lo explican, que lo hacen comprensible. Este reconocimiento del medio supone la posibilidad de identificar los recursos naturales que adquieren valor como recursos económicos, en cada tiempo y lugar.

Un ejemplo de las secuencias de conceptualización trabajadas es el siguiente:

El recurso natural entendido como ese atributo de la naturaleza que es potencialmente visto como central en el desarrollo de una actividad económica, que se inserta en un circuito productivo, generando y vinculando una red de relaciones entre distintos espacios.

Recursos también, cuya localización es en ambientes particulares, define formas de organización específicas: la fruticultura (por ejemplo desarrollada en la región de Los Antiguos), da un patrón de uso del suelo rural, distinto del que promueve la ganadería extensiva en la estepa.

El recurso (SUELO, en un caso, PASTURA en otro) habilita el desarrollo de actividades económicas que requieren distintos tipos de inversión en infraestructura, la producción es destinada a mercados diferentes; la vinculación con otras etapas productivas en otras regiones varía, y la organización social del trabajo prefigura actores sociales distintos. Este ejemplo nos muestra en la misma provincia dos formas de organización del espacio rural.

De igual modo, los espacios urbanos se definen por la localización estratégica en esos circuitos de distribución, la preminencia de qué función tienen en ese esquema y la propia historia que trazan en el conjunto provincial: pensemos en Puerto Deseado, en

Río Gallegos y en Río Turbio. La Primera, además de la actividad pesquera, es un puerto activo, abierto a la importación y que desde la denominada época colonial, posee un valor estratégico por las condiciones de puerto natural. Río Gallegos, cabecera administrativa del territorio, se sitúa en el centro de la actividad ovina ganadera, orientada a la producción lanar para mercado interno y de carne para exportación. Finalmente, Río Turbio – y por proyección su vecina 28 de Noviembre, ambas localidades fundadas en la década de 1940 –, emplazadas en torno al yacimiento de carbón, han cumplido también la condición de bastiones de frontera, en una región en la que geopolíticamente, la presencia del Estado se hace fundamental.

En este último sentido, podemos pensar que El Chaltén, ícono del pueblo Tehuelche, hoy centro turístico de renombre mundial, se vio potenciado cuando en la década de los 90, el conflicto con Chile por los Hielos Continentales, planteó al Estado la necesidad de sentar bandera como reafirmación de la soberanía.

Con esto queremos dar cuenta, que tampoco el entramado urbano es un proceso lineal, sino que esencialmente resulta de las condiciones que social, política y económicamente, definen los grupos en pugna, en una sociedad determinada.

Santa Cruz: Su Gente, su Historia

Para este tópico, los temas seleccionados fueron los siguientes: a) **Poblamiento: pueblos, actores y actrices en el tiempo;** b) **pensar la Historia Provincial en el contexto Nacional y c) Las ciudades de la provincia: su localización en el espacio y el tiempo como testimonio.**

El desarrollo de los mismos fue en torno a las siguientes ideas, que articulan tanto la complejidad del tiempo histórico como los grupos sociales que le confieren su particular dinamismo.

- La Dimensión histórica de un territorio tiende a ser siempre presentada en una cronología que se adapta o contiene criterios que aglutinan realidades distintas. Esas periodizaciones se establecen, generalmente, desde una posición de poder. En la historiografía nacional argentina, aún en sus variantes críticas, se reconocen cuatro grandes etapas: la era indígena, la era colonial, la era criolla y la era aluvial, definidas a partir de la combinación de las formas de organización económica, política y social⁴.

- Esta visión no deja de ser centralista, pero en la lógica que enunciábamos anteriormente, la localización en el tiempo también requiere de ese referenciamiento ante otro, más aún cuando ese otro en la actualidad nos contiene.

- En síntesis, la historia de las provincias no se condice plenamente con la periodización de la historia nacional, o al menos, no en un sentido de linealidad.

- Respecto a la “era indígena”, podemos decir que ésta tiene sus márgenes entre el poblamiento y el contacto con los europeos en el proceso de dominación colonial. Sin embargo, de considerar esto, ésta etapa en nuestra región debiera extenderse hasta la incorporación del territorio patagónico al Estado Nación, proceso conflictivo y polémico que se consuma hacia 1880, luego de la denominada Campaña del Desierto y no ya por el poder imperial sino por el estado nacional. Este proceso también subsume la era criolla, ya que aquí no se participa del proceso de conformación de ese estado, si no que el estado es la imposición que consuma la derrota.

¿Entra entonces Santa Cruz en la Historia recién en la era aluvial? En cierto modo, la integración institucionalizada sí. No obstante, hubo siempre historia en estas tierras. El interrogante es ¿cómo contarla?

Atendiendo los desarrollos históricos particulares, se propuso una periodización que contempla las siguientes etapas: poblamiento, época de las Exploraciones, conquista y territorialización, entendiendo en este último aspecto la incorporación progresiva y plena al dominio del Estado – Nación y la institucionalización como Provincia, como procesos paralelos a la fundación de ciudades, siendo que este último respondió antes a la lógica económico – productiva que a la política. Al respecto, se tomó la siguiente idea como premisa de enlace para la cerrar la reflexión teórica y desde ella diseñar una estrategia didáctica:

“(...) lo que ocurre en un territorio no es exclusivamente resultado de las decisiones, actuaciones y procesos que han tenido lugar en su interior, sino que éstas se verán afectadas, en mayor o menor grado, por decisiones y actuaciones exteriores al territorio considerado. Aquí será interesante, en cada caso, valorar el grado de dependencia al que se halla sometido un territorio, atendiendo que las decisiones del orden político económico, dependen de decisiones tomadas por instancias políticas superiores: por ejemplo un gobierno provincial no puede desvincularse del gobierno nacional, u otras políticas supranacionales (FMI, BM, MERCOSUR, otras), al tiempo que sus decisiones pueden afectar a otras entidades territoriales de ámbito inferior o circundante.”⁵

La enseñanza de Santa Cruz en clave de identidad

Finalmente, para el tercer eje, se propusieron los siguientes temas: a) **La multiculturalidad como condición del presente: visibilización y diálogo;** b) **Las efemérides Provinciales, entre la fundación y la memoria: el estado, los pueblos, las fiestas, las luchas.**

- El concepto de multiculturalidad supone la co – existencia de distintas culturas, el reconocimiento de “otros”, que comparten un escenario y se vinculan, actúan, e interactúan. Pero en procesos complejos como el de la definición identitaria de una sociedad activa que desde el presente, y como expresión colectiva, tensiona con proyectos de futuro, la memoria y la redefinición de los patrones de relación, esa idea puede y debe ponerse en discusión. Esta tensión expresa el debate entre el reconocimiento de derechos, que no siempre se fundan en los mismos conceptos culturales y jurídicos en el proceso de conformación de una nueva identidad, que aún reconociendo las particularidades de cada grupo, define a la sociedad en construcción como un fenómeno signado por la interculturalidad.

- Las efemérides son fechas institucionalizadas que permiten “la recordación de lo efímero”, esto es, de algo que duró un momento, y que su señalamiento constante, incorpora en el proceso de memoria colectiva. Las escuelas son ámbitos privilegiados de este procedimiento cultural y vimos oportuno reconocer algunas categorías de clasificación, de aquellas fechas que jalonen nuestro trabajo cotidiano, presentando las siguientes categorías:

* Decimos que una efeméride responde al Estado, cuando remite a un acontecimiento de la historia político – institucional: fundación de ciudades, sanción de la Constitución provincial, día del Escudo Provincial

* El concepto de efeméride del “pueblo” nos hace pensar en acontecimientos que el orden estatal no reconoce inicialmente, y que no expresan institucionalizaciones, por ejemplo, las que remiten a Pueblos Originarios desde prácticas culturales específicas como puede ser el Año Nuevo Mapuche, o el inicio de la temporada de caza de guanacos para los Tehuelches.

* En igual sentido, una expresión cultural que marca a las comunidades actuales, y refleja la diversidad de tradiciones que conviven en cada una, son las fiestas patronales de los migrantes de distintos orígenes o de los “santos protectores” de las actividades económicas: Santa Bárbara, La Virgen del Milagro, la Virgen de Urcupiña.

* También son “del pueblo”, las situaciones de lucha. Por caso, las Huelgas Obreras de la década del 20, el 14 de Junio en Río Turbio, el 12 de Abril para los Docentes, remitiendo en todos los casos a situaciones violentas, enmarcadas en contextos de conflicto social.

La enumeración podría seguir, pero llegados a ese punto, se impone aquí la necesidad, a nivel institucional del debate en torno a la cuestión ideológica de lo que elegimos recordar, esto es, el carácter selectivo del proceso de construcción de la memoria colectiva en tanto escenario de disputas ideológicas.

Los Recursos

En diálogo con los docentes, pudo inferirse que el abordaje de la provincia produce instancias de tensión, poniendo de manifiesto un complejo entramado de sensaciones al trabajar contenidos de Ciencias Sociales y ciertas dificultades que conlleva su tratamiento.

En el conjunto de inquietudes, las que representan tal vez la mayor demanda son, por una parte el desconocimiento del tema y por otra, que el material bibliográfico específico y referente al estudio de Santa Cruz, es muy escaso o insuficiente. Si bien la posibilidad de contar con recursos que nos acerquen a su estudio no es realmente inaccesible, la percepción de los maestros no indica lo mismo.

Con antelación al primer taller, se procedió a un relevamiento en las bibliotecas sobre los materiales didácticos posibles de ser utilizados en el desarrollo de temas inherentes al estudio de la provincia. Se observó que si existen, éstos son pocos y no alcanzan a cumplir las expectativas de síntesis y actualización que se espera caractericen la enseñanza. Circulan sólo dos manuales de texto, que cuentan con errores conceptuales e información errónea, que generan más tensión y confusión en el docente.⁶

Esto se complementa con algunos libros de literatura local – anecdotarios, poesía, historias de las comunidades- que si bien pueden tomarse como testimonios o fuentes para la historia local, no compensan el vacío informativo en que se sitúan los maestros.

En la experiencia aquí compartida, se parte de la idea que es mucha la información existente y que su dispersión - propia de que la misma se origine en distintas fuentes- hace difícil establecer criterios de selección que abarquen, si no la totalidad de aspectos y miradas sobre esta realidad, al menos un abanico amplio de lecturas sobre la misma.

Ante esta realidad y en el objetivo de propiciar otros mecanismos de búsqueda, relevamiento y posibles estrategias didácticas al incluir otras alternativas de conocimiento social como es el uso de internet y las posibilidades de su aprovechamiento como recurso virtual, se acompañó el dictado de los Talleres con dos recursos producidos especialmente: un CD interactivo en el que se encuentra el texto (Fig. 1) en el que se desarrollan teóricamente los ejes anteriormente presentados, una selección bibliográfica referenciada el Diseño Curricular Provincial, leyes y normativas vinculadas al trabajo docente, bibliografía referente a las efemérides provinciales y fechas referenciales cada localidad, marcos teóricos y aportes bibliográficos sobre Geografía e Historia de la Provincia, materiales extras para pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales y un index de direcciones digitales, que remiten a distintos portales, tanto educativos como de información general, oficiales y no. También cuenta con un banco de imágenes para ser considerado como repositorio de recursos visuales.

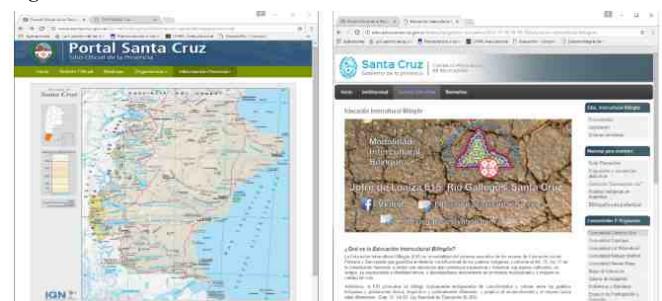
Figura 1 - Portada de inicio del CD Interactivo



Fonte: Diseño y Producción de la cátedra

La selección de materiales presentada, conlleva un análisis de su aplicación e invita a navegar y enfrentarse al dilema de confirmar la veracidad de la amplitud de información que propone en el mundo virtual más allá del "Wikipedia" o de "Monografias.com", así como pone en discusión la idea de que la utilización de páginas oficiales de instituciones del Estado no implica tomar un lugar político, si no por el contrario es tomar el lugar real y concreto del docente, que debe tener postura crítica y reflexivamente utilizar este conocimiento para acercar a los alumnos a otro tipo de fuentes de información, en la búsqueda y la investigación en el mundo actual. Esto significa también repensar el uso de la información pública, toda vez que en los distintos portales sugeridos nos encontramos con un abanico de recursos (mapas, estadísticas, gráficos, textos y hasta propuestas para el aula), que suponen una puerta de entrada para convertir la clase de Ciencias Sociales en un espacio dinámico para el desarrollo de criterios en el manejo autónomo y crítico del conocimiento. Pongamos por caso el Portal Oficial del Gobierno de la Pcia. de Santa Cruz (Fig 2); desde el inicio de esta página pueden visitarse muchos sitios de los estamentos provinciales que poseen variada información estadística sobre población, datos relevantes sobre las municipalidades, mapas virtuales, bibliografía sobre prevención y educación vial para trabajar desde la página, links que nos vinculan sobre la modalidad educación cultural bilingüe, entre otros.

Figura 2: Portales oficiales del Gobierno de la Pcia. De Santa Cruz^{7 e 8}



Fonte: La imagen de la izquierda es la nota al pie n° 8, la imagen de la derecha es la n° 9.

Hacia una didáctica con sentido: cómo enseñar la provincia

Los elementos que hemos considerado hasta aquí para comprender los fenómenos históricos y ambientales en la Pcia. De Santa Cruz nos señalan la complejidad de intentar la lectura de estos, en marcos

explicativos generales, a la vez que evidencian el apasionante desafío de descubrir y crear puentes de acercamiento a la realidad que nos ayuden a situarnos como sujetos partícipes de historias particulares. La escuela en eso tiene mucho por andar y en ella, los docentes, mucho por hacer. Reconocernos en el otro y con el otro, en actos sucesivos de reflexión colectiva posiciona a la enseñanza de lo social como una verdadera herramienta de transformación.

Acordando en la idea de que las elecciones pedagógicas son resultado de consensos que debemos alcanzar en una comunidad educativa específica, adecuada a nuestros grupos y consecuente con los fines que nos propongamos, compartimos aquí algunas conclusiones. Por una parte, es evidente que la multiplicidad de conocimientos no permite resolver la selección de problemas a enseñar por simple agregación, o suma de contenidos de las distintas ciencias.

En igual sentido, debe atenderse la relación sólida entre saberes populares y académicos. El conocimiento a enseñar debe ser “conforme” con el conocimiento científico, por lo que cabe tener en cuenta las exigencias de las disciplinas. Que un “saber popular esté presente en el aula, no le da rigurosidad ni fuerza de certeza, pero sí debe ser atendido en su justa influencia, por ejemplo, las tradiciones en los pueblos mineros, en las que las mujeres no ingresan a los espacios productivos, porque la “tierra se enoja”... enseñar el mito no debiera implicar su refuerzo.

Finalmente, dar a la secuenciación continuidad y progresión, de manera que el conocimiento se vaya construyendo, asegurando y ampliando supone integración y equilibrio entre los conocimientos, de manera que se integren progresivamente y que el interés por las Ciencias Sociales no se reduzca a priorizar unos pocos temas voluntariamente privilegiados por el docente.

Hasta aquí el primer acercamiento. Tal vez resulte incompleto, siempre será discutible, pero nos queda el entusiasmo de saber que este camino recién empieza, y que la dinámica de echar a andar, nos volverá a encontrar en la suma de nuevos debates y nuevos desafíos, convencidos sí, como dijo Cortázar, de que Cultura es el ejercicio profundo de la identidad. Muchas Gracias!.

Notas

¹ Profesorado para la Educación Primaria – UNPA- UART. Proyecto de Investigación 29/C065 UNPA – UART “Las Subjetividades de los docentes y la enseñanza de lo Social en la Escuela Primaria”.

² En la localidad hay 4 escuelas primarias públicas; en cada una hay dos divisiones de 4to. Año, quienes tienen a su cargo la enseñanza de diversos temas vinculados a la enseñanza de la realidad provincial. Participaron un total de 30 docentes, convocados desde cada equipo directivo. El promedio por curso es de 25 niños.

³ Los CBC, o Contenidos Básicos Comunes fueron establecidos en el año 1994, según Resolución N°039/94 Del Consejo Federal de Educación y en el marco de la Ley Federal de Educación, como currículum básico para todo el país. Los NAP o Núcleos de Aprendizaje Prioritario son Contenidos Comunes del Sistema educativo argentino, consensuados y establecidos por Acuerdo del CFCyE N° 214/04, a efectos de dar unidad al mismo, tendiendo a superar las desigualdades regionales y socioculturales.

⁴ En pág. 15 del Cap. de Ciencias Sociales del Diseño Curricular Provincial, se presenta la argumentación de cada una de estas etapas, atendiendo la propuesta que formulara desde 1970, el Historiador Argentino José Luis Romero, como una periodización específica de la historia nacional y que fue tomada desde la Reforma Educativa de los 90 como criterio en todas las currículas oficiales del país.

⁵ Diseño Curricular Provincial : Cap. Cs. Sociales Pág.29

⁶ “Santa Cruz, Mi Provincia”, de Marcelino Castro García, sin ningún dato editorial.

⁷ Disponible en: <http://www.santacruz.gov.ar/portal/>

⁸ Disponible en:
<http://educacionsantacruz.gov.ar/index.php/gestion-educativa/2012-11-16-18-18-30/educacion-intercultural-bilinguee>

Bibliografía

Consejo Provincial de Educación. **Diseño Curricular de la Provincia de Santa Cruz para la Educación Primaria.** 2015.

MAZÚ, V. y BÁEZ, S., **Reflexiones en torno a las prácticas docentes en la enseñanza de lo social en el nivel primario.** Disponible en:
encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml
Acceso: 19/02/2018.

A EXTENSÃO NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA ÁREA RURAL DA UFPEL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA ANÁLISE¹

OUTREACH PROJECTS IN THE CONCEPTION OF PROFESSORS FROM RURAL AREAS AT UFPEL: CONTRIBUTIONS OF AN ANALYSIS

Darlan Pez Wociechoski*
Nádia Velleda Caldas**
Marcio Silva Rodrigues***

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as concepções de extensão dos professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ligados à área rural, tomando como apoio as categorias funcional (ou tradicional), processual e crítica, descritas por Silva (2001). Buscou-se também discutir a necessidade de um reposicionamento epistemológico nas práticas universitárias para efetivação da concepção crítica. Assim, foi realizado um estudo qualitativo in loco que contou com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com onze professores da UFPel, as quais foram submetidas à análise interpretativo-descritiva. Os resultados indicam uma prevalência da concepção processual de extensão na UFPel. Ao final, enaltecemos a necessidade de promoção de metodologias dialógico-participativas para efetivação do comprometimento das atividades de ensino e pesquisa com a realidade social comunitária, a fim de promover uma identidade universitária nacional.

Palavras chave: Concepção; Docente; Extensão universitária; Crítica; Epistemologia.

Abstract: The aim of this study was to analyze the conceptions about outreach projects of professors linked to the rural area of the Federal University of Pelotas (UFPel, Portuguese acronym) based on categories such as: functional (or traditional), procedural and critical as described by Silva (2001). Another aim was to discuss the need to adjust the epistemology in the university practices so that the critical conception is implemented. To this end, a qualitative study, which included data collection by means of semi-structured interviews with eleven professors from the UFPel was carried out. The interviews were analyzed according to a descriptive-interpretative approach. The results indicate the prevalence of the procedural conception of outreach projects at the UFPel. The study also highlights the need of participative-dialectical methodologies for the implementation of teaching and research activities committed to the community social reality as well as the promotion of a national university identity.

Keywords: Conception; Professor; Outreach university projects; Criticism; Epistemology.

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

** Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS - Brasil. E-mail: velleda.nadia@gmail.com

*** Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS - Brasil. E-mail: marcosilvarodrigues@gmail.com

Introdução

O debate sobre as concepções de extensão universitária está longe de um consenso, apresentando-se, por vezes, como um assunto inacabado, mas recorrente no Brasil (SOUSA, 2001). Embora a teoria afluia “para uma concepção de extensão redimensionadora da pesquisa e do ensino vinculados às necessidades reais da sociedade” (MOROSINI, 2001, p. 33), há uma dificuldade no cotidiano universitário de colocá-la em prática. Tal problema decorre, em nosso entendimento, porque a condição para essa concepção ser posta em prática envolve um árduo reposicionamento epistemológico – como descreveremos na próxima seção.

Levando em consideração essa problemática, procuramos superar o debate estritamente teórico para avançar nessa discussão, tendo como objetivo a análise das concepções de extensão de docentes de uma universidade pública brasileira. Nesse sentido, tratou-se de uma pesquisa in loco na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e com abordagem eminentemente qualitativa. Por meio da análise dos objetivos dos projetos de extensão vigentes para o ano de 2015, cadastrados no Sistema de Extensão Universitária da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel até 08 de março do mesmo ano, considerando a vinculação das suas ações para o meio rural² e a disponibilidade dos seus coordenadores, foram selecionados 11 docentes para entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2016 nos respectivos gabinetes dos docentes³. Os dados coletados foram submetidos à análise interpretativo-descritiva, tomando como base, principalmente, as três concepções de extensão retiradas do trabalho de Silva (2001): funcional (ou tradicional), processual e crítica. Além disso, para auxiliar na análise e discussão dos dados, outros autores foram somados, como Freire (2014) e Cunha (2012).

Este trabalho está estruturado, além desta introdução, em outras três seções: a segunda reserva-se a apresentar e situar o referencial teórico; na terceira é exposta a análise e discussão dos dados; e, por fim, são apresentadas nossas considerações finais.

Universidade e extensão

Ao analisarmos a educação superior brasileira, reconhecemos alguns modelos institucionais de ensino atuantes no cotidiano universitário com seus princípios e estratégias de ação. A transmissão de conhecimentos do modelo franco-napoleônico, do professor “detentor do saber” e do aluno “tábula rasa”, prevalece na maioria dos cursos de graduação. A associação do ensino à pesquisa, na ótica germânica-humboldtiana, é mais bem trabalhada na pós-graduação. É preciso atentar que, conforme apresentado no trabalho de Cunha (2012, p. 19), “em ambos os casos, o conhecimento é poder e está a serviço de ideologias e

do domínio de grupos sobre outros grupos”.

O desafio apresenta-se exatamente em contrapor esses modelos estrangeiros de educação superior em favor do fortalecimento da identidade universitária brasileira. Entrando, em uma revolução epistemológica e repensando as relações da universidade pública, enquanto parte do Estado, com o restante da sociedade civil no processo de produção e reprodução de conhecimentos, o debate da extensão universitária mostra-se fundamental, pois “exige que a universidade [...] tenha responsabilidade com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria de vida de toda a população” (CUNHA, 2012, p. 21).

A inserção da extensão como função acadêmica acena como uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção. (CUNHA, 2012, p. 21).

Atentamos que, para ocorrer essa verdadeira revolução epistemológica, não é possível continuar insistindo unicamente em lutas por espaço para a extensão universitária, tampouco retroceder em práticas assistencialistas ou ‘culturalistas’. É necessário transcendê-las, em última análise. Importa colocar a extensão no mesmo sentido do ensino e da pesquisa (TAVARES, 2001; SILVA, 2001).

De modo semelhante, Demo (2001) e Botomé (2001) situam essa questão. No entendimento de Demo (2001) a extensão universitária aparece como má consciência da universidade, porque esboça um papel reparatório e porque não consegue trazer para o currículo o desafio social e a questão da cidadania. Por sua vez, Botomé (2001) percebe a extensão universitária na compensação de uma pesquisa alienada e um ensino alienante, que aparecem desconectados da realidade social. Num momento em que o ensino e a pesquisa aparecem acríticos, alheios às necessidades da sociedade, a extensão aparece como “redentora” do compromisso social da universidade. Na expressão do autor, a extensão acaba “camuflando mais do que comprometendo o trabalho da universidade com a sociedade” (BOTOMÉ, 2001, p. 162).

Boaventura de Sousa Santos (2010) corrobora a ideia de que a universidade precisa abraçar outras formas de democratização do conhecimento. Além do papel estratégico da própria extensão, ele defende a pesquisa-ação e a ecologia de saberes. O entendimento do autor parece estar correlacionado – com os devidos cuidados – à concepção de extensão de Botomé (2001) e Demo (2001), pois Santos (2010) defende a extensão universitária enquanto prestadora de serviços para toda a sociedade – desde as organizações populares até o setor privado – e percebe, ao mesmo tempo, a pesquisa-ação e a ecologia de saberes⁴ como “áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação” (SANTOS, 2010, p. 74).

Cabe, em último lugar, a compreensão de que a defesa da extensão universitária no sentido exposto nos direciona a rever outras concepções que predominaram no contexto brasileiro. A crítica de Botomé (2001) resume esse histórico até meados do final do século passado, mas que, em nossa visão, ainda se estende até os dias atuais, em muitos espaços universitários brasileiros.

Em uma primeira etapa, a extensão aparece e se autodefine como “redentora” da pesquisa científica e do ensino superior. Pouco tempo depois, a extensão é reconhecida como uma “terceira” atividade das universidades: um terceiro “pé” que apoia a inserção social da universidade. Logo a seguir, de redentora e de terceiro “pé”, a extensão universitária passa a ser “o caminho da redenção”, sendo a “via de mão dupla”: levando a universidade à sociedade e esta à universidade. Mesmo mantido o discurso oficial nessas metáforas e concepções, o processo de realização das atividades de extensão universitária prosseguiria. Os anos seguintes iriam encontrar a extensão universitária começando a ter o papel de “anúncio e propaganda” da universidade. Ela passava a ser uma “face” (fachada?) que administradores e governos queriam mostrar como “sendo a universidade”. Com isso, a extensão passa a ser utilizada como aparência de compromisso social, camuflando mais do que comprometendo o trabalho da universidade com a sociedade. (BOTOMÉ, 2001, p. 162).

De modo mais teórico e conceitual, o trabalho de Silva (2001) elucida e sintetiza as concepções de extensão universitária no Brasil. Para a autora, conforme o quadro abaixo, três visões são perceptíveis de universidade-extensão, as quais se traduzem nos seguintes termos: tradicional (ou funcionalista), processual e crítica.

Quadro: Concepções de Extensão

Concepção tradicional	Concepção processual	Concepção crítica
A Universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A Extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o Ensino e a Pesquisa praticada e considerada natural. A Extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva apolítica e assistencialista (<i>grifo da autora</i>). Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a Universidade, mas contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias.	Esta concepção aparece como uma reação à anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e o combate ao assistencialismo. A Extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a Universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social da instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a Extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa, o que fica consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.	Esta tendência surge como uma nova leitura da Extensão, que se diferencia das anteriores. Nela, a Extensão está intrinsecamente ligada ao Ensino e à Pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminarmos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa” (AZAMBUJA, 1997, p. 43). Transforma-se em um conceito ocioso, porém exige que o Ensino e a Pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.

Para tanto, assinalamos nosso alinhamento com a concepção crítica descrita por Silva (2001), como uma atividade “intrinsecamente ligada ao Ensino e à Pesquisa” e que, como outros autores defendem, deve carregar um novo posicionamento epistemológico na produção e democratização do conhecimento científico, que valorize os saberes populares e evidencie o papel político e social da ciência.

Concepções de extensão na UFPel

Antes de adentramos na descrição das concepções de extensão dos docentes, faz-se necessário trazermos o perfil preliminar do grupo pesquisado. Dentre os entrevistados, 10 professores possuem doutorado e 1 está em doutoramento; 6 entrevistados eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino; 4 professores não tiveram experiência anterior em extensão universitária ou rural; 5 professores participaram de extensão universitária anteriormente ao ingresso no magistério superior. Conforme a Tabela abaixo, é possível estabelecer ainda as seguintes características dos sujeitos da pesquisa: a idade dos entrevistados variou entre 32 e 66 anos, com uma média de 47 anos; o tempo de docência variou entre 3 e 41 anos, sendo a média 17 anos; 6 professores são da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM); 2 professores da Faculdade de Veterinária (FV); 2 professores da Faculdade de Nutrição (FN); e 1 professor da Faculdade de Educação (FaE).

Tabela – Os sujeitos da pesquisa

	Idade (anos)	Lotação	Tempo de docência na UFPel (anos)	Experiência anterior em Extensão
PROFESSOR A	43	FaE	13	Não
PROFESSOR B	51	FAEM	20	Sim (universitária e rural)
PROFESSOR C	43	FAEM	3	Sim (universitária)
PROFESSOR D	66	FAEM	40	Sim (rural)
PROFESSOR E	35	FV	3	Sim (universitária)
PROFESSOR F	58	FN	29	Não
PROFESSOR G	40	FV	7	Sim (universitária e rural)
PROFESSOR H	50	FAEM	20	Sim (rural)
PROFESSOR I	53	FAEM	29	Sim (universitária e rural)
PROFESSOR J	42	FAEM	12	Não
PROFESSOR K	32	FN	3	Não

Fonte: Elaboração do autor.

O universo analítico da UFPel está em conformidade com a diversidade de visões de extensão universitária. As diferenças aparecem tanto nas visões quanto nas práticas dos próprios docentes. A descrição

das concepções dos sujeitos da extensão é feita de forma gradual, tomando como princípio norteador as categorias construídas por Silva (2001), quais sejam: tradicional, processual e crítica.

A exposição dos dados se inicia com a descrição de um docente situado dentro de uma concepção tradicional de extensão universitária, que, conforme Silva (2001, p. 97), “baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva apolítica e assistencialista”. Nesse caso específico, consta-se uma visão apoiada na realização de cursos para pessoas de extrema pobreza. O mesmo professor não respondeu objetivamente sobre a sua concepção de extensão. No trecho a seguir, há a descrição dos objetivos do projeto que ele coordena:

[...] melhoria da qualidade de vida dessas pessoas do campo onde – de agricultura familiar de extrema pobreza – onde eles poderiam ter uma noção de como viver melhor, com a mínima quantidade que eles recebem, que uma pequena quantidade de terra, [...] O nosso objetivo [...] é atender eles e deixar eles mais ou menos capacitados pra atender as necessidades deles, de melhorar a sua renda. Ou seja, arrumando emprego ou cuidando da sua propriedade [...], atendendo a produção de alimentos própria. (PROFESSOR F).

Os demais professores aparecem distribuídos e entremeados dentro de uma concepção processual e crítica. Não obstante, as próprias concepções de extensão dos professores apresentaram-se, por vezes, diferentes e contraditórias com as descrições das próprias práticas. É o caso do Professor K, que pode ser classificado na categoria processual e com imbricações na crítica. Percebe-se um viés crítico da extensão vinculando-a “à formação dos alunos e até mesmo dos professores”, mas não chega a romper uma hierarquia de produção de saberes, na qual a universidade se apresenta como superior a outras formas de conhecimento:

[...] a extensão somada com a pesquisa e com o ensino ela tem... ela casa muito bem. Não trabalhar somente extensão, não trabalhar somente pesquisa, não só ensino. Acho que as três trabalhando em conjunto elas têm um sentido interessante. Qual que é o papel da extensão? Acho que o papel da extensão é um pouco nessa questão que eu estou colocando, a questão da complementação da formação do aluno. Pensando para o aluno, acho que vem para complementar essa formação dele [...]. (PROFESSOR K).

Apesar de colocar a extensão intimamente ligada à formação dos alunos, numa perspectiva de aproximação com a realidade, o entrevistado ainda traz consigo a marca linear de construção do conhecimento em sua visão, que acaba atomizando a extensão em uma perspectiva processual. Ainda na visão do Professor K:

A extensão hoje ela tem um papel muitas vezes de tá inserindo esses alunos, inserindo esses bolsistas nesses ambientes, não vou dizer mais práticos, tem esse papel de estar inserindo nesses

ambientes, nessa sociedade e tá fazendo depois, eles poderem estar fazendo depois um contraponto do que é apresentado na literatura.

A concepção processual de extensão revela, de fato, essa absorção parcial do compromisso social da universidade, porque não consegue promover um rompimento epistemológico, como defende Cunha (2012, p. 21), pois não “assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários”, tampouco “reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção”. Permanece a influência do modo positivista de produção de conhecimento, que privilegia o saber teórico como ponto de partida, restando ao “ambiente” – como denominou o Professor K – o papel de “complementação e contraponto”.

Essa percepção do Professor K confere com sua própria prática, pois é frequente, na descrição de sua atividade extensionista, a atitude de “levar informação de políticas públicas” à comunidade. Embora apareça na descrição das atividades promovidas pelos demais membros do projeto de extensão o engajamento em trabalhos que promovam o “empoderamento” dos participantes da comunidade, tudo indica ser mais um objeto discursivo do que uma prática efetiva. Apesar de assinalar o papel da extensão na formação dos alunos, na fala do entrevistado, não é percebido um planejamento pedagógico dos discentes, uma vez que eles aparecem como auxiliares (bolsistas) e não como protagonistas. A extensão descrita pelo professor K, se não fosse desarticulada da pesquisa, poderia ser considerada orientada a uma concepção funcional, que coloca a universidade como prolongamento assistencial do Estado.

Ainda sobre o papel da extensão na formação dos alunos, mas com trabalhos concretos nesse sentido, podemos agrupar outros três professores identificados dentro da visão processual, que descrevem suas práticas e suas concepções de extensão nos seguintes termos:

Então a ideia era essa, assim, “linkar” o profissional do campo com o professor ou o pesquisador e ao laboratório para ter um refinamento da informação – mais precisa – e trazer o aluno para participar de tudo isso. [...] então, claro, a preparação desses alunos. Isso é fundamental. É a peça chave do que a gente percebe que a ação ela tem que ter o envolvimento direto do aluno. Porque o intuito dela, além de ser extensão para comunidade, além dela ter pesquisa, ela tem que ter o ensino integrado, aos três... (PROFESSOR G).

Então, tem visitas, coleta de amostras, coleta de material, conversa com o produtor para adquirir essas informações básicas e iniciais, mas também de observação, do que a gente vê, por exemplo, no caso no processo de ordenha. Então o nosso foco é ali, e analisa no laboratório depois, discussão em grupo [com alunos da graduação], que aí é um projeto de ensino. [...] aí pode entrar vários artigos para discussão que estejam relacionados ao tema, enfim, que a gente trabalha no grupo. E aí depois o retorno disso para o produtor, retorno do laudo para o produtor.

(PROFESSOR E).

[...] depois que eu ingresssei aqui foi uma área que eu me inseri e comecei a detectar, assim, potencialidades regionais, comecei a conhecer Arranjo Produtivo, como eram os elos da cadeia produtiva e a identificar lacunas. Então eu disse: 'não', nós vamos tentar juntar esforços aí e com isso aproximar os alunos dos cursos das agrárias pra – os quais eu ofereço a disciplina – aproximar esses alunos da realidade. (PROFESSOR J).

A última descrição, dada pelo Professor J, foi feita no início da entrevista e trazia indícios de uma concepção crítica. No entanto, quando questionado objetivamente sobre sua concepção de extensão, o entrevistado assinalou aspectos que apontam para características de uma ótica processual, como de ligações do ensino, extensão e pesquisa, mas também de interdependência dessas atividades.

Eu procuro ver assim: nós não criamos um pacote, eu achar que assim, enfim... por eu estar realizando uma pesquisa ou eu ter um conhecimento ou um notório saber, eu vou lá impor... eu sei que eu crio um choque cultural muito grande com isso. E eu acho que falta assim um tratamento ou uma formação prévia do nosso extensionista. Porque um dia eu me torno docente, um dia eu me torno pesquisador, outro dia eu me torno, meio de paraquedas, um extensionista. [...]. Aí pra fazer extensão, acho muito válido, enfim, levar o aluno da sala de aula da graduação pra extensão. Eu pesquisar alguma coisa e me preocupar em levar até o campo pra quem precisa. Agora, aquele que consegue fazer bem as três coisas tá mentindo. (PROFESSOR J).

Ainda na descrição dos coordenadores de projetos que compartilham a concepção processual, deparamo-nos com a realidade do Professor C, que apresenta vinculações do ensino com a pesquisa, bem como do compromisso social da universidade. Nesse sentido, com base na entrevista, esse professor se alinha a características dos professores anteriores, uma vez que a pesquisa que ele coordena segue uma ótica aplicada, mas que não valoriza os conhecimentos populares, tendo a extensão como meio de validação dos dados (experimento e difusão), tal como pode ser percebido na descrição que ele tece das relações entre pesquisa e extensão:

[...] agora mesmo a gente vai começar a pegar os resultados mesmo. Porque eu tenho outro projeto que é de pesquisa e... com esse de pesquisa é que a gente vai conseguir alimentar melhor esse de extensão. Então, eu tenho um projeto grande de pesquisa na região [...]. (PROFESSOR C).

Outra questão que se repete no discurso do Professor C, começando a formar um padrão com outros professores, é a influência da extensão rural na extensão universitária, carregada, em parte, por conta da formação inicial e dos trabalhos em conjunto com organizações extensionistas: “Assim, eu sempre gostei de extensão. Na graduação eu era do PET... eu já vivia fazendo estágio extra. Daí eu sempre fazia na Emater” (PROFESSOR C). Ademais, é possível perceber

conhecimentos do campo de extensão rural quando o professor faz a diferenciação entre assistência técnica e extensão rural (embora, equivocadamente, confunda e inverta as definições):

Eu não sou da área de extensão em si. Até sabe até... que tem uma diferença da assistência técnica pra extensão, são coisas diferentes. Porque a assistência técnica tu tens uma continuidade, a extensão até num nível acadêmico tu acaba não conseguindo ter aquela continuidade às vezes que a assistência técnica da Emater deveria ter. Mas, eu acho que não faz sentido, [...], eu trabalho com pesquisa básica científica, mas o papel da universidade sem a extensão não tem sentido. Nossa função é na sociedade. É com a comunidade. Pra que a gente faz pesquisa? Ah, é... análises físicas e tal... mas pra que que é isso aí? Pra quem que é isso aí? Então é a forma da gente tentar, né, hâ, não ficar nem tão só na parte teórica e levar isso para o produtor... o termo não é nem levar... é a troca né?... saber o que ele precisa, o que ele almeja, qual é a expectativa dele pra tentar resolver, é isso aí... (PROFESSOR C).

No trecho destacado, podemos notar uma questão específica da extensão rural: a influência da crítica de Paulo Freire ao extensionismo rural introduzido até meados do ano 1968, quando seu o livro *Extensão ou Comunicação?* foi publicado no Chile. Percebe-se que o discurso dessa obra está sendo parcialmente incorporado na concepção do professor C⁵.

Seguimos ainda com a descrição de entrevistados que trabalham na ótica processual e com tendências à concepção crítica, como o Professor H, que procura evidenciar a busca do processo de trocas de conhecimentos em meio a uma relação de convívio mais duradouro com a comunidade, mas que, na prática, não se efetiva. Ele destaca:

Eu acredito que o ideal [de extensão], não sei se ele existe, mas seria do tipo que nós pudéssemos fazer com que os nossos alunos eles vivenciassem essa realidade [...] e que nós aqui pudéssemos ir conviver, conversar com quem está lá, com o produtor e trocar conhecimentos, trocar saberes e desenvolver atividades juntos que fossem positivas e produtivas pra ambos. Então os alunos iam conhecer a realidade que hoje a grande maioria não conhece e o produtor ele ia ter a possibilidade de alguém que vai levar alguma coisa, alguma tecnologia, que vá conversar sobre algumas coisas, algumas dúvidas que ele tenha e os alunos pudesssem trazer isso aqui pra dentro pra nós aqui discutirmos. E também trazer os produtores pra trazer as experiências, os alunos trazerem essas experiências pra enriquecer a formação profissional. O que a gente consegue fazer? É ir e fazer alguma atividade pontual. Porque, claro, isso especificamente na minha área que é uma área que aqui é muito pouco desenvolvida. Então provavelmente se você vá pegar outras áreas talvez seja mais fácil. (PROFESSOR H).

O que mantém o aludido professor na concepção processual é que, quando questionado sobre a ligação da extensão com o ensino, essas atividades aparecem sob a forma de participação de alunos da pós-graduação na realização de cursos para comunidade acadêmica e não acadêmica; quando se refere à ligação

com a pesquisa, esta é identificada pelo levantamento de informações por meio de questionários dentro de projetos de extensão. Isso pode ser observado nos trechos em que comenta as ligações com a extensão:

Uma ligação direta não. Assim. Mas os meus coorientados, por exemplo, eles estão no projeto de extensão. Esse de orientação dos produtores. Nós tínhamos dentro dos projetos de medicinais, tem o horto... e daí tem o projeto de ensino, seria o curso de plantas medicinais [...] esse projeto, por exemplo, de extensão ele também tem um caráter de pesquisa no sentido de uma pesquisa de campo no levantamento de dados. [...] Então tem coisas que chega uma hora que a gente não sabe mais se é pesquisa ou extensão. É, nesse caso, tem outros casos que tu não tens direito definido se é projeto de ensino ou se é projeto de extensão, então essas coisas se interligam. (PROFESSOR H)

Trata-se, neste caso, de conhecimento produzido na academia para ser ensinado aos agricultores ou aos alunos de graduação. Não transparece nessa entrevista uma intencionalidade orgânica na valorização dos conhecimentos populares pelo referido professor, nem o papel sociopolítico da valorização desses conhecimentos. Já as imbricações entre pesquisa e extensão aparecem através de levantamentos de informações dos “participantes-alvo”.

Com maior clareza, o cenário de transição entre a concepção processual e a crítica aparece, outrossim, no discurso do Professor A que, apesar de defender a extensão no sentido estrito, como cursos e oficinas, trabalha com um posicionamento político ativo da universidade em relação à sua comunidade, enaltecedo o potencial emancipador dos conhecimentos gerados na academia. Também, é possível perceber o questionamento do mesmo professor sobre o acesso de grupos sociais aos cursos formais de graduação – um ponto importante que interliga à concepção crítica. Além disso, a pesquisa gestada pelo professor aparece em consonância com a realidade:

Então eu acho que a extensão ela é algo assim que talvez tenha a ver com a minha trajetória também de pessoa, antes de eu entrar para universidade eu também tive uma militância política fora da instituição. Eu me construí direto com movimentos, então eu já fazia militância. [...] é a forma que ela [a universidade] tem de levar esse conhecimento, esse saber que está sendo produzido aqui, levar para comunidade. Isso tem que acontecer e a extensão tem que fazer isso. [...] Já conhecia pessoas do movimento [dos Trabalhadores Rurais Sem Terra... mas na verdade eu fui procurada, o projeto ele começa assim. Aí eu fui lá e disse: ‘não’, nós vamos fazer, vamos ver o que é possível fazer, eu já trabalhava com artesanato, eu já tinha na época uma pesquisa, só que era pesquisa que eu fazia, mas era extensão também, né? Porque a gente fazia oficinas de artesanato com mulheres para discutir o feminismo, sabe? Então era um espaço que a gente criava usando o artesanato como uma ferramenta para discutir o trabalho feminino e a gente via o artesanato como trabalho e o feminismo faz essa discussão. [...] eles precisariam de certa forma de ... se ambientar mais com o próprio ambiente acadêmico. Eles mesmo poderem vir mais para cá... porque se é

um movimento de mão dupla, não é só a gente ir lá cumprir só as demandas deles, mas eles de alguma maneira acessar espaço. A gente não pode esperar delas ou deles, pode ser o casal, a gente não pode pensar deles fazerem uma universidade também, né? Eles não podem ter o direito de fazer agronomia, de fazer engenharia agrícola, de fazer... bem, ‘ó’! tem o curso de veterinária tem para os próprios assentados. Que também foi uma luta política na UFPel bem pesada, não é pouca coisa também ter uns cursos desses, não é fácil, ‘empoderar’ os grupos populares não é todo mundo que quer. (PROFESSOR A).

De forma semelhante, outro professor aparece em uma fase de transição entre a concepção processual e a crítica. Suas atividades de extensão representam uma tendência a uma concepção crítica, pois há atividades de ensino, extensão e pesquisa entrelaçadas, mas, ainda, não é possível, nesse caso, encontrar sólidos indícios que apontem para um rompimento epistemológico.

[...] Então nós temos um projeto/um programa que tem a felicidade de conseguir juntar, de fato, o ensino, a pesquisa e a extensão. Então ele não tá registrado como um projeto de pesquisa, tu poderias ter me questionado isso: por que não... Na verdade, nós optamos por registrar como projeto de extensão, porque ele tem um caráter muito mais de extensão que dos outros três componentes. [...] Eu acho que... a grande dificuldade que nós temos para fazer uma extensão como eu acredito que deveria ser. Pra mim a extensão exige uma convivência, uma frequência de encontros, porque é desta interação que tu obtém os resultados, tanto pra um lado quanto pro outro, porque sempre tem uma relação de troca. Pra nós é fundamental porque retroalimenta inclusive as atividades de ensino, as aulas, as imagens e o teu modo de ver como o campo... (PROFESSOR B).

Tornam-se mais aclaradas as distinções entre a concepção processual e a crítica quando adentramos especificamente nas entrevistas com os coordenadores enquadrados nessa última categoria. Embora, eles carreguem, seguramente, em menor proporção, algumas características da concepção processual, são dois professores que “confundem” as atividades de ensino, pesquisa e extensão, porque em seus discursos e em suas práticas as atividades extensionistas se dividem entre ensino e pesquisa. Além do mais, há uma real valorização dos sujeitos e de seus contextos e conhecimentos em pé de igualdade com os acadêmicos. Porém, conforme destacamos, existem ainda alguns pontos que os interligam com a ótica processual.

O primeiro professor, que destacamos dentro da concepção crítica, trabalha com metodologias de pesquisa participativas e percebe a pesquisa, o ensino e a extensão entrelaçados no processo de construção do conhecimento com a comunidade. Segundo suas próprias palavras,

[...] na verdade essas coisas todas se misturam. A pesquisa que é feita nas propriedades, o retorno do que vem pra aula, da aula volta pro campo, então, na verdade isso é uma... [...] Que hoje na realidade você vincula a sua pesquisa nesse

contexto, não tem como ser diferente [...] tem pesquisa, experimentos dentro das propriedades [...] Se trabalha com agricultores, com e para agricultores. Essa é a nossa filosofia. [...]. Fundamentalmente [com] metodologias participativas [...] essa nossa prática, a práxis nossa de estar lá com a família, conversar, busca informação, vê como funciona, vê a dinâmica de funcionamento do agroecossistema, vê como é que funciona/como é que se organiza a família/o agricultor [...]. (PROFESSOR D).

Quando questionado objetivamente sobre sua visão de mundo a respeito da extensão universitária, sobressaiu diretamente a influência da extensão rural, em especial das ideias apregoadas por Paulo Freire, tal como anunciamos anteriormente. O que concebe uma apropriação de fato das proposições de Freire por esse professor, ao que nos parece, deve-se à incorporação de metodologias de pesquisa participativas, que exigem um pesquisador-extensionista, diferentemente do sistema brasileiro de extensão e de pesquisa agropecuária, que atualmente coloca em campos opostos essas duas atividades que deveriam estar imbricadas.

A extensão é parecida... é. A extensão universitária é muito parecida com a extensão rural, eu acho que majoritariamente o pessoal estende coisas, ao invés de ir lá, se envolver, construir coletivamente, participar, ser responsável, ser cúmplice, não chegar lá e querendo invadir culturalmente uma propriedade [...] Nossos trabalhos com agricultores aqui ele pauta muito em as ideias de Paulo Freire, uma lógica de Edgar Morin, a gente enxerga essa relação nossa lá, uma relação de tolerância, com respeito, uma abertura, nunca deixando de lado o rigor científico da coisa, mas é a partir do construtivismo mesmo, você constrói a coisa, não adianta chegar lá com uma receitinha pronta, você tá fazendo igual ao que fazia... (PROFESSOR D).

Além da realização da extensão por meio da pesquisa, é necessário destacar a presença de estudantes nesse processo, com maior destaque aos da pós-graduação, o que demonstra o caráter de aprendizagem dessas atividades. Nessa mesma linha trabalha outro professor, que descreve a necessidade de um programa que englobe pesquisa, ensino e extensão, não separado essas atividades, como hoje⁶ ocorre.

Enfim, um programa onde tu possas ter uma descrição e demonstrar que tu trabalhas e ter basicamente na pesquisa e na extensão um instrumento de ensino. Esta é a ideia. [...] hoje a gente ainda analisa, interpreta e delibera sobre aprovação de projetos e de extensão, de ensino, de pesquisa e se a gente for ler muitas vezes não é nenhum, nem outro, nem outro. Então tá lá: projeto de extensão, curso de tal coisa. Eu não entendo como projeto de extensão, é um curso, se fez um curso, que que é um curso? É um curso. (PROFESSOR I).

O Professor I exemplifica sua concepção de extensão universitária e permite que percebamos a participação dos sujeitos de fora da universidade na identificação e construção dos problemas, bem como da incorporação de questões propostas pelos participes que interfere incisivamente no próprio ato extensionista, como é o caso de desse professor, que

questiona a sobreposição de ações desenvolvidas pela universidade e por outra instituição.

Comunicação. Comunicação e Interação, com quem? Com quem a gente tem atividade, enfim. Eu tenho dificuldade, talvez, de participar de um projeto ou um trabalho que eu não tenho vivência, não tenho formação, enfim. Então eu entendo extensão como vivência, como comunicação/interação. [...] É só a gente ir, ouvir, trocar ideias. E uma problemática que eu vejo no nosso trabalho é que em geral a gente quer ir pra solucionar problemas e quer dar resposta logo e normalmente não é assim. Então eu acho que a grande, a grande maturidade que tem que ter na extensão é aprender a dizer "não sei hoje, vou procurar pra ajudar" e levar a resposta que pode ser: "não sei". Fiz isso, isso e isso, conversei, testei, testamos isso, isso e isso, e não deu. [...] a gente tava numa propriedade e eu acho que eu ouvi isso pela quinta vez já, quinta ou sexta vez: "por que vocês não tem, não comprem uma Kombi venham todo mundo junto?" até eu já usei isso em minhas manifestações e de novo uma senhora lá na propriedade diz que nós éramos o sexto grupo que vinha entre universidade e Embrapa e não sei quem que ia lá pra fazer as mesmas coisas, as mesmas perguntas e que já tinham feito 20 vezes e "antes mesmo dela ter feito cirurgia da perna" também tinham ido lá e feito as mesmas perguntas e ninguém resolveu nada. O que eu quero dizer com isto? É que sim, talvez a gente não faça extensão, a gente vai lá fazer questionários e uma tentativa de conhecer o que está acontecendo e achar que a gente tá com o problema pronto e quer levar soluções. Então eu diria assim, o pressuposto básico da extensão é, bom, primeiro é: ouvir, é ouvir e conhecer [...] Conhecer aquela realidade, bom, se é um problema, qual é a origem e como é que nós podemos solucionar. (PROFESSOR I).

Aqui está uma questão que distingue os professores que pertencem à concepção crítica daqueles que atuam com base na concepção processual e funcional: eles não admitem a coisificação dos sujeitos, pelo fato de que estes não são tratados como objetos. Conhecer a realidade na concepção crítica de extensão significa envolver o restante da sociedade, sempre que possível, na identificação e resolução dos problemas. Não se trata, porém, de esperar as mudanças unicamente do restante da sociedade ou de desvalorizar os conhecimentos acadêmicos em relação ao saber popular, mas a universidade e o restante da sociedade devem ser cúmplices, em pé de igualdade, na construção de um mundo menos desigual e mais justo.

Para concluir, há uma predominância da visão processual de extensão na UFPel, decorrente de uma marcante tendência do trabalho de extensão em si, ora valorizando o papel comunicacional da extensão (invariavelmente desconectado do ethos universitário), ora estendendo saberes acadêmicos de modo diretivo, mas articulados com ensino e pesquisa, por se dizer coloquialmente, "em uma corrida de bastaõ", próprio da influência da visão positivista de conhecimento. Por outro lado, das atividades mais próximas de uma concepção crítica da extensão, encontramos o exercício de um ensino e de uma pesquisa participativa e dialógica com a comunidade, as quais enaltecem a necessidade de um reposicionamento epistemológico.

Considerações finais

A promoção de um modelo universitário autenticamente nacional, que, de fato, promova a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ocorrerá quando a extensão agir através do ensino e da pesquisa, escamoteando a perpetuação de modelos estrangeiros que não atendem as necessidades da realidade do Brasil, como são os casos dos modelos de ensino superior franco-napoleônico e humboldtiano. Isso porque a inserção da extensão crítica rompe com a perpetuação do professor “detentor único dos saberes” transmitidos ao aluno “tábula rasa” do modelo franco-napoleônico, ao colocar a possibilidade de aprendizagem em contextos múltiplos, como corroboram nossos dados. O modelo brasileiro também questiona o modelo germânico, uma vez, além de romper com a relação “professor ensina para o aluno” e colocar alunos e professores “para ciência”, incorpora essa condição, mas, com a extensão crítica, ainda consegue superar a pretensão de neutralidade científica e enaltecer a participação do restante da sociedade na construção do conhecimento voltado para a transformação social.

Embora no recorte da realidade atual da UFPel seja apresentado um quadro evolutivo dinâmico e contraditório, possivelmente resultante das transições operadas no campo institucional e cultural, ressaltamos que há ainda muito a ser feito para aproximar a atuação da universidade à realidade regional, dentro de uma lógica emancipadora. Contudo, não se trata de uma meta inalcançável, pois, conforme exposto, já existem materializados nas práticas de alguns professores indícios que apontam para esse caminho. Essa tendência se apresenta na vivência continuada com a comunidade, na vinculação de alunos em suas atividades para apropriação direta na realização de pesquisas “com” e não somente “para” a comunidade.

SILVA, M. G. M. Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 91-105.

SOUZA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 107-126.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 73-84.

Notas:

¹ O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado, intitulada "Concepções de extensão e desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas: uma análise a partir dos seus atores" e defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Pelotas.

² A pesquisa teve como balizador as vinculações ao meio rural dos projetos de extensão, tendo em vista que também foram analisadas as concepções de desenvolvimento (agrícola, rural sustentável, e territorial) dos docentes da UFPel.

³ A pesquisa não passou pela aprovação do Comitê de Ética, porque a universidade somente exige esse procedimento em casos que envolvam experimentos com humanos ou animais. Porém, foram considerados os cuidados éticos, como o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, e também foram solicitadas as permissões através de termo de cessão para gravação e utilização das respectivas entrevistas na presente pesquisa.

⁴ Sobre pesquisa-ação e ecologia de saberes, vide: “A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade” (SANTOS, 2010).

⁵ Como poderá ser notado mais à frente, quando destacarmos professores com vinculações mais próximas à concepção crítica, percebemos o Professor D com influências explícitas da extensão rural e que incorpora, com maior completude, as proposições de Freire.

⁶ A demanda do professor foi atendida no mesmo ano da entrevista pela universidade, que começou a criar a estrutura de programa de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

CUNHA, M. I. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: _____ (org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2012, p. 17-38.

DEMO, P. Lugar da extensão. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 141-158.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MOROSINI, M. C (org.). **A Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 -1995)**, 2001. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+em+peri%C3%B3dicos+nacionais+%281968-1995%29/2e9adc20-a650-4c74-ac98-68678e134dc1?version=1.3>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

OS JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA A ADOÇÃO E A PRÁTICA DE REGRAS ESSENCIAIS À AUTONOMIA DOS SUJEITOS EM ESCOLAS RURAIS DE PIRPIRITUBA – PB

THE USE OF GAMES AS TEACHING RESOURCES FOR THE ADOPTION AND PRACTICE OF BASIC RULES FOR THE AUTONOMY OF STUDENTS OF RURAL SCHOOLS OF PIRPIRITUBA – PB

Nilvana dos Santos Silva*

Marta Marques da Silva**

Joana D'arc de Fontes Azevedo***

Ruth Tomaz da Costa****

Brasil

Universidade Federal do Paraíba (UFPB)

Resumo: Este ensaio busca refletir sobre as ações do projeto de extensão “Os jogos como instrumentos educativos auxiliares à formação moral dos discentes de escolas no/do campo”, aprovado – em 2017 – no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo foi aplicar jogos como recursos didáticos favoráveis à adoção e à prática de regras, principalmente as que promovam o respeito mútuo e a autonomia. Docentes e discentes do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR), do Campus III da UFPB, utilizaram como fundamentação teórica Piaget (1973; 1964; 1994; 1994). Optou-se pela construção e aplicação dos jogos como boliche, formação de palavras, em turmas multisseriadas de quatro escolas rurais situadas em Pirpirituba – PB. Os resultados possibilitaram aos envolvidos trabalhar a obediência às regras, tanto com base no respeito unilateral como no mútuo, superando o desafio, contínuo, de intervir rumo à autonomia moral.

Palavras chave: Recursos didáticos; Moral; Rural.

Abstract: This study seeks to reflect on the actions of the extension project "Games as Auxiliary Educational Resource for Moral Education of Students of Rural Schools", approved by the Extension Scholarship Program - PROBEX (Brazilian abbreviation) of the Federal University of Paraíba (UFPB), in 2017. It aimed to use games as didactic resources to adopt and practice rules, especially those that promote mutual respect and autonomy. Teachers and students of the Multidisciplinary Extension Nucleus for Rural Development - NEMDR (Brazilian abbreviation) of UFPB Campus III used Piaget's theory (1973; 1964; 1994; 1994). It was conducted through the construction and application of games such as bowling, word formation, in multigrade classes of four rural schools located in Pirpirituba, PB. The results made it possible for those involved to comply with the rules on unilateral and mutual respect, surpassing the continuous challenge of intervening in moral autonomy.

Keywords: Didactic resources; Moral; Rural.

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

**Aluna de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: martamarques61@gmail.com

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

****Aluna de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil. E-mail: ruth.tomaz.50@gmail.com

Introdução

De início, é importante informar que as ações de extensão enfatizadas neste ensaio: (1) são parte de um conjunto de atividades ligadas ao Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR)¹; (2) têm base nos resultados e análises obtidos em pesquisas desenvolvidas por integrantes do NEMDR, de agosto de 2013 a julho de 2017 (BARBOSA et al., 2016; BARBOSA; LOPES, SILVA; 2017); e (3) compõem parte do trabalho de 2017 através do projeto de extensão intitulado “Os jogos como instrumentos educativos auxiliares à formação moral dos discentes de escolas no/do campo”²

Pretende-se refletir sobre oportunidades extensivas marcadas pela adoção de jogos como recursos educativos, de forma a subsidiarem possíveis avanços no desenvolvimento cognitivo e moral de educandos do mundo rural, de escolas no/do campo, em particular, as situadas na microrregião de Guarabira – PB. Para tanto, apresentam-se os objetivos específicos que nortearam nossas ações de extensão, durante a execução do projeto:

- Oportunizar, à equipe executora, estudos sobre o processo educativo voltado para a formação moral, focalizando temáticas relacionadas aos estágios de desenvolvimento e à prática de jogos, considerando as singularidades dos estágios cognitivo/moral de cada um, assim como a diversidade do mundo em que vivem, colaborando, em particular, com os processos de ensino e aprendizagem de regras, princípios e valores essenciais à vida no campo;
- Propor e executar ações extensivas voltadas à formação inicial e continuada de profissionais de educação de escolas rurais, nas quais os jogos educativos sejam utilizados enquanto instrumentos mediadores do processo de aprendizagem de regras, princípios e valores básicos na construção da identidade do sujeito do campo;
- Permitir aos envolvidos, em particular aos discentes de graduação da Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), oportunidades essenciais à construção de conhecimentos através da prática científica, com a participação em ações de extensão como bolsista ou voluntário;
- Divulgar os resultados obtidos através das ações extensivas mediante elaboração de relatórios (parciais e finais), de resumos e artigos publicados em anais de eventos e/ou periódicos.

Durante a implantação do projeto de extensão, foram essenciais os estudos que embasaram a equipe no que se refere à importância dos jogos enquanto

instrumento didático essencial à construção de regras, princípios e valores. Isso porque

podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importante é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências (SILVEIRA, 1998 apud BARBOSA; LOPES; SILVA, 2017, p. 147).

Dessa forma, espera-se contribuir para a construção de regras essenciais à moral dos educandos do campo, através do uso de jogos como instrumentos didáticos, os quais, de forma transversal, possam facilitar o trabalho pedagógico, abordando questões-chave ligadas à moralidade, como o respeito mútuo. Sobre os jogos, Celso Antunes (2003, p. 180) enfatiza:

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Logo, devemos desafiar o educando para que “aprenda com os jogos”. Para tanto, o extensionista deve “intervir e mediar esse processo, tendo esclarecido em seu planejamento os objetivos e as finalidades do trabalho com o uso dos jogos, organizando-os de maneira intencional” (PERNAMBUCO, 1997). Como principal base teórica para as ações extensivas com o uso de jogos, adotou-se a perspectiva de Piaget (1973; 1964; 1994; 1996) a respeito do desenvolvimento cognitivo e moral, a qual focalizaremos no item a seguir.

Algumas reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo e moral e os jogos

Segundo Martins e Branco (2001, p. 170), por meio dos experimentos com crianças pequenas sobre jogos de regras, Piaget defende uma interdependência entre a cognição e o desenvolvimento moral, associando com a “flexibilidade das crianças em realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre seu ponto de vista e o de outras pessoas”. Nesse sentido, tem-se, na postura/pensamento moral, uma expressão de “um dos aspectos da organização estrutural da cognição”.

Considerando a perspectiva piagetiana, a depender da cognição, nem todas as crianças possuem capacidade cognitiva de operar/agir, em “jogos de regras”, de acordo com o proposto. Portanto, do ponto de vista cognitivo, há o exercício de operações lógicas,

em particular a partir dos estágios de desenvolvimento, de operações concretas e abstratas. Nessa direção, as crianças que se encontram no estágio sensório-motor (de zero até dois anos) ou no pré-operacional (dos dois aos seis/sete anos) ainda não são capazes de realizar determinadas operações típicas daqueles.

Um dos fatores-chave para compreender porque nem todas as crianças são capazes de seguir o que propõe um determinado “jogo com regras” (PIAGET, 1964, p. 147) está na forma de pensar, que predomina de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Caso o indivíduo se encontre no estágio sensório-motor (do nascimento até os dois anos de idade), realiza jogos de exercício simples, os quais implicam reprodução, “fiel e imediata”, de uma “conduta adaptada” (p. 150) para um fim utilitário. Dessa maneira, a prática das regras predominantes é a do estágio motor e individual, que tem como marca esquemas ritualizados, e a dos jogos individuais, motores, estabelecidos de acordo com o desejo e o ritmo das crianças.

Segundo Piaget (1964, p. 149), essa consolidação dos “poderes sensório-motores”, apesar de predominar nos dois primeiros anos, persiste durante toda a vida. Isso ocorre toda vez que se evidencia uma nova capacidade cognitiva – na qual se apresenta um conjunto de movimentos. Como exemplo, esse autor cita o processo cognitivo que ocorre quando aprendemos a ligar, desligar, sintonizar um rádio, “sem mais finalidade do que o prazer de exercer seus novos poderes”.

Após os dois anos de vida, ao se atingir o estágio pré-operacional (até seis/sete anos de idade), o pensar/agir da criança situa-se, de forma intermediária, entre o individual do sensório-motor e a cooperação iniciada com a lógica operacional. Para ela, há interligações entre as significações (relação signo, significante, significado) que marcam a forma de pensar desse estágio, com base nas trocas individuais marcadas pelo egocentrismo (PIAGET, 1973). Ao agir de forma egocêntrica, na tomada de decisões sobre seguir ou não as regras codificadas, predomina a adoção de exemplos, modelos. A criança imita certos exemplos, considerando as regras adotadas pelo(s) modelo(s), que passa a respeitar como sagradas e inatingíveis. Para ela, o descumprimento sempre implica transgressão. Ao jogar com os outros, cada criança joga para si (PIAGET, 1996).

Salienta-se, conforme Piaget (1964, p.146), que o pré-operacional é marcado pela “representação de um objeto ausente, visto haver comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia (porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante)”. Do ponto de vista do desenvolvimento moral, em interface com o cognitivo, é possível a criança trabalhar um segundo tipo de jogo: o simbólico. A marca é o simbolismo, que passa a integrar-se a outros elementos já proporcionados pela percepção e pela motricidade.

Do ponto de vista do respeito que predomina nas crianças em estágio pré-operatório, ressalta-se o poder das coações intelectuais, por parte dos mais velhos e dos adultos. Para La Taille (2006, p. 109), desde os quatro anos de idade, uma criança já é, potencialmente, capaz de diferenciar a ação daquilo que deve fazer. Ela obedece a uma regra “porque desenvolveu um sentimento de respeito pelas pessoas que apresentam tais regras e acentuam seu caráter de obrigatoriedade”.

Desse modo, ocorre o predomínio do respeito unilateral, fazendo com que a criança considere como verdade o que lhe é imposto desde o início da vida, seja através de alguém tido como autoridade, seja, ainda, através de regras embasadas em valores repassados de uma geração para outra. Nesse caso, há um sentimento de obrigatoriedade: “subordinando o bem e o verdadeiro à obrigação de seguir um modelo, não alcança senão um sistema de regulações e não de operações” (PIAGET, 1973, p. 63).

Para o heterônomo “ser moral é seguir não uma ideia ou um valor em si, mas o que os outros dizem e fazem”. E, frequentemente, o heterônomo não elege uma ou outra figura de autoridade, mas sim, o modo como as pessoas de sua comunidade de fato se comportam. O grupo, a maioria, os costumes são, para ele, a referência máxima. Então se ninguém é moralmente confiável, por que ele havia de se-lo? Daí a frequência que se ouve, aqui e ali, frases como “todo mundo faz isso mesmo”, proferidas por pessoas que procuram legitimar suas próprias ofensas à moral [§] Em suma, o heterônomo precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele mesmo possa dobrar-se à suas exigências ... ele precisará confiar nas qualidades morais das outras pessoas para ele próprio adotá-las”. (KOLBERG apud La TAILLE, 2006, p. 112).

Nesse sentido, para que haja obediência (por parte de quem age de forma heterônoma) como no caso da criança pequena, é necessário que a mesma: (1) confie nas pessoas que elege como referência moral; (2) perceba que as regras impostas são seguidas pelos adultos, para que não se sinta injustiçada devido à obrigação de segui-las; (3) esteja atenta à integridade e às virtudes das figuras de autoridade (LA TAILLE, 2006).

Piaget (1973, p. 95) salienta que “as operações lógicas procedem da ação e, que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis, se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação”. Portanto, só a partir de seis/sete anos de idade, com o estágio das operações concretas, tem-se “a lógica do ponto de vista do indivíduo” como um sistema de operações que consistem em “ações tornadas reversíveis e compostas entre elas segundo ‘agrupamentos’³ diversos”, que são “a forma de equilíbrio final atingida pela coordenação das ações, uma vez interiorizadas” (p. 96). Pensar dessa maneira possibilita fundamento para a adoção do respeito mútuo, que só predomina com a chegada ao terceiro e ao quarto estágios de desenvolvimento. O fundamento

está na interação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os sujeitos do meio. Isso permite desenvolver operações lógicas, as quais possibilitam a participação de jogos com regras marcados por relações com o mundo.

Segundo Piaget (1964, p. 183), a “regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta. Além disso, há dois tipos de regras: aquelas que são condutas comuns às crianças e aos adultos”, repassadas de geração em geração; e as regras espontâneas, “de natureza contratual e momentânea”. Os jogos com regras também contêm os conteúdos dos anteriores, os do exercício e os do símbolo.

Ainda conforme o pensamento de Piaget (1973), espera-se que todos alcancem o último estágio, ou seja, o da autonomia, no qual predominam as condições de equilíbrio de regras racionais, devido ao processo de cooperação. Há todo um sistema de operações executadas em comum ou por reciprocidade. Tal cooperação “é a fonte dos ‘agrupamentos’ de operações racionais; prolonga, pois, sem mais, o sistema das ações mesmas e das técnicas”. (p. 64).

Da perspectiva de Piaget (1994), no quarto estágio da prática das regras, o qual ocorre por volta dos onze/doze anos de idade, a criança atribui ênfase ao conhecimento do “código” do jogo e do “gosto por discussões jurídicas”, sejam as profundas, sejam relativas aos simples procedimentos que surgem no momento das dúvidas. Interessa à criança/adolescente a regra em si mesma, envolvendo o prazer em tentar prever e decodificar todos os casos possíveis. Assim, passa-se da autoridade exercida com base no respeito unilateral para o respeito mútuo, marcado por “agrupamentos” de regras autônomas de condutas. Dessa maneira, tanto “no domínio moral, como no terreno das normas lógicas, o equilíbrio está, pois, ligado a uma cooperação, resultante da reciprocidade direta das ações” (PIAGET, 1973, p. 65).

A partir do que foi estudado a respeito do desenvolvimento cognitivo e moral, desenvolvemos algumas ações extensivas voltadas para o alcance do principal objetivo do nosso projeto de extensão – oportunizar situações favoráveis ao uso dos jogos como recursos facilitares da prática de regras e, se possível, princípios e valores que fundamentem ações calcadas no respeito mútuo e na cooperação. O caminho e os resultados encontram-se listados no próximo item.

Os jogos nas escolas rurais de Pirpirituba (PB) enquanto recursos didáticos básicos ao processo de construção de regras

Com vistas à execução das nossas ações de extensão, escolhemos como locais de realização das atividades, de forma não aleatória, as escolas situadas

em áreas rurais do município de Pirpirituba (PB), Brasil. Para esse fim, levou-se em consideração a demanda apontada por integrantes do NEMDR, assim como educadores que participaram de formações e de eventos promovidos por esse Núcleo de Extensão nos anos anteriores a 2017. Dessa ativação, participaram os docentes e os discentes de quatro turmas, todas multisseriadas, uma por instituição escolar. A seguir, tem-se o Quadro 1, com a identificação e a localização das escolas, juntamente com a das turmas, de forma fictícia nomeadas como “A”, “B”, “C” e “D”.

Quadro 1 – Escolas nas quais foram desenvolvidas as ações extensivas com jogo

Escola	Localização	Data da atividade	Identificação das Turmas ^a /ano (ensino fundamental)
Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Sinesio dos Santos	Sítio Itamataí	21/03/2017	Turma “A” 2º e 3º
Escola Municipal de Ensino Fundamental Josinete Freitas	Sítio Santa Laura	05/04/2017	Turma “B” 4º e 5º
Escola Municipal de Ensino Fundamental João XXIII	Sítio Tanques	24/05/2017	Turma “C” 2º, 3º, 4º e 5º
Escola Municipal de Ensino Fundamental José Fortuna	Sítio Nica	02/06/2017	Turma “D” 1º ao 5º

Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Para todas as atividades que envolviam jogos, seguimos o caminho descrito abaixo:

- (1) Contato com a Secretaria de Educação, com vistas a obter autorização para que fossem realizadas ações extensivas nas escolas, bem como informações a respeito do acesso (via estradas) às escolas e/ou contatos de gestores e/ou professores das escolas;
- (2) Agendamento, com gestores e/ou professores das escolas, das atividades extensivas;
- (3) Solicitação, junto à direção do CCHSA / UFPB, de automóveis e outros recursos, estruturais e de pessoal (como motorista), para que a equipe pudesse se deslocar até a escola;
- (4) Realização dos jogos nas Turmas “A”, “B”, “C” e “D”;
- (5) Avaliação e/ou divulgação de ações de extensão.

Saliente-se que todos os jogos foram construídos pela equipe de execução do projeto, integrante do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR), com material doado através do: (i) Campus III da UFPB, (ii) coordenador(a) do projeto e/ou (iii) membros desse núcleo. É importante enfatizar que, após a aplicação dos jogos nas turmas (uma por escola) sempre doávamos os jogos utilizados para a respectiva instituição. Significa dizer que, quando aplicávamos um jogo “X” em quatro turmas, tínhamos que construí-los, pelo menos, quatro vezes.

Destaque-se que, para a escolha dos jogos, levaram-se em consideração aspectos tais como: os objetivos que poderíamos alcançar com a aplicação dos mesmos, principalmente no que se refere à prática e à avaliação da obediência, do seguir as regras ou não,

considerando as peculiaridades do mundo rural; as possibilidades concretas de obtenção dos materiais utilizados tanto no momento em que nossa equipe aplicava os jogos, como também quando o professor se dispunha a continuar fazendo uso de recursos didáticos como esses. Para maiores informações, no Quadro 2, a seguir, constam a identificação, os objetivos e o material de cada um deles.

Quadro 2 – Identificação, objetivos e materiais utilizados nos Jogos

Identificação	Objetivos	Material utilizado no Jogo
Boliche	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas referentes à adição; Incentivar o trabalho em equipe/a interagir; Motivar o respeito entre os envolvidos. 	Garrafa pet; eva (colorido); cola quente; números de 0 a 9 impressos em papel A4.
Bingo dos Animais	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os elementos da escrita na relação palavras – figuras; Identificar as diferentes linguagens e os seus recursos expressivos; Respeitar regras de jogo; Lidar com o sentimento de perda; Propiciar a interação. 	Nomes dos animais impressos em papel A4; cartelas coloridas (confeccionadas em cartolina) com espaço para nove palavras.
Caça-palavras	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar o respeito ao outro; Trabalhar a percepção visual e o raciocínio lógico; Contribuir no processo de aquisição da linguagem e da escrita; Possibilitar o trabalho em grupo. 	Isopor; eva colorido; tampas de garrafa pet; cola quente; nomes impressos em papel A4; ligas.
Jogo da Trilha	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os números; Compreender a sequência numérica; Desenvolver o raciocínio lógico-matemático; Promover a integração social, cultural e cognitiva dentro do contexto escolar. 	Cartolinhas coloridas; lápis de pintar; lápis hidrocor; figuras impressas em papel A4; dado feito com isopor; cola quente e eva coloridos.
Formar palavras	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar a formação de palavras; Despertar a criatividade; Estimular a leitura; Permitir a cooperação e a ocorrência do ouvir/respeitar o outro. 	Cartolinhas coloridas; cartolinhas dupla-face pretas; fita branca adesiva; letras digitadas em folhas de papel ofício.
Jogo das argolas	<ul style="list-style-type: none"> Promover a articulação, a interação; Favorecer a socialização e o respeito mútuo entre os alunos, respeitando as regras; Aprimorar a identificação dos números. 	Garrafas pet enumeradas de 0 a 9; condutões para confeccionar as argolas; tesoura; cola quente; números em eva; fita adesiva colorida.
Jogo da memória	<ul style="list-style-type: none"> Identificar/relacionar o nome à figura; Estimular a concentração; Favorecer o trabalho em equipe. 	Caixas de sapatos para guardar o jogo; papel de presente para embrulhar a caixa; cartolinhas, figuras dos animais e seus respectivos nomes; eva preto.

Fonte: Própria (2017).

A apresentação dos procedimentos, resultados e comentários acerca da aplicação de alguns dos jogos é feita a seguir. No início, sempre perguntávamos aos participantes se já os conheciam. Em seguida, apresentamos os procedimentos da atividade, focalizando as regras. Nossa intuito, neste trecho do estudo, é apontar ações nas quais, segundo Alves e Bianchin (2010, p. 282),

o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

No Jogo do Boliche, caberia a cada equipe escolher um dos seus integrantes e encarregá-lo de procurar derrubar com a bola o máximo de garrafas possíveis. Um integrante da equipe adversária observaria quantas garrafas haviam sido derrubadas e, em seguida, realizaria a operação de soma dos valores

contidos em cada uma das que caíram. Durante o boliche, a maioria da Turma “A”: demonstrava interesse por jogar; dava dicas aos colegas de como jogar para derrubar todas as garrafas; de tão envolvida que estava em responder, acabava fazendo as contas e dizendo a solução da soma, mesmo sem ser da equipe incumbida da tarefa de realizar a soma dos valores das garrafas que foram derrubadas. Dessa maneira, através do jogo, a turma envolvia-se em resolver problemas relacionados à lógica matemática, a partir de seus estágios de desenvolvimento - em particular a soma - assim como trabalhava em equipe, alcançando os objetivos do jogo.

Já no jogo do Bingo dos Animais, cada criança recebia uma cartela e nove palavras com nomes de animais, em vez de números, como no bingo “tradicional”. Conforme era sorteada a palavra, a criança verificava se a mesma constava na sua cartela; em caso positivo, marcava-a. Também questionávamos se os alunos tinham/conheciam os animais sorteados. Então, em caso de resposta afirmativa, perguntávamos como cuidavam desses animais.

Para tanto, procuramos considerar o contexto da criança. Os discentes ultrapassaram o uso dos sentidos e da motricidade, recorrendo ao simbolismo, o qual permite desenvolver funções como “a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. Somam-se, incessantemente, ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual se prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor” (PIAGET, 1964, p.147). Segue a Ilustração 1, contendo imagens de cartazes e discentes durante a atividade.

Ilustração 1 – Cartazes com as palavras (à esquerda) sorteadas e alunos da Turma “A” preenchendo suas cartelas no Bingo dos Animais.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Na Turma “A”, o Bingo dos animais foi o segundo jogo desenvolvido. Percebeu-se que as crianças tinham dificuldades em lerem os nomes dos animais. Decidimos então apresentar a palavra num cartaz para, só então, os alunos fazerem a associação. Apesar das “dificuldades”, eles se esforçaram para fazer a leitura das palavras, de forma a reconhecer os elementos da escrita, a partir das figuras. Fora de suma

importância a ajuda, seja dos colegas, seja da nossa equipe, prestada aos outros, para marcarem as palavras sorteadas.

A partir da interação, com a mediação adequada dos extensionistas e do(a) professor(a) da turma, todos participaram do jogo e responderam às perguntas. No final, conferiu-se a cartela ganhadora, com vistas a verificar se estava correta, e se o ganhador não havia trapaceado – o que, felizmente, não aconteceu –, isso remetendo ao respeito entre os envolvidos e, igualmente, ao respeito às regras do jogo.

Outro jogo aplicado foi o da Trilha. Neste, formaram-se dois grupos em cada turma. O ganhador seria aquele que chegasse, primeiro, ao final de uma trilha. O “avanço” dependeria do número que surgisse ao lançarem o dado e de “ordens” escritas ao longo dos trechos da “estrada”. Assim, de forma alternada, cada integrante jogou o dado para, então, ir percorrendo o caminho. Durante o jogo, a equipe de extensionistas leu as questões presentes em determinados momentos da trilha, como, por exemplo: “Dividir o brinquedo com o colega é certo ou errado?”. Assim, a depender da posição em que estivessem, poderiam ser questionadas e/ou voltar ou avançar nas “casas” da trilha. A título de exemplo, ver Ilustração 2:

Ilustração 2 – Discentes das Turmas “A” e “B” jogando a Trilha da Formação Moral.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Na Turma “B”, durante o jogo da trilha, pedimos que as equipes tivessem integrantes das duas séries/anos. Inicialmente, conversamos sobre nossas atitudes perante o outro, sobre os temas ajudar, respeitar e dividir, tendo todos afirmado que haviam compreendido o significado desses atos. Notou-se que todos cumpriram as regras estabelecidas, respeitando a vez do outro, assim como compreenderam a sequência numérica e realizaram operações concretas para seguir os “passos” da trilha.

Motivados pela vontade de vencer, acabavam, de forma lúdica, desenvolvendo o raciocínio cognitivo e dialogando sobre posturas morais. Também realizamos o Jogo Caça-Palavras, no qual cada um dos integrantes, divididos em dois grupos, ganhava uma liga para juntar as sílabas contidas na “prancheta” da sua equipe, com as letras/sílabas. Tal jogo tem como tarefa “caçar/formar” palavras. Na Ilustração 3 há o registro de alguns dos momentos da aplicação desse jogo.

Ilustração 3 – Flash dos discentes das turmas “A” e “B” durante o jogo Caça-Palavras.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Quando as turmas utilizaram o caça-palavras, inicialmente, formaram as que esperávamos produzir, desde o momento em que elaboramos o material do jogo, como, por exemplo: dividir, educação, bom dia, boa noite. Também fizeram uso da criatividade e foram além. Por exemplo, na Turma “B”, formaram o nome de peixe que nós da equipe não conhecíamos, mas que fazia parte do contexto deles. Todos se ajudaram ao mesmo tempo.

Depois, dois integrantes foram escolhidos para, no quadro, registrar as palavras. O grupo ganhador seria o que tivesse formado o maior número de palavras. Houve respeito aos outros, além de incentivo ao raciocínio lógico e à criatividade, principalmente no que diz respeito à escrita e à leitura. Também utilizamos o Jogo da Memória. Dentre as regras, destacaram-se: respeitar a vez do outro; desobedecer à quantidade de vezes que se deveria jogar implicaria punição, ficando uma rodada sem jogar; ganharia o grupo que acertasse o maior número de pares de palavras. Quem quebrasse a regra ficaria uma rodada sem jogar. Ver a próxima ilustração.

Ilustração 4 – Docente com discentes da Turma “C” e integrante do NEMDR (à esquerda); e discentes da Turma “D” (à direita) durante o jogo da Memória.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Na Turma “C”, havia discentes do 2º ao 5º ano. O que remete a um provável aumento na diversidade de estágios cognitivo e moral. Talvez, por isso, durante a realização desse Jogo da Memória, havia alunos que não estavam concentrados no jogo. Então os colegas de equipe pediam atenção, para o grupo não perder. A interação aqui foi ponto chave para que os colegas, os quais, aparentemente, estivessem em estágios superiores pudesse intervir, fazendo uso do respeito para com os mais novos. Havia, entre os mais velhos,

uma preocupação em não perder o jogo e, consequentemente, obedecer às regras e ajudar aos demais, em momentos de dúvida indicando a peça certa.

Outro exemplo de desrespeito à vez do colega ocorreu nessa turma. Repetidas vezes, uma aluna jogou na frente dos colegas de equipe. Mais do que quebrar a regra do jogo, ela parecia ainda não ser capaz de se colocar no lugar dos seus colegas, com isso não cooperando com a equipe, haja vista que seria punida. Na Turma “D”, também houve casos de “trapaça” por parte de alguns alunos, indicando posturas típicas do pré-operacional, com predomínio do respeito unilateral. O modelo por ela seguido não era o previsto, ou não exercia poder de coação, no momento do jogo. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105),

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com a apropriação da estrutura das possíveis implicações e tematizações. Logo, não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação do jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

A seguir, na Ilustração 5, imagens ligadas à aplicação desse jogo nas turmas “C” e “D”.

Ilustração 5 – Alunos jogando “Formar Palavras” nas turmas “C” e “D”.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Também, realizou-se o Jogo de Formar Palavras, no qual, inicialmente, eram apresentadas questões aos alunos, cujas respostas, por sua vez, consistiam em palavras que deveriam ser “formadas”. Também, eram fornecidas dicas, como a quantidade de letras da palavra que seria a solução da pergunta. Por exemplo: “O que devemos fazer para não ser egoísta? – com sete letras”, “Se eu não devo mentir! o que preciso dizer sempre? – com sete letras”, “Quando uma pessoa precisa de nossa ajuda, o que devemos fazer? – com seis letras”. Saliente-se que, conforme as crianças forneciam as respostas, dialogávamos com elas sobre a importância do outro nas nossas vidas, assim como do respeito para a convivência harmoniosa.

Na introdução do jogo de formar palavras, na turma “D”, pedimos que as crianças sentassem em seus lugares. Logo após, anunciamos que seriam feitas algumas perguntas do tipo: “Somos todos Iguais?”. Por um tempo, elas permaneceram caladas, mas depois responderam que “não”. Afirmando que todos na sala eram diferentes, que tinham cabelos diferentes, uns eram altos e outros baixos, e que a cor da pele era diferente etc. Durante o jogo, conforme eram lidas as perguntas, as crianças formulavam as respostas, a exemplo de: justiça, verdade, ajudar, dividir. Uma das equipes não conseguiu se organizar para formar as palavras, ao contrário da outra que, rapidamente, conseguiu. Talvez pelo fato de o jogo pedir uma lógica, só as crianças maiores conseguiam.

Por fim, neste artigo, mencionaremos o Jogo das Argolas, cujo objetivo é jogar a argola e capturar a garrafa com o número maior de pontos. As garrafas estavam enumeradas de 0 a 9. Os números que estivessem nas garrafas “capturadas” com as argolas valiam pontos. De forma alternada, os integrantes dos dois grupos iam jogando as argolas. Ganhava a equipe que, ao final, obtivesse mais pontos. Com isso, organizamos os grupos em filas. Saliente-se: outra regra do jogo proibia alguém de passar na frente dos seus colegas, ou de jogar duas vezes seguida. Aquele que assim procedesse ficaria sem jogar da próxima vez. Vejamos a Ilustração 6, contendo imagens da atuação das turmas “C” e “D” enquanto aplicávamos este jogo.

Ilustração 6 – Professora, alunos da Turma “C” e “D” e integrantes do NEMDR no Jogo das Argolas.



Fonte: Base de dados do NEMDR, 2017.

Na turma “D”, a maioria já conhecia o jogo das argolas. Devido a isso, durante a atividade, também houve casos de desrespeito quanto a esperar a vez do colega, juntamente com uma grande euforia quanto ao sentimento de injustiça. A todo momento, a professora da sala e, nós bolsistas, éramos chamados para receber reclamações. Tem-se aqui mais um exemplo da importância de um modelo e da intervenção para que as crianças heterônomas pudessem agir de forma disciplinada.

Dessa maneira, em turmas marcadas pela

diversidade, por serem multisseriadas e compostas de discentes de várias idades e, consequentemente, encontrando-se em diversos níveis do desenvolvimento cognitivo e moral, faz sentido se deparar com posturas marcadas pelos jogos do exercício e do simbólico, em detrimento dos jogos de regras. Nesse processo, em face do seu egocentrismo, a criança acredita que partilha do ponto de vista dos demais, no entanto se fecha no seu próprio mundo. Por essa razão, nesse estágio, “enquanto não tiver conseguido socializar seu pensamento, ela não aprenderá nem o valor da verdade nem a posteriori a obrigação da verdade” (PIAGET, 1996, p. 27).

Por mais que, no jogo anterior, tivesse sido discutido o tema respeito, tendo eles concordado que deviam respeitar o outro, durante o jogo das argolas, alguns mostraram atitudes diferentes do que fora acordado. Isso remete ao predomínio, em alguns momentos, do egocentrismo. Diante do exposto, notamos o quanto é importante trabalhar com jogos, pois os alunos se expressam e agem como pensam. Trabalhar com eles a formação moral, por meio desse recurso, torna-se muito mais viável para intervir no desenvolvimento da moral da criança.

Durante todas as ações citadas anteriormente, contamos com a participação da maioria dos alunos. Com relação aos professores, eles tanto participaram em sala como também demonstraram o interesse de ficar com os jogos, afirmando que gostavam da proposta de trabalhar a formação moral da criança por meio de jogos. Ressaltamos que não é o mero uso do jogo, mas a interação, fundamentada numa didática favorável ao “diálogo, que implica um pensar crítico, capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011, p. 115).

Algumas considerações

As ações extensivas, durante o ano de 2017, com os jogos nas escolas campesinas do município de Pirpirituba – PB, permitiram verificar a contribuição dos recursos didáticos essenciais à formulação de princípios e valores significativos para a vida no mundo rural, em particular com vistas a proporcionar a autonomia dos sujeitos. Mais importante do que falar sobre valores com a criança – ação também de grande relevância – é colocá-los em situações que os possam fazê-los vivenciar de fato.

Ressalta-se a perseverança dos integrantes do NEMDR diante das dificuldades encontradas durante a execução do projeto, aqui entendidas como desafios favoráveis à aprendizagem, a exemplo de: limitação do número de ações extensivas por escola, devido à demanda de transporte e de motorista no Campus III da UFPB, para atender a todas as ações (administrativa, de ensino, pesquisa e extensão); redução do número de escolas que participaram do

projeto de extensão, pois duas das instituições de ensino (constantes na lista de proposta) no início de 2017 não estavam mais funcionando; obtenção de materiais necessários à construção dos jogos.

Ressalta-se, ainda, que foi constatada a presença de outros jogos em algumas das quatro salas de aula, nas quais desenvolvemos as atividades. Tal fato pode ser entendido como “um convite” para que educandos e educadores ajam sobre o objeto do conhecimento, de forma que sejam sempre questionados, por meio do diálogo, fazendo com que os alunos reflitam e mudem suas ações, em busca da cooperação e da autonomia.

Em geral, percebeu-se como a aplicação dos jogos pode proporcionar, aos envolvidos, uma experiência riquíssima para a aprendizagem. Almejamos contribuir para que as escolas no/do campo utilizem mais esses recursos didáticos no ensino, contribuindo com a formação integral do cidadão. Para isso, não devem ser ignorados aspectos relacionados às singularidades e à diversidade do sujeito, o qual vive em sociedade e convive com diversas culturas e saberes, sendo indispensável um educar marcado pelo respeito mútuo.

A experiência pela qual passamos nos conduziu, primeiro, a um reconhecimento, seguido de inúmeros agradecimentos aos profissionais de educação e aos discentes das escolas onde desenvolvemos as ações de extensão, servindo para o início do processo de lapidação do diamante dos saberes que, enquanto extensionistas, tivemos a chance de começar a construir. Segundo, havia um comprometimento por parte da nossa equipe em desenvolver novas ações extensivas e, também, de pesquisa e de ensino, de forma a aprimorar nossos conhecimentos relacionados às situações educativas, que facilitem a autonomia dos sujeitos do mundo rural.

Referências

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486201000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2018.

ANTUNES, C. A. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BARBOSA, M. S. et al. Formação moral de sujeitos do campo: buscando compreender algumas das entrelinhas deste processo. In: SILVÃ, N. dos S. et al. *Educação do campo e interconexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 221-237.

BARBOSA, M. S.; LOPES, C. E. da S.; SILVA, N. S. A postura dos integrantes do NEMDR nos momentos de aplicação das pesquisas enquanto oportunidade de formação. In: Seminário Internacional do NEMDR e Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas, 2, 2017, Bananeiras. *Anais eletrônicos...* Bananeiras: Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/nemdr/trabalhos/a-postura-dos-integrantes-do-nemdr-nos-momentos-de-aplicacao-das-pesquisas-enquanto-oportunidade-de?lang=pt>>.

br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, L. C. BRANCO, A. U. Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. **Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 169-176, mai./ago., 2001.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de. A Importância dos Jogos. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

MACEDO, I; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução da 3^a ed. Rio de Janeiro. LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1964.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de M. (org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 01-36.

UFPB, Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução 49/2011**. Criação do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural e aprovação de seu Regimento. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=D8967348D24EECF12E59CDD1FA524D3A.sistemas-b>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Notas

¹ O Núcleo de Extensão NEMDR desde a sua criação, em 2011, tem proporcionado ações de extensão interligadas à pesquisa e ao ensino, essenciais à formação inicial e continuada de profissionais da educação, em particular aquelas voltadas à educação de sujeitos do mundo rural, inclusive a ofertada em escolas rurais. Para maiores informações, acesse o blog do NEMD do Campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Bananeiras – PB, Brasil (UFPB, 2011), disponível em: <<http://nemdr.galoa.com.br/br/node/407>>.

² Aprovado no Programa de Bolsas de Extensão (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, PRAC/UFPB, em 2016 - 2017), com o site <<http://www.prac.ufpb.br/>>.

³ “Um ‘agrupamento’ é um sistema de operações tal que o produto de duas operações do sistema seja ainda uma operação do sistema; tal cada operação comporta um ‘inverso’; tal que o produto de uma operação direta e seu inverso equivale a uma operação nula ou idêntica; tal que as operações elementares estejam associadas e tal que, enfim, uma operação composta com ela mesma não seja modificada por esta composição.” (PIAGET, 1973: p. 97).

⁴ São levados em consideração os anos letivos dos alunos presentes e que participaram dos jogos.

MULHERES QUILOMBOLAS E SUAS EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO - SÍTIO SANTANA, LAMARÃO/BA

QUILOMBOLA WOMEN AND THEIR EXPERIENCES OF ORGANIZATION – SÍTIO SANTANA, LAMARÃO/BA

Brasil

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Vitoria Carmo dos Santos*
Acácia Batista Dias**
Ildes Ferreira de Oliveira***

Resumo: Este artigo versa sobre as experiências de organização de mulheres pertencentes a uma comunidade quilombola, no município de Lamarão/BA, e está vinculado ao projeto de extensão “Ser Tão Forte: Desenvolvimento Territorial Sustentável”, na formação de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET), desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. A análise contempla questões referentes às relações de gênero, meio rural e raça/etnia, através de estudo qualitativo, o qual utilizou entrevistas semiestruturadas e visita técnica para outro município, com o intuito de promover a troca de saberes na produção do artesanato. As entrevistadas fazem parte da Associação Comunitária de Artesãs da Comunidade Remanescente de Quilombos do Sítio Santana, na qual produzem utensílios em cerâmicas. O artesanato constitui uma prática antiga na comunidade, transmitida por gerações e com predomínio feminino na atividade. Representa, assim, a manutenção da tradição/cultura, da identidade e do modo de vida dessas atrizes sociais.

Palavras chave: Comunidade quilombola; Artesanato; Associação.

Abstract: This article discusses experiences of women's organization in the remaining quilombola community, in the municipality of Lamarão/BA, this study is linked to the extension Project “Ser Tão Forte: Desenvolvimento Territorial Sustentável” (Being Strong: Sustainable Territory development) in the formation of Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) (Development Extension Centers), developed at the State University of Feira de Santana/BA. The study addresses issues regarding gender relations, rural areas and race/ethnicity, the data was collected through semi-structured interviews and technical visit to another municipality, with the purpose of exchanging knowledge about handicraft manufacture. The interviewees belong to the Associação Comunitária de Artesãs da Comunidade Remanescente de Quilombos do Sítio Santana (Artisans Community Association), where they produce ceramic utensils. Handicraft is a traditional practice in the community, passed on from one generation to the other and women's participation is predominant in the practice. Therefore, it represents the conservation of tradition/culture, identity and way of life of those social actors.

Keywords: Quilombola Community; Handicraft; Association.

*Aluna da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: vitoria.carmo@outlook.com
**Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: acaciabatista02@gmail.com
***Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: ildesferreira@gmail.com

Introdução

A composição étnica-racial no Brasil é majoritariamente formada por afrodescendentes (pretos e pardos), os quais representam 54,9%, segundo o IBGE (2017). Esses sujeitos convivem com questões de discriminação racial cotidianamente, que singulariza as suas condições ao manter situação de vulnerabilidade e marginalização nos mais diferentes níveis: sociais, econômicos e políticos. A realidade da população negra brasileira, segundo Clóvis Moura (1987), é histórica, com marco no período colonial do país, no qual houve um intenso tráfico de negros africanos que foram escravizados e explorados como mão de obra para a agricultura. Após a formalização do fim da escravidão brasileira, em 1888, diminuta ou nenhuma reparação social, política e econômica foi realizada para esse segmento social, o que contribuiu para a perpetuação das desvantagens dos/as negros/as no país.

Em resposta à subjugação e marginalização social que sofre, a população negra luta e resisteativamente, desde o período colonial até a atualidade. No período colonial, africanos e negros brasileiros resistiram à escravidão utilizando diversos meios, dentre os quais a formação de quilombos, espaços em que os escravos se refugiavam e organizavam para si uma sociedade baseada na liberdade (MOURA, 1987; SILVA, 2009).

A história de luta e mobilização em prol do respeito e pelo fim dos preconceitos e desigualdades rebate na conquista de alguns, mas ainda poucos, direitos contemporâneos, entre os quais: a reserva de vagas oferecidas nos concursos públicos (Lei 12.990/2014), o sistema de cotas - ingresso nas universidades públicas do país (Lei 12.711/2012), a Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino e o reconhecimento pelo Estado, das Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQs), na Constituição Federal de 1988 e no Decreto nº 4.887/2003. A Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), é responsável pelas certificações dessas comunidades, processo que viabiliza a posse das terras, a oficialização de suas existências, o desenvolvimento de projetos e ações designados a elas, e o acesso às políticas e programas governamentais, além de demarcar o direito às terras ocupadas por remanescentes ao regulamentar o processo de identificação, reconhecimento, demarcação e titulação das mesmas (BENNET, 2010; REIS, 2009).

O reconhecimento das comunidades contribui para a reafirmação da identidade e valorização étnico-racial, mas a organização social do grupo é fundamental para assegurar a implementação de políticas públicas, programas e projetos sociais. O processo de titulação das terras ocupadas por essas comunidades é lento e há insuficiência de representantes do estado atuando nessa questão. Contudo, ratifica-se aqui a importância da oficialização das terras e o trabalho desenvolvido pela Fundação Cultural Palmares.

O presente estudo foi realizado na comunidade quilombola Sítio Santana, localizada no município Lamarão, que possui uma área de 209 km²; economia com predominância em comércio e serviços (PIB: 86,6%), seguida da agropecuária (PIB: 7,7%) e da indústria (PIB: 5,7%); e população estimada em 9.560 habitantes (SEI, 2016 a,b). Este município situa-se no semiárido baiano e faz parte do Território de Identidade do Sisal¹. Nessa comunidade, existe a Associação Comunitária de Artesãs da Comunidade Remanescente de Quilombos do Sítio Santana (ACASSARQA), formada apenas por mulheres, cujo ramo de atividade é a produção de cerâmica - panelas, tachos, vasos e potes (Figura 1).

Figura 1 – Loja da ACASSARQA para comercialização e exposição das cerâmicas



Foto: SANTOS, Vitoria C. (2017)

Objetivou-se neste estudo analisar a experiência de organização das associadas e que tem no processo de produção do artesanato especificidades das relações de gênero. Tal proposta está em consonância com o Projeto Ser Tão Forte: Desenvolvimento Territorial Sustentável², o qual tem o propósito de contribuir para o fortalecimento da política territorial dos governos federal e estadual nos Territórios de Cidadania do Sisal e Semiárido Nordeste II, no Estado da Bahia, através da formação e atuação da equipe de pesquisadores e técnicos para realização de atividades que buscam favorecer a organização dos Territórios enquanto unidades de definição e de implementação de políticas públicas. O plano de ação dos NEDETs contempla o combate a pobreza rural, a desigualdade de gênero, fortalecimento da identidade territorial, organização e articulação dos movimentos e fóruns sociais.

A experiência junto às artesãs: aproximação e desafios

A atividade extensionista possibilita à universidade participar efetivamente na transformação social com os sujeitos, na qual as ações não são unilaterais – para os sujeitos –, mas junto com eles/as.

Efetiva-se um diálogo entre a comunidade e a universidade. A Extensão Universitária como espaço de vivências proporciona: o desenvolvimento da confiança e habilidade dos sujeitos em desenvolver ações para comunidade, ajudando, desse modo, a ampliação do senso de responsabilidade, já que eles se comportam ativamente para as mudanças; nos estudantes extensionistas, o desenvolvimento crítico, ao associar a teoria à prática da Extensão; e para ambos – comunidade e estudantes – encontro de saberes (SILVA; BRÊTAS; SANTANA, 2015).

Assim, a aproximação com as mulheres da ACASSARQA iniciou-se com a apresentação do plano de trabalho, o qual foi discutido e reavaliado pelo grupo e resultou na inserção de outras ações, como a promoção de uma visita a outro local de fábrica de peças de cerâmica, com o intuito de observar o modo de organização da produção e comercialização das peças. Essa atividade foi intitulada de “Intercâmbio de Saberes”, realizada no distrito de Maragogipinho³, em Aratuípe/BA, polo reconhecido de produção de cerâmica.

As análises apresentadas estão amparadas nas narrativas de artesãs residentes no Sítio Santana e participantes da associação. Todo o processo respeitou as normas éticas da pesquisa previstas na Resolução CNS 466/2012 e teve autorização das entrevistadas com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ (TCLE).

Nas primeiras reuniões, obteve-se uma descrição do cotidiano dessas mulheres e de sua organização, com os relatos de formação da ACASSARQA; a apresentação da estrutura e da comunidade pelas artesãs; e a observação do processo de confecção das cerâmicas. As visitas seguintes à comunidade tiveram como meta a realização, na sede da associação, das entrevistas individuais (12 no total) com as artesãs disponíveis para a ocasião. Foi perceptível que as entrevistas se constituíram como momentos em que as associadas refletiram sobre a associação, a comunidade e o meio social em que vivem. As narrativas das artesãs contiveram relatos orgulhosos em relação às conquistas da associação e da comunidade advindas de lutas; saudosismo e alegrias ao recordarem da infância, período no qual elas aprenderam a arte do barro com as suas mães e outras mulheres da família; e emoção ao contar sobre a importância da união por meio da associação para a vida delas e na comunidade.

Gênero com cor e território: a condição das mulheres negras rurais e seus obstáculos

A sociedade brasileira ainda mantém valores patriarcais, machistas e misóginos, que subjugam as mulheres, colocando-as em desvantagem social perante

os homens. Entretanto, apesar das convergências entre a situação das mulheres no Brasil, como a construção de uma condição feminina baseada na naturalização da maternidade, das atividades domésticas e da sensibilidade, existem divergências sobre como essa identidade é construída de acordo com a etnia, classe, nacionalidade, faixa etária e contexto. Desse modo, a construção da identidade de mulher quilombola perpassa pelas especificidades étnicas e rurais.

A divisão sexual e social do trabalho se faz presente em diferentes espaços – rural ou urbano – e à mulher continua sendo delegada atividades vinculadas ao privado das relações sociais: cuidar da casa, filhos, marido, idosos e doentes; ao homem cabe trabalhar remuneradamente e prover o sustento da família, isto é, ainda se vivencia a reprodução do binômio feminino para a reprodução e masculino para a produção. Esse cenário revela valores ainda mais rígidos quando se trata da zona rural, no qual o homem – seja este pai, marido ou irmão – toma as decisões dentro das relações familiares, sobrepondo os desejos, opiniões, integridade física e psicológica das mulheres. Esta legitimação do poder masculino no lar é reforçada pela tradição, família e religião, e de uma diminuta autonomia do feminino, pois, conforme essa divisão, cabe aos homens a responsabilidade pela subsistência/sobrevivência da família, por meio do seu trabalho no roçado, comercialização e lucro da produção (COSTA et al., 2015; LUSA, 2012).

As mulheres, no meio rural, são responsáveis pelas tarefas domésticas, atividades de cuidado com outras pessoas, confecção/conserto de roupas e fabricação de artesanatos, remédios caseiros, alimentos, quitandas, etc., que quando são vendidos passam a contribuir com a renda familiar, mas sem destaque ou reconhecimento desses proventos. No entorno da casa, também integra o rol de atividades femininas a responsabilidade do quintal, onde se criam pequenos animais (aves e suínos) e se cultivam hortaliças, frutas, verduras e flores (RAMOS, 2014; THAYER, 2001; VIANA SILVA; VALENTE, 2013).

Apesar da demarcação existente entre as atividades femininas e masculinas, na área rural as mulheres também participam da produção com os homens, sendo que certas etapas são realizadas conjuntamente e outras sozinhas. Contudo, a participação feminina na agricultura continua invisível, sendo considerada apenas como ajuda – por eles e elas, que não se reconhecem como agricultoras –, ao passo que o rendimento monetário familiar vai diretamente para o homem, considerado chefe da família. A invisibilidade e a desvalorização dos afazeres femininos contribuem para o não reconhecimento dos mesmos como trabalho ou trabalho pesado, pelo simples fato de serem realizados por mulheres e não terem significativo reflexo na acumulação financeira da família (HEREDIA, 2006; SOF, 2016).

Todavia, as mulheres rurais resistem à subalternização imposta pelas relações de gênero e por valores patriarcais predominantes na sociedade, e,

assim, tornam-se sujeitos políticos através da participação e/ou formação de movimentos sociais autônomos e/ou mistos nacional ou localmente; e na construção de grupos produtivos de mulheres rurais, cuja produção depende da tradição e práticas cotidianas. Desse modo, observa-se a existência de grupos que trabalham com alimentos, artesanatos, vestimentas, entre outros. Esses grupos possibilitam a conquista de autonomia econômica com o lucro advindo da comercialização dos produtos, e um espaço de confiança, trocas, fortalecimento da autoestima e solidariedade entre elas (BRASIL, 2014; CORDEIRO; SCOTT, 2007; SALES, 2007).

A história das produções artesanais está intimamente ligada com a história da humanidade, devido à necessidade do fabrico de tais artesanatos para as atividades cotidianas, produtivas, lúdicas, ritualísticas, despertando a habilidade criativa e de produção como meio de trabalho. O artesanato contraria o sistema de produção imposto pelo capital, visto que o artesão é dono do saber e possui domínio total do processo de produção, e não apenas de uma parte da fabricação (SANTOS, 2012; SOUSA, 2009).

Assim, como destacado por outros autores, os objetos artesanais representam identidade e tradição, já que contêm um saber acumulado transmitido entre gerações, criando uma representação da identidade cultural ao refletirem sobre a história, cultura e ideologia de uma determinada sociedade (CESTARI et al., 2014).

A prática artesanal é descrita por Servetto (1998, p.104) como

[...] trabalho predominante manual; utilização de recursos naturais locais; conhecimentos transmitidos pelas gerações passadas; caráter utilitário e funcional da obra; bagagem cultural plasmada na criação individual; expressão de uma cultura e fator de identidade.

Esses presentes estão no processo de produção e construção de uma identidade das mulheres artesãs da comunidade quilombola em questão.

Outra singularidade existente em relação às vivências e construções identitárias femininas se refere à raça/etnia, pois as experiências entre mulheres negras e não negras não são simétricas, devido ao racismo existente. Desse modo, a discriminação racial singulariza a condição da mulher negra e mantém a sua marginalização desde o período colonial brasileiro, visto que as ancestrais escravizadas foram expostas a muitos tipos de trabalho, para além da exploração de seus corpos, ao serem abusadas e violentadas sexualmente para a satisfação dos seus senhores e de outros homens. Após a escravidão, não ocorreu nenhuma reparação social aos ex-escravos/as, perpetuando-se as desigualdades, opressões, estereótipos e preconceitos aos seus descendentes.

Assim, é perceptível que as principais representações brasileiras que se tem das negras são como empregadas domésticas, profissão desvalorizada socialmente, cuja maior composição é de mulheres

negras; e da mulata “tipo exportação”, isto é, o corpo da mulher negra é socialmente estereotipado e objetificado sexualmente, do qual se espera vulgaridade, sensualidade e erotismo, enquanto das mulheres brancas a suavidade e o recato (CALDWELL, 2000; CARNEIRO, 2003a).

As mulheres negras estão em muitas desvantagens sociais, entre as quais destacam-se: a) a educação, em que o acesso ao ensino básico, médio e superior é menor se comparado aos índices de anos de estudo de mulheres não negras; b) o matrimônio, visto que a sociedade brasileira construiu a idealização de que mulheres brancas são para casar e as negras para o sexo ilícito, desse modo, a solidão afetiva das negras é um fenômeno presente nas suas vidas; c) a estética, desde que o ideal de beleza no nosso país é eurocêntrico – pele branca, cabelos lisos, nariz fino, magreza e olhos claros –, apesar da miscigenação exacerbada. A desvalorização das características fenotípicas da mulher negra afeta também no acesso a cargos e funções de empregos, principalmente nos anúncios que exigem “boa aparência”, o que significa que as características físicas da população negra não se encaixam neste requisito. Em termos de saúde reprodutiva, as mulheres negras de baixa renda são as mais coagidas a optarem pela esterilização, por não encontrarem no sistema de saúde métodos contraceptivos reversíveis. E sobre a saúde obstétrica, observa-se que violência, abuso e negligência por parte da equipe de saúde, no momento de darem à luz, é uma situação recorrente (CARNEIRO, 2003a,b).

O processo de reconhecimento de comunidades quilombolas

O Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, no inciso I ao art. 3, concebe a categoria de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) através dos múltiplos e particulares modo de organização, usufruto da terra e recursos naturais, que permitem a reprodução de suas culturas, religiões, ancestralidades, economias e sociedades; do autorreconhecimento como população tradicional; e da tradição fabricada e transmitida sobre inovações, conhecimentos e práticas entre os seus membros.

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, p.1).

As origens históricas das Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQs) brasileiras são distintas, pois os quilombos no período colonial não possuíram um padrão exclusivo de fundação, assim,

eles se constituíram a partir de uma diversidade de processos, como escravos fugidos que ocuparam terras livres e comumente isoladas; terras compradas por negros libertos durante e após o período escravagista e herdadas pelos seus descendentes, algumas doadas pelos senhores ou organizações religiosas aos ex-escravos, e aquelas recebidas como pagamento dos serviços ofertados em guerras ao Estado (SCHMITT et al., 2002; YABETA; GOMES, 2013).

Oficialmente, o Decreto nº 4.887 de 2003 conceitua remanescentes quilombolas como grupos étnicos raciais, cuja maioria se autodeclara negros, com particular trajetória e relações territoriais, ademais, eles/as se reconhecem como descendentes de escravos.

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo os critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, p.1).

As CRQs, ao longo de suas histórias de formação, possuem como composição minorias políticas, como negros brasileiros escravizados, ex-escravizados, os descendentes desses sujeitos, entre outros. Assim, esta parcela da população, devido aos valores supracitados que perpetuam no país, é invisibilizada e marginalizada no cenário político e social. Através das lutas do movimento negro contemporâneo e de mobilizações políticas, nas décadas de 1970 e 1980, as questões dos remanescentes, por reconhecimento da identidade cultural e conquista de direito, foram inseridas em pauta nacional, resultando na Constituição Federal de 1988 e no Decreto nº 4.887/2003, que proporcionaram o direito às terras ocupadas por remanescentes ao regulamentar o processo de identificação, reconhecimento, demarcação e titulação das mesmas (SILVA, 2009). Segundo Bennet (2010, p.30), as lutas e reivindicações pelo “reconhecimento da natureza quilombola surge da própria necessidade do grupo social em identificar suas raízes e valorizar o núcleo de sua cultura por meio da luta de resistência”.

As certificações das comunidades são realizadas pela Fundação Cultural Palmares, uma instituição pública. O reconhecimento dessas comunidades viabiliza a posse das terras, a oficialização de suas existências, o desenvolvimento de projetos e ações designados a elas, e o acesso às políticas e programas governamentais. Consequentemente, favorece a preservação e garantia de suas identidades; organizações políticas, sociais, religiosas, culturais e econômicas; trajetórias; e diversidades (BENNET, 2010; REIS, 2009). Entretanto, apesar da regulamentação jurídica, há uma deficiência na concretização das propostas advindas com o reconhecimento, devido à falta de informação sobre as políticas e os programas governamentais pelos remanescentes. Também, o conflito agrário é um problema recorrente enfrentado pelas comunidades

quilombolas, em relação à real demarcação de suas terras, regularização e titulação (BENNET, 2008).

Ser mulher e artesã em uma comunidade quilombola na perspectiva das associadas

A situação das mulheres rurais e quilombolas, em alguns momentos, se mostra mais precária e agressiva quando comparada ao conjunto de vivências femininas. Os indivíduos incluídos na categoria de povos e comunidades tradicionais, a saber, remanescentes quilombolas, sociedades indígenas, caiçaras, babaçueiros, pescadores artesanais, seringueiros, castanheiros, sertanejos, entre outros, possuem vulnerabilidades políticas e econômicas que influenciam na privação dos direitos sociais.

Sítio Santana, município de Lamarão, é uma comunidade negra rural e remanescente quilombola, reconhecida/certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2015, está situada a 9 km da sede do município e a 177 km da capital baiana, Salvador. Sua população está estimada em 502 habitantes (PEDREIRA, 2010). De modo geral, a subsistência do grupo que reside no Sítio Santana vincula-se à agricultura familiar, com a criação de pequenos animais e plantio de feijão, abóbora, milho, quiabo, mandioca e batata, cuja colheita ocorre no período do inverno, e garante a alimentação para seus habitantes e renda através da comercialização dos excedentes. Segundo relatos das associadas, os rendimentos relativos à produção não se restringem ao roçado, pois a atividade em espaços públicos que gera maior valor monetário é a revenda de produtos nas praias baianas, no período do verão, assim, nesta época do ano, os homens migram para essas localidades e as mulheres ficam na comunidade, cuidando da família e produzindo cerâmicas.

Em Sítio Santana, existem duas associações: a Associação Comunitária de Sítio Santana e a Associação Comunitária de Artesãs da Comunidade Remanescente de Quilombos do Sítio Santana (ACASSARQA). A primeira possui presidência masculina; já a segunda, desde a sua fundação em 2004, é presidida por mulheres. Os/as representantes das entidades se constituem como lideranças da comunidade, são responsáveis por levar as demandas aos outros espaços, como a Prefeitura de Lamarão.

A arte do trabalho em barro na localidade é um atributo feminino e exercida de geração a geração no domínio das mulheres, através da transmissão por suas mães, tias e avós, como relata uma das entrevistadas (59 anos, casada, 10 filhos): “Quando nossas mães estavam trabalhando, a gente sentava, começava a fazer, pequeninho com nossas mães”. Outra associada (38 anos, solteira, um filho) ilustra o aprendizado: “A gente aprendeu com os mais velhos, eu mesmo aprendi com minha mãe”. E a tradição continua sendo passada

para os moradores mais jovens da comunidade, essa é uma preocupação: “Agora, a gente tem que ensinar os netos, né, ensinando ao neto, bisneto. Eu tenho um neto, o primeiro neto, com 11 anos, é homem, se você ver ele já faz os pratinho, oh, desse tamanho” (Entrevistada, 59 anos). Ao mesmo tempo, observa-se uma tentativa de inserção dos meninos no artesanato.

A ACASSARQA, cujo ramo de produção é apenas a cerâmica, foi fundada por meio de visitas realizadas à comunidade pelo Artesanato Solidário (ArteSol)⁵, que juntamente com as mulheres realizaram reuniões e incentivaram estas a se organizarem de forma associativa, como relata a presidente:

A associação surgiu, assim, na necessidade mesmo, né, de gerar renda pra famílias, veio um pessoal do artesanato solidário do Rio de Janeiro, e nos procurou aqui no município, na comunidade. E aí, nós tivemos com eles o objetivo, uma visão de se juntar, e formar um grupo, que [a partir] desse grupo a gente fundou a nossa associação, que foi o melhor para todos. (Artesã, 40 anos, solteira, quatro filhos).

A sede foi construída entre 2007 e 2008, através do projeto Mão que Moldam a Transformação⁶, financiado pela Petrobrás e pelo Governo Federal. A sede possui salas para reunião e confecção do artesanato, cozinha, banheiro, local de comercialização e exposição das peças, e uma biblioteca aberta à comunidade, na qual os livros (infanto-juvenis e de outros gêneros) e materiais educativos são frutos de doações externas, com intuito de incentivar a leitura nas crianças e adultos.

A geração de renda através do artesanato é motivo essencial para a participação das mulheres de Sítio Santana nesta associação, pois elas buscam aumentar a renda familiar e melhorar a qualidade de vida das suas famílias, visto que algumas das entrevistadas já conseguiram comprar móveis e eletrodomésticos em razão das vendas das cerâmicas. Como narra uma das artesãs (26 anos, união estável, dois filhos): “Comprei meu reservatório [d’água] com os trabalhos daqui, fiz a minha cozinha toda com os trabalhos daqui mesmo”; em outro depoimento registra-se: “Eu estava fazendo minhas loucinhas, eu comprei uma peça, que eu num tinha uma peça dentro de casa pra botar copo, eu comprei, comprei um fogão a gás”. (Artesã, união estável, 11 filhos).

Outro fator de incentivo à conquista da sede da associação foi a tentativa de diminuir o prejuízo causado pela quebra das peças, pois, até então, a fabricação e o armazenamento eram na própria casa da artesã, onde havia um espaço pequeno destinado às peças, e a presença e circulação de pequenos animais e de crianças aumentava o risco, como alega uma das entrevistadas (26 anos, união estável, dois filhos): “Quando a gente trabalhava em casa, a casa da gente era pequenininha, ficava tudo misturado, criava galinha, quebrava tudo”. Desse modo, a existência de um espaço apropriado e seguro tiveram impactos positivos na produção e rentabilidade, ainda que não se

trate de grandes quantias financeiras. Para além, as relações de amizade e companheirismo possuem relevância na integração do cotidiano associativo. Assim, ao ser questionada sobre os motivos de inserção na associação, uma das entrevistadas destaca: “Para ficar mais gente, arrumar o povo, o pessoal ter muita união para trabalhar, pra ter força, coragem, pra trabalhar na obra, no artesanato”. (Artesã, solteira, seis filhos).

As matérias-primas utilizadas para a confecção das peças são: barro, argila, água, areia, pedras lisas, lenha e fezes de boi para assar as peças, paletas, sandálias velhas, peças quebradas, etc., tudo de forma muito rústica. Esses materiais são obtidos na natureza, no entorno da comunidade Sítio Santana, ou comprados, a exemplo da lenha e argila. Ocorre também a reciclagem de sandálias velhas e peças quebradas para auxiliar na fabricação de novas peças.

As cerâmicas fabricadas por elas são panelas, tachos, frigideiras, pratos, potes, caqueiros, entre outros, moldadas na mão, sem o uso de qualquer maquinário, a exemplo do torno, cuja ausência torna lenta a produção. As peças são comercializadas em feiras livres, nos municípios de Lamarão, Serrinha e Santa Bárbara; em eventos e através de encomendas; e diariamente na lojinha da ACASSARQA. Do lucro advindo da comercialização dos produtos, 10% de cada peça são destinados para a manutenção da sede, e o restante fica com a artesã que produziu a peça vendida. Em casos de encomendas e fabricação em conjunto das cerâmicas, o dinheiro arrecadado é dividido entre as participantes daquele lote.

Em relação aos programas sociais e às políticas públicas existentes que ofertam assistência às famílias e mulheres na comunidade, as entrevistadas relataram benefícios como Bolsa Família, Garantia Safra e aposentadoria. A associação, atualmente, não é beneficiada por nenhum programa governamental destinado a grupos produtivos de mulheres rurais ou comunidades quilombolas, e os motivos são o desconhecimento da existência de tais programas e a falta de sujeitos para fazerem os projetos; e mais recentemente, a ausência de editais direcionados a entidades como esta. Entretanto, a ACASSARQA recebe auxílio da Prefeitura de Lamarão, em relação ao transporte das artesãs para as feiras livres em outros municípios. Há, também, parceria com o Centro Público de Economia Solidária (Cesol)⁷, que oferta assistência e auxílio financeiro em eventos.

A maioria das artesãs relata que não apresenta grandes dificuldades de frequentar as atividades desenvolvidas na ACASSARQA, já que esta se localiza próximo às suas residências, facilitando o deslocamento, o conhecimento da data e horário das atividades, e não influenciando negativamente nos afazeres de cuidado do lar, uma vez que as associadas fazem as atividades do lar primeiro e depois seguem para as reuniões e atividades de produção.

Esta organização de trabalho reproduz a lógica da prioridade feminina com os afazeres domésticos, ao

mesmo tempo em que sinaliza para a hierarquização das tarefas. Contudo, aquelas que possuem filhos pequenos, relatam a necessidade de interromper temporariamente o fabrico das cerâmicas até as crianças estarem mais independentes, como é o caso de uma artesã (31 anos, união estável, três filhos): “No caso, como eu estou com filho pequeno, às vezes, pra fazer barro fica mais difícil, porque tem que cuidar dele, tem que cuidar da casa. Só quando ele tiver assim com dois a três anos, que já vai tá brincando que eu posso recomeçar de novo”.

Os companheiros dessas mulheres não possuem opiniões negativas em relação às suas participações na associação e, em certos casos, eles ajudam carregando o barro e colhendo lenha para o forno, “Mas eles também ajudam, eles nunca deixaram a gente só, [...] Pra pegar argila, argila é muito pesada pra pegar, então eles jogam no carro de mão pra pegar, é muito pesada pra mulher, pra gente mulher pegar” (Entrevistada, 31 anos, união estável, 3 filhos).

Na literatura, a aceitação por parte dos companheiros (MENDES et al, 2014; BRASIL, 2014) não é frequente em todos os contextos rurais, visto que o ativismo político dessas mulheres em grupos produtivos, a participação de reuniões, formações e mobilizações e/ou estudos, apresentam adversidades para algumas, devido aos maridos, filhos ou vizinhos posicionarem-se contrariamente ao envolvimento delas nos espaços ditos públicos. E a concordância se dá quando as mulheres rurais conquistam alguma renda com a comercialização da produção, pois acabam por convencê-los da importância de sua integração.

Contudo, o artesanato não é a única ocupação das artesãs de Sítio Santana, elas são também agricultoras, e no inverno, juntamente com os homens, estão no roçado plantando feijão, abóbora, milho, quiabo e batata para seus sustentos. Também, as tarefas do lar e de cuidado continuam sendo responsabilidade feminina, apesar de, em algumas situações, os homens contribuírem como ajuda.

No inverno tanto faz homem tanto faz mulher vai pra roça. É pra plantar feijão, limpar, arrancar, todo mundo faz a mesma coisa. A diferença é que os homens num faz o artesanato, só a mulher [...] Dentro de casa, o homem ajuda, num faz o tanto que a mulher faz, e eles também num fica tanto em casa, sai pra trabalhar. (Entrevistada, 25 anos, união estável, dois filhos).

Consequentemente, as artesãs possuem dupla ou tripla jornada de trabalho, decorrente das atividades do lar e de cuidados familiares, do fabrico das cerâmicas e da produção no roçado. Tal cotidiano das artesãs está em conformidade com as relações de gênero no meio rural brasileiro, que são demarcadas pela divisão sexual do trabalho. (RAMOS, 2014; VIANA SILVA; VALENTE, 2013).

Eu acho que a diferença que existe entre o trabalho da mulher e do homem, aqui na comunidade, é porque vai pra roça, o marido e a mulher, trabalha o dia inteiro, mas quando chega

em casa, a mulher tem tarefas dobrada, né verdade? E o homem chega em casa vai descansar um pouquinho, e a gente ainda vai dar banho em filho, vai cuidar de uma coisa, vai cuidar de outra, então a gente trabalha dobrado que o homem, três vezes mais. Então nossa jornada é uma jornada muito grande. (Entrevistada, 40 anos, solteira, quatro filhos).

As demarcações dos papéis de gênero alcançam ainda a presidente da associação em relação à sua participação nos espaços públicos, representando as demandas da comunidade e das mulheres. O ativismo político já provocou rumores na comunidade, como relata uma das artesãs: “Já falaram, lá muita gente já falou, se fosse o marido dela num deixava ela ir, então acho se fosse outra pessoa num tinha conseguido tudo que a gente tem aqui na comunidade como ela conseguiu”. As associadas reconhecem e valorizam o trabalho da liderança e a força do coletivo.

Intercâmbio de Saberes: conhecendo outros espaços

A atividade demandada pelas artesãs ao projeto Intercâmbio de Saberes resultou em uma viagem, de um dia, financiada pelo projeto e que teve como intuito a realização de trocas de experiências e saberes entre as artesãs de Sítio Santana e os artesãos de Maragogipinho, sobre a arte do trabalho em barro e a organização da produção (Figura 2).

Figura 2 – Troca de experiência no processo de produção entre as artesãs da ACASSRQA e os artesãos de Maragogipinho, Aratuípe/BA



Foto: SANTOS, Vitoria C. (2017).

No distrito de Maragogipinho, os homens constituem a maioria dos trabalhadores na confecção das cerâmicas; eles utilizam o torno para moldar as peças, o que encurta o tempo de produção e aumenta o número de peças fabricadas, ou seja, aumenta a produtividade do trabalho; há distinção na natureza do barro/argila utilizado como matéria-prima, o que garante o fabrico de peças mais elaboradas e resistentes; existência de grande produção para exportação e variedade de peças em cerâmica; os

espaços para confecção são as olarias, cujos fornos para assar as peças são específicos de cada olaria; e o artesanato na localidade representa uma tradição indígena.

A interação das artesãs e os artesãos de Margogipinho foi intensa, elas dialogaram sobre a fabricação, se encantaram com a diversidade de produtos e especialmente com a agilidade da confecção das peças. Assim, foi perceptível que a diferença existente na forma de produção as impactou e mobilizou as artesãs da ACASSARQA a refletirem sobre a sua organização, a forma de produção manual, a pouca diversificação das amostras de cerâmicas, o barro utilizado, a ausência do torno, a divulgação da produção digitalmente, entre outros.

A realidade contrastante entre a aridez do semiárido e a região próxima ao recôncavo baiano, onde se situa Maragogipinho, foi também destacada pelas artesãs. O clima, a exuberância de paisagens verdes e a presença do rio que banha as olarias são aspectos escassos em Sítio Santana, cuja vegetação catingueira e períodos de longa estiagem dificultam uma melhor qualidade de vida. Essa atividade representou momento de descontração e alegria para elas, especialmente por conhecêrem outra realidade, visto que algumas das associadas poucas vezes saíram do seu cotidiano.

Considerações finais

A Associação ACASSARQA, ao existir dentro de uma Comunidade Remanescente Quilombola, representa a organização através da tradição, visto que o fabrico das cerâmicas é um dos meios dessas mulheres conseguirem renda e se reproduzirem social e economicamente, além de valorizarem a sua história, cultura e identidade. A divisão sexual do trabalho também está intrínseca na tradição, pois o processo de fabrico é considerado atividade majoritariamente feminina. Tal divisão se estende para os espaços extra-associação, como nos lares, onde as mulheres são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos, e na discordância de uma parcela dos habitantes de Sítio Santana, em relação à presença da presidente nos espaços públicos de poder, ao representar as demandas da comunidade e em especial das artesãs.

Apesar da certificação da comunidade Sítio Santana como remanescente quilombola, em 2015, as mulheres, as famílias e a ACASSARQA não são beneficiadas por políticas públicas nem programas sociais exclusivos para CRQs; e os benefícios que acessam são escassos para se conseguir um desenvolvimento adequado para a comunidade. Isso convida a uma reflexão sobre a proposta de certificação dessas comunidades, especialmente quanto à preservação e garantia das identidades; das

organizações políticas, sociais, religiosas, culturais e econômicas; das trajetórias; e das diversidades de Sítio Santana.

Referências

ARTESANATO SOLIDÁRIO (ARTESOL). **Institucional**. s/d, São Paulo. Disponível em: <http://artesol.org.br/institucional/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BENNET, Marcus. Terra a quem de direito/ Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Rev. Palmares: Cultura afro-brasileira**, Brasília, n. 4, v. 4, p. 23-34, out. 2008.

... . Os quilombos e a resistência/ Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Rev. Palmares: Cultura afro-brasileira**, Brasília, n. 6, v. 6, p. 29-36, mar. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**: Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 7 nov. 2016.

... . MINISTÉRIO DA CULTURA. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)** atualizadas até a portaria Nº 268/2017, publicada no DOU de 02/10/2017, 2017a. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/file/2017/10/CERTID%C3%99S-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-03-10-2017.pdf> . Acesso em: 25 out. 2017.

... . **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's) com processo de certificação em andamento**: aguardando complementação de documentação - atualizada até 15/05/2017. 2017b. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/file/2017/05/COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-em-analise-15-05-2017.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

... . MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Mulheres rurais e autonomia**: formação e articulação para efetivar políticas públicas nos Territórios da Cidadania / Andréa Butto, Nalu Faria, Karla Hora, Conceição Dantas, Miriam Nobre, orgs. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 132, 2014.

... . MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007**: Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. D.O.U. DE 08/02/2007.2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 16 jul. 2016.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003.

... . Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003a. 49-58 p.

CESTARI et al. Saberes tradicionais e interações na produção de artefatos cerâmicos na Comunidade

Quilombola de Itamatatiua-MA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11., Blucher Design Proceedings, n. 4, v.1, p.2627-2638, nov. 2014.

CORDEIRO, R.; SCOTT, R. Mulheres em aéreas rurais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 419-423, mai./ago. 2007.

COSTA, M. et al. Violência contra mulheres rurais: gênero e ações de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 162-168, mar. 2015.

HEREDIA, B. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. **Revista Nera**, v. 9, n.8, jan./jun.2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em: 6 mar. 2018.

LUSA, M. Relações de gênero no campo: a superação dos papéis tradicionais como desafio à proteção social básica e o papel dos assistentes sociais. **Gênero**, Niterói, v.13, n.1, p. 93-107 , 2. sem. 2012.

MOURA, C. **Quilombos, Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

RAMOS, C. Mulheres rurais atuando no fortalecimento da agricultura familiar local. **Gênero**, Niterói, v.15, n.1, p. 29-46, 2.sem.2014.

REIS, Maurício Jorge. Desafios e conquistas/ Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Rev. Palmares: Cultura afro-brasileira**, Brasília, v. 5, n. 5, p. 42-43, ago. 2009. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista05.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SALES, C. Mulheres Rurais: Tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 437-443, , mai./ago. 2007.

SANTOS, T. S. **Desenvolvimento local e artesanato**: uma análise de dois municípios de Minas Gerais. Lavras: UFLA, 2012. 128 p.

SCHMITT, A. et al. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambient. Soc.**, Campinas, n. 10, p. 129-136, jun. 2002.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA (SOF). **Mulheres do campo construindo autonomia**: experiência de organização. São Paulo, 2016, 36 p.

SECRETÁRIA DO TRABALHO, EMPREGO, RENDA E ESPORTE DO GOVERNO DA BAHIA (SETRE). **Postos CESOL**. Disponível em: <http://www.setre.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SERVETTO, M. **La artesanía en la zona Andina Argentina**: propuestas para el desarollo. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1998. 152 p.

SILVA, A.C.M.; BRÊTAS, A. C. P; SANTANA, C. L. A (Orgs.). **Com-Unidade**: experiências extensionistas. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2014.

SILVA, J.M.S. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias/ Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Rev. Palmares: Cultura afro-brasileira**, Brasília, n. 5, v. 5, p. 33-39,ago. 2009.

SIMÕES, I. C. **A cerâmica tradicional de Maragogipinho**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes, Salvador, 2016.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES TERRITORIAIS (SIT). Ministério da Agricultura. **Caderno Territorial do Sisal**

BA. 2015. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_043_Do%20Sisal%20-%20BA.pdf. Acesso em: 16 jul. 2016.

SOUSA, M. J.S. Etnografia da produção de artefatos e artesanatos da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanhã – Médio Solimões. **UAKARI**, v.5, n.1, p. 21-37, jun. 2009.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador, 2016a, 259 p. (Série territórios de identidade da Bahia, v. 2).

Indicadores Municipais: Lamarão. Salvador, 2016b. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/indicadores/indicadores_2919108.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

THAYER, M. Feminismo transnacional: re-lendo Joan Scott no sertão. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9,n. 1,p. 103-130, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Atividades de Extensão 2009**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ccaab/solicitacao-de-veiculos/173-uncategorised/300-atividades-de-extensao-2009>. Acesso em: 03 mai. 2017.

VIANA SILVA, Camila; VALENTE, Ana Lúcia. Agricultura Familiar, Gênero e Dinâmicas Sociais: um estudo sobre a construção territorial do assentamento Nova Lagoa Rica. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 51, n. 2, p. 387-400, abr./jun. 2013.

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia). **Afro-Asia**, Salvador, n. 47, p. 79-117, 2013.

Notas

¹ Este Território é composto por 20 municípios, com área total de 20,405 km²; população de 582.329 habitantes, dividida em 249.167 hab. na zona rural e 333.162 hab. na zona urbana. Entre os municípios, 8 possuem Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQs) certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), a saber: Biritinga, Cansanção, Conceição do Coité, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, São Domingos e Serrinha (BRASIL, 2017a).

² Projeto financiado pela Chamada Pública CNPq/MDA/SPM-PR N° 11/2014 – para formação dos Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) e desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

³ Localizado no Baixo Sul da Bahia, Maragogipinho constitui referência no fabrico de cerâmicas, sendo o principal polo produtor do estado (SIMÕES, 2016).

⁴ Esta pesquisa está vinculada ao projeto matriz que não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pela própria natureza de trabalho com grupos e em situações de plenárias, contudo, para a realização das atividades junto às mulheres da comunidade Sítio Santana, foi elaborado o TCLE respeitando as normas vigentes da ética em pesquisa com seres humanos.

⁵ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público nacional, cuja missão é “Apoiar a salvaguarda do fazer artesanal de tradição cultural, promovendo a autonomia dos artesãos e o desenvolvimento cultural, social e econômico de suas comunidades”. (ARTESOL, s/d, p.1).

⁶ Este projeto é uma atividade de Extensão coordenado pela professora Tatiana Ribeiro Velloso, aprovado pelo Conselho Diretor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 2009. Número do Prso de Registro da Atividade: 23007.005548/2009-28. (UFRB, s/d).

⁷ Espaço multifuncional público, de caráter comunitário, que se destina a articular oportunidades de geração, fortalecimento e promoção do trabalho coletivo baseado na economia solidária, no estado da Bahia. (SETRE, s/d).

SIMPÓSIO DE INTERCULTURALIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA: CONTRIBUINDO COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS

SYMPOSIUM ON INTERCULTURALITY AND THE INDIGENOUS CULTURAL DIVERSITY: CONTRIBUTING TO AFFIRMATIVE ACTIONS

Brasil

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Renata Sebastiani*
Anselmo João Calzolari Neto**
Isabela Custódio Talora Bozzini***

Resumo: A necessidade de reconhecer a diversidade da comunidade estudantil e de ações para a acolhida e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos culminou no I Simpósio de Interculturalidade, atividade de extensão realizada em maio de 2015. Os objetivos a serem alcançados com a descrição desta atividade foram compartilhar as experiências do evento, destacar a atuação dos estudantes indígenas e não indígenas durante sua organização e relatar seus desdobramentos para a comunidade universitária. Como principais resultados, destacam-se a divulgação sobre o tema escolhido, a relação da universidade com a sociedade, a integração entre os estudantes indígenas e não indígenas, o estabelecimento de um Núcleo de Estudos Indígenas e o início do Ciclo de Ações e Luta Indígena. O evento fortaleceu as atuais ações de Políticas de Ações Afirmativas da UFSCar enquanto instrumento de promoção da diversidade no ambiente universitário.

Palavras chave: Atividade de Extensão; Estudantes indígenas; Interculturalidade; Políticas de Ações Afirmativas.

Abstract: The need to recognize the diversity of the student community and the actions to the acceptance and permanence of indigenous students in Federal University of São Carlos (UFSCar) culminate with the First Symposium on Interculturality, an extension activity held on May 2015. Thus, this study aims to describe the results of this experience, highlighting the performance of the indigenous and non-indigenous students during the event organization, and to report its development to the university community. The main results include the dissemination of the theme, the relation between society and university, the integration between indigenous and non-indigenous students, the establishment of a Nucleus of Indigenous Studies, and the beginning of the Cycle of Indigenous Actions and Struggles. The event strengthened the current Affirmative Action Policies of UFSCar as an instrument to promote diversity in the university environment.

Keywords: Extension Activity; Indigenous Students; Interculturality; Affirmative Action Policies.

* Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil. E-mail: renatasebastiani@ig.com.br
** Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil. E-mail: anselmojeneto@gmail.com
*** Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil. isabozzini@hotmail.com

Introdução

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está inserida no interior do estado de São Paulo, conta hoje com 4 campi (São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino) e oferece 64 cursos, totalizando 2.897 vagas para a graduação presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017). O ingresso na UFSCar é feito pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados desse exame são utilizados pela UFSCar para fazer a seleção dos estudantes por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificado).

Ainda no que se refere à seleção de estudantes, a UFSCar conta com Políticas de Ações Afirmativas, que procuram reduzir as desigualdades sociais no ingresso e na permanência de estudantes na universidade. A construção destas Ações Afirmativas, em fase de consolidação, iniciou-se em 2005 com discussões provocadas por estudantes negros da UFSCar e acolhidas pelo Conselho Universitário (SILVA; MORAIS, 2015). Segundo os autores, à medida que as discussões avançavam, foi se entendendo que “igualdade no direito à educação tem de ser garantida a todos brasileiros e brasileiras nas instituições mantidas pelo poder público” (p. 24) e “que igualdade implica necessariamente em equidade, ou seja, oferta de condições, consideradas diferenças de grupos sociais e étnico-raciais, que garantissem a efetividade do exercício do direito” (p. 25).

Nesse sentido, precisava-se encontrar um meio de reduzir as desigualdades na universidade, oportunizando meios para o ingresso, permanência e bons rendimentos de todos os representantes da sociedade brasileira. Analisando os dados das matrículas do corpo discente, antes da implementação das Ações Afirmativas, havia predomínio de pessoas brancas, “descendentes de europeus e oriundas de grupos sociais abastados, que haviam cursado o ensino médio em instituições privadas” (SILVA; MORAIS, 2015, p. 22). Segundo os autores, a partir de dados da própria UFSCar, em 2006, atingiu-se 79,9% de estudantes oriundos de escolas privadas, mesmo a universidade sendo pública, ou seja, “mantida com recursos dos impostos que todos os brasileiros pagam” (p. 22).

Assim, em dezembro de 2006, o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar foi aprovado em decisão histórica no Conselho Universitário e sua implementação iniciou-se em 2008. Vinculados às Ações Afirmativas estão os Programas de Acolhimento e Apoio aos Estudantes e de Relações Étnico-Raciais, incluindo a reserva de vagas (SILVA; MORAIS, 2015).

O sistema de reserva de vagas prevê o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade, com porcentagem crescente dessas vagas ao longo dos anos em todos os cursos e, nesta porcentagem, define-se também reserva de vagas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Desta forma, a

UFSCar passou a garantir em seu interior uma maior representatividade de outros grupos, integrantes da sociedade brasileira, que estavam excluídos do ensino superior.

Já no cenário nacional, apenas em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto, que ficou conhecida como a lei das cotas, embora o termo adequado seja Reserva de Vagas. Ela traz, em seu artigo primeiro:

Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, p. 1).

Esta lei garante o ingresso ao ensino superior de estudantes que fizeram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. No entanto, é um erro pensar que os estudantes não precisam se esforçar para ingressar na universidade, pois estarão concorrendo com outros colegas, que tiveram oportunidades semelhantes às suas. Segundo Oliveira e Yamaji (2015), a universidade não recebe pessoas desqualificadas por conta do processo de reserva de vagas, pois todos fazem o mesmo exame para ingresso (ENEM) e devem atingir a pontuação mínima para serem aprovados.

No que tange às questões étnico-raciais, o artigo terceiro garantia as vagas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Por fim, uma nova redação foi realizada em 2016, incluindo-se também os estudantes com deficiência:

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (BRASIL, 2016, p. 1).

Desde a implementação do sistema de reserva de vagas, a UFSCar também realiza seleção diferenciada destinada especificamente para estudantes que comprovem pertencer a uma das etnias indígenas do território brasileiro, por meio de declaração de etnia e vínculo com sua comunidade de origem. A seleção dos interessados é feita anualmente por meio de processo seletivo específico, com oferta de uma vaga adicional em cada uma das opções de curso da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017).

A partir das Ações Afirmativas, as universidades têm acolhido em seu corpo discente a diversidade cultural e étnico-racial representativa da sociedade brasileira, como destacam Silva e Moraes

(2015, p. 16):

As universidades brasileiras que já implantaram Ações Afirmativas no Ensino Superior mediante políticas de acesso e permanência têm lidado com a chegada de sujeitos sociais concretos, com saberes distintos daqueles usualmente portados por estudantes que chegavam à universidade com outras formas de construir conhecimento, o que incide sobre a forma de aprender e empregar conhecimento oriundos da academia.

A UFSCar-Araras recebe anualmente, em praticamente todos os cursos, estudantes indígenas de diferentes etnias e locais do país. Esta diversidade étnica e cultural tem propiciado discussões intensas na instituição e provocado diferentes interpretações de docentes e discentes sobre as Ações Afirmativas na universidade. A presença de estudantes de diferentes culturas e a divulgação de cada uma delas podem ser enriquecedoras para toda a comunidade. Sediar um evento intercultural na universidade permite divulgar a diversidade cultural não só dos estudantes desta universidade, mas também a diversidade cultural do país. É esperado que a universidade, por ser um local de produção e difusão do conhecimento, esteja disposta a considerar a diversidade cultural em seu meio (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013).

Durante praticamente todo o século XX, as políticas educativas voltadas aos povos indígenas tiveram caráter tutorial, com vistas à apropriação da cultura da sociedade não indígena e a tendência à negação de sua cultura. Segundo Walsh (2010), desde a década de 90, há uma nova atenção na América Latina para as relações étnicas, no sentido de promover uma relação mais positiva entre distintos grupos culturais, enfrentando a discriminação e o racismo, formando cidadãos mais conscientes e capazes de trabalhar conjuntamente na busca de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural. Mas não podemos esquecer que estas possibilidades começam quando uma sociedade é capaz de se olhar, reconhecer as injustiças e buscar caminhos para enfrentá-las.

Nesse sentido, a universidade precisa se olhar e, segundo David, Melo e Malheiro (2013), ir além da disponibilidade de vagas para estudantes indígenas para superar parte das desigualdades. Os avanços na legislação brasileira referentes à educação escolar indígena são importantes para o acesso à universidade, mas insuficientes para garantir sua efetiva implantação, por diversos motivos, tais como problemas nos sistemas educacionais locais, a diferença entre as formas de conhecimento, condições financeiras inadequadas para a permanência na universidade, formação na educação básica deficiente, identidade estereotipada do indígena, a complexidade de diálogo entre diferentes culturas, entre outros (Vilanova; Fenerich; Russo, 2011; David; Melo; Malheiro, 2013).

De acordo com Silva e Moraes (2015, p. 17-18), “é função das Instituições de Ensino [...] formar cidadãos capazes de compreender e defender a diversidade da população brasileira, de dialogar uns

com os outros, sem abrir mão das suas origens regionais, nacionais, étnico-raciais.” De forma geral, as universidades não levam em consideração as diferenças entre as etnias e poucas são as ações institucionais que favorecem a permanência do discente indígena na universidade (David; Melo; Malheiro, 2013). A mediação do diálogo entre diferentes culturas é uma das principais dificuldades da implantação de Políticas de Ações Afirmativas, no sentido de garantir que todos sejam devidamente ouvidos e assim respeitados (SILVA; MORAIS, 2015).

Nesse sentido, sentimos a necessidade de dialogar com os estudantes indígenas da UFSCar-Araras, na tentativa de compreender um pouco mais sobre a cultura destes povos que aqui estão e reconhecer as demandas dos diferentes grupos sobre a educação que esperam receber da Universidade. Assim, organizamos junto aos estudantes indígenas, estudantes não indígenas e outros segmentos da comunidade universitária, interessados na temática, o I Simpósio de Interculturalidade: “Diversidade cultural indígena”, nos dias 22 e 23 de maio de 2015, na UFSCar-Araras. O objetivo deste artigo é relatar e analisar o processo de elaboração e execução de um simpósio nessa perspectiva, dialógica e intercultural.

Metodologia

Apresentamos a seguir como se deu a preparação do Simpósio de Interculturalidade na UFSCar-Araras, desde a constituição da Comissão Organizadora até a realização do evento.

A comissão contou com 23 integrantes, 4 docentes da UFSCar-Araras, 7 estudantes indígenas e 12 estudantes não indígenas. O evento contou também com a participação da equipe da Atividade de Extensão “Fotografia e Ciências: introdução às técnicas fotográficas e aplicações na divulgação científica”, cujas fotografias obtidas foram utilizadas posteriormente pelos estudantes indígenas em diferentes eventos.

Para a organização do evento, foram realizadas cerca de 12 reuniões entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Inicialmente, a comissão organizadora foi dividida em 4 equipes: divulgação (on line e cartazes), inscrições de participantes (on line e presencial), captação de recursos (patrocínio) e infraestrutura (reserva de salas, contato com palestrantes, reserva de hotel, dentre outras). Durante o evento, esta comissão organizadora foi reagrupada em outras equipes de execução, responsáveis pela recepção dos inscritos, coffee break, decoração, fotografia e filmagem e acompanhamento da programação. Nenhuma equipe foi destinada à elaboração da programação, pois esta foi concebida e aprimorada com a participação de todos os integrantes da comissão organizadora.

O primeiro passo para a proposição da programação do evento foi a realização de uma Roda de Conversa em dezembro de 2014, no campus de São Carlos, em que estiveram presentes cerca de 50 estudantes indígenas de diversas etnias, oriundos dos campi de São Carlos, Araras e Sorocaba. Neste momento, percebeu-se que o desejo dos estudantes era a participação de, ao menos, duas lideranças das comunidades como palestrantes, indicadas por eles. Além disso, decidiram que haveria a participação dos estudantes indígenas de todos os campi; a condução do evento pelos estudantes considerados lideranças em suas respectivas comunidades, que deveriam atuar como mediadores e palestrantes. A importância e as dificuldades para o ingresso e a permanência de estudantes indígenas na universidade foram defendidas como tema principal do evento.

O evento foi divulgado através das redes sociais mais utilizadas pelos estudantes envolvidos na comissão organizadora, assim como por meio de cartazes distribuídos nos campi e nas escolas públicas do município, via Secretaria Municipal de Educação. As inscrições para o evento foram gratuitas e realizadas on line e em caráter presencial. O jornal impresso do município também noticiou o evento (TRIBUNA DO POVO, 2015), o que nos motivou a aceitar inscrições esporádicas no dia de início do evento.

A data do evento (22 e 23 de maio) foi escolhida especialmente pelo fato de que estes dias faziam parte da Semana Acadêmica, presente no calendário da UFSCar-Araras, e, assim, considerada como o conjunto de dias letivos dedicados aos eventos do campus.

A partir das sugestões de lideranças indicadas na Roda de Conversa para a programação, dois nomes foram confirmados, sendo uma liderança da etnia Paratiponé e outra da etnia Xavante. Os estudantes indígenas as indicaram pelo fato de ambas falarem português fluentemente, já terem realizado curso superior e terem disponibilidade para se ausentarem de suas respectivas comunidades durante os dias do evento.

Dentre os estudantes indígenas dos diferentes campi, alguns foram escolhidos para atuarem como palestrantes e mediadores. Esta escolha foi feita pelos estudantes indígenas, devido ao fato de já serem jovens lideranças em suas respectivas comunidades e de atuarem ativamente pela vinda e permanência de novos estudantes indígenas na universidade. A programação detalhada do evento está no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição das atividades do I Simpósio de Interculturalidade, ocorrido entre os dias 22 e 23 de Maio de 2015 na Universidade Federal de São Carlos campus Araras

	Sexta-feira (22/5)	Sábado (23/5)
Manhã		08h às 10h - Mesa redonda com lideranças indígenas: "A importância do jovem indígena universitário para sua comunidade." 10h às 10h30min – <i>coffee break</i> 10h30min às 12h - Palestra: "Panorama da cultura indígena no Brasil". Ministrada pelos estudantes indígenas.
Tarde	16h às 16h30min – Abertura do evento com mesa solene 16h30min às 19h – Mesa redonda: Ações Afirmativas e Estudantes Indígenas.	12h às 13h30min – almoço 13h30min às 16h - Apresentações culturais por etnia (Terena e Xavante). 16h às 18h – Plenária de Encerramento, mediada por estudantes das etnias Terena, Paratiponé e Xavante.
Noite	19h às 20h – <i>coffee break</i> e Exposição de quadros retratando perfis de indígenas de diferentes etnias. 20h às 22h30min - Apresentações culturais por etnia (Paratiponé, Xavante e Terena).	

Fonte: Os autores.

O evento contou com um total de 98 participantes, dos quais 28 eram indígenas. Dentre os participantes indígenas, 17 eram estudantes do campus de São Carlos, pertencentes às etnias Dessana, Tukano, Xavante, Atikum, Kambeba, Terena, Pankararú, Wassú-cocal e Hunihui; 4 eram estudantes do campus de Sorocaba, todos pertencentes à etnia Xavante; e 7 eram estudantes do próprio campus e integrantes da comissão organizadora, pertencentes às etnias Terena, Xavante, Paratiponé e Kambeba. Quanto aos participantes não indígenas, 33 eram estudantes de graduação da UFSCar e os 37 participantes restantes, público externo da universidade.

Análise dos Resultados

As palestras e mesas redondas possibilitaram reflexões acerca da condição indígena na universidade. Ao mesmo tempo, as apresentações culturais possibilitaram a integração entre a comunidade e a universidade. Todas essas impressões apareceram na Plenária de Encerramento, como síntese. Por isso, decidimos tratar com mais detalhes este momento do evento.

A Plenária de Encerramento foi o momento em que o evento foi devidamente concluído, com as opiniões dos participantes e indicativos de ações futuras sobre a diversidade cultural indígena e o ingresso e a permanência de estudantes indígenas na universidade. O início desta plenária foi marcado pela apresentação da carta a ser enviada à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e discussão da Proposta de Emenda à Constituição 215 (BRASIL, 2000), que propunha que as demarcações de terras indígenas fossem uma responsabilidade do poder legislativo, ao invés do poder executivo.

A vinda das lideranças para falar da tradição de

suas respectivas comunidades, bem como sobre a importância do ingresso e da permanência dos indígenas na universidade, foi fundamental para a valorização desses estudantes e para o reconhecimento do conservadorismo da universidade. Comentou-se que, assim como os estudantes indígenas, estudantes de outros grupos sociais, tais como os estudantes afrodescendentes, também sentem a resistência deste conservadorismo. Esta não nos parece uma atitude desejável da universidade, já que todos os grupos sociais devem ter o direito de acesso. Tais observações vão ao encontro do que destacam Silva e Moraes (2015) sobre as atribuições do Programa de Ações Afirmativas, oportunidade em que a Universidade Federal de São Carlos vem

buscando aprender a deixar de impor valores e aspirações de um grupo social como se fossem os únicos válidos para todos os cidadãos, a aprender com os movimentos sociais e grupos populares dos quais nossos estudantes são oriundos e com eles a construir uma sociedade em que todos sejam respeitados, tenham sua cultura, seu modo de ser e viver reconhecidos e valorizados. (SILVA; MORAIS, 2015, p. 25).

No nosso olhar, a universidade só tem a ganhar quando acolhe diferentes grupos sociais, pois a convivência na diversidade promove aprendizagens que ampliam a visão de mundo de todos que convivem. O multiculturalismo, segundo David, Melo e Malheiro (2013),

prega a coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista e atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais [...]. Em outras palavras, multiculturalismo, ou pluralidade, passa pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; passa pelo reconhecimento do outro, incluindo seus saberes e valores. (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 118).

Esta visão de multiculturalismo se aproxima da visão de Candau (2011) sobre a interculturalidade:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2011, p. 23).

Por isso, temos o dever de defender a diversidade dentro dos espaços públicos, sejam eles quais forem, e dar condições, no caso específico da universidade, para que todos se sintam incluídos e parte daquele espaço.

Uma das lideranças indígenas convidadas, pertencente à etnia Xavante, considerou muito importante poder falar sobre sua cultura, pois ajuda a manter a identidade indígena do estudante durante sua estada na universidade. Ou seja, que o estudante

indígena não perca sua identidade de origem, junto à cultura do seu povo. Relatou nunca ter tido conhecimento sobre a ocorrência de um evento como este na universidade, o que contribuiu para o fortalecimento dos estudantes indígenas das várias etnias, bem como de todos os participantes do evento. Segundo Silva e Moraes (2015, p. 26), “a exposição de projetos gerados a partir de visões de mundo e de experiências de vida diferentes gera antagonismos importantes, que podem ser superados com medidas que garantam a equidade.”

Um outro participante indígena da etnia Xavante, estudante do campus de Sorocaba, ressaltou que “a educação indígena é diferente da educação da cultura branca”, ou seja, não indígena. Em concordância a esta fala, outro participante não indígena e externo à UFSCar destacou que, legalmente, todos os brasileiros são iguais perante à lei e que diferenças culturais não podem ser usadas como forma de discriminação.

Cotidianamente, ao conversarmos com estudantes indígenas de diferentes etnias, percebemos que nem todos frequentaram escolas durante o período correspondente ao Ensino Básico, por falta de escolas e ou por falta de professores devidamente habilitados para lecionarem para estudantes cujo idioma principal não é a Língua Portuguesa. No entanto, estudantes indígenas têm direito à educação diferenciada, respeitando-se seu universo sociocultural, devendo o Estado contribuir para a valorização de suas culturas, o uso de suas línguas maternas e o uso de processos adequados de aprendizagem (Camargo; Albuquerque, 2003; Vilanova; Fenerich; Russo, 2011; David; Melo; Malheiro, 2013).

A outra liderança convidada para o evento, pertencente à etnia Paratiponé, relatou que durante o evento “a semente foi plantada, a proposta foi lançada. Foi uma oportunidade para se pensar em um bem comum para todos, para um país melhor, independente da cor ou cultura a qual cada um de nós pertence. Quem participou não vai sair da mesma forma que chegou”.

Um participante da etnia Xavante disse: “somos estudantes, somos guerreiros, estamos lutando dentro da universidade. [...] Somos todos sangue vermelho, somos todos parte da natureza, temos as raízes originais, sem deixar o conhecimento dos nossos ancestrais, alimentando nossa batalha, nossa caminhada. [...] Me sinto forte. As lideranças trouxeram a energia do sol e vão levar a realidade dos estudantes indígenas na UFSCar e darão força para que outros jovens ingressem na universidade.” Esta fala está de acordo com as considerações feitas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior:

Nos últimos anos, os povos indígenas têm experimentado uma verdadeira retomada demográfica e política no Brasil. Contrariando as teses que defendiam o desaparecimento dos índios e resistindo aos mais de 516 anos de conquista e

colonização, as populações indígenas se afirmam na atualidade enquanto grupos étnicos diferenciados e detentores de direitos específicos. A sociedade brasileira tem hoje quase 900 mil índios, distribuídos em 305 povos diferentes que falam 274 línguas distintas. (ANDES-SN, 2017, p. 35).

Ao mesmo tempo que os estudantes indígenas reconhecem as dificuldades enfrentadas por eles na universidade, também ressaltam, em vários momentos, a importância de estarem no ensino superior e de se apropriarem de certos conhecimentos para levá-los até sua aldeia. De acordo com David, Melo e Malheiro (2013), as barreiras de adaptação ao mundo acadêmico podem reforçar preconceitos e o arrependimento do estudante indígena por ter ingressado no ensino superior, caso as referidas barreiras não sejam adequadamente superadas.

Nas palavras de um estudante indígena da etnia Paratiponé, “o espaço da academia é nosso por direito. Somos guerreiros por natureza. Algumas questões foram trazidas para o evento porque o Brasil ainda não se deu conta do genocídio que praticou e pratica contra os indígenas. Enquanto discutimos, parentes morrem em confrontos territoriais. A quebra de paradigma é um processo contínuo. A universidade é um espaço formador e observador ao mesmo tempo. [...] Todos somos seres humanos munidos de emoções”. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2017, p. 35) destaca que os indígenas enfrentam ainda hoje “constantes violências e violações de seus direitos, tanto por meio dos agentes de Estado quanto por meio da sociedade envolvente”.

No Brasil, durante um bom tempo tentou-se veicular uma imagem que encobria problemas internos em relação a grupos considerados minoritários, tendo-se a falsa impressão de que não havia conflitos entre diferentes grupos étnicos no país. Entendemos que esta tenha sido uma estratégia de grupos dominantes do país na tentativa da domesticação das pessoas, tal qual Freire (2016) denunciou.

Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade (CANDAU, 2012, p. 21).

Contradicoriatamente ou não, a política neoliberal assume o discurso e passa a incentivar, em toda a América Latina, a inclusão de todos no mercado, numa tentativa de apaziguar os ânimos e refrear protestos dos historicamente excluídos (WALSH, 2010).

Um dos docentes participantes da comissão organizadora comentou sobre a importância do evento para a discussão dessas questões: “19 de abril, o que temos para comemorar? Trata-se de um dia de luta

pelas causas indígenas, um momento de reflexão. É importante que este tema continue a ser discutido na universidade, para desmistificar a homogeneidade indígena. Por fim, não podemos nos esquecer de que há outros grupos que compõem a diversidade da universidade.” Esta constatação também é relatada por Rodrigues e Barbosa (2015), para os quais as “imagens pictóricas que preenchem páginas dos livros de história” reforçam estereótipos e exotismos retomados sistematicamente nos dias do Índio e do Folclore.

A temática indígena é comumente lembrada no dia 19 de abril, data que ficou convencionada como dia do Índio, na qual se evocam igualmente os estereótipos e se associa o índio a uma imagem primitiva da época do Descobrimento, ou seja, repetem-se as ideias equivocadas passadas pela escola para a sociedade (RODRIGUES; BARBOSA, 2015, p. 142).

Tomamos como reflexão crítica o trabalho de Phillips (2001) para concluirmos nossa análise do Simpósio e encaminharmos as conclusões. A autora apresenta a crise histórica nas representações políticas, tratando os conceitos de “política das ideias” e “política da presença” como defesas que têm sido feitas, uma em oposição à outra, e ponderando os riscos que se corre em assumir apenas uma das posições. Para tanto, identifica argumentos consistentes e pertinentes para que se defenda tanto a presença de pessoas componentes das minorias políticas nos espaços públicos e/ou decisórios, quanto, e em interação, pessoas que não constituam as minorias, mas que pensam e direcionam suas ações em sentido promotor da representatividade pela interação ideia-presença.

A maior parte dos problemas, de fato, surge quando as duas são colocadas como opostos mutuamente excludentes: quando ideias são tratadas como totalmente separadas das pessoas que as conduzem; ou quando a atenção é centrada nas pessoas, sem que se considerem suas políticas e ideias. É na relação entre ideias e presença que nós podemos depositar nossas melhores esperanças de encontrar um sistema justo de representação, não numa oposição falsa entre uma e outra (PHILLIPS, 2001, p. 289).

Dentre os principais desdobramentos do evento, foi possível observar o fortalecimento das relações entre estudantes indígenas e não indígenas na UFSCar, motivação para continuarem o curso, tratar de diversidade cultural, permitir acesso da comunidade externa à UFSCar e promoção de aprendizagem para os diferentes sujeitos e grupos envolvidos. Como novos encaminhamentos oriundos do I Simpósio de Interculturalidade, podemos relatar a implantação do Núcleo de Estudos Indígenas no campus Araras (em parceria com o Programa de Educação Tutorial Saberes Indígenas) e a promoção do Ciclo de Ações e Luta Indígena (CALI). O CALI foi concebido como uma ação a partir do Simpósio e já contou com duas edições na UFSCar-Araras, nos anos de 2016 e 2017.

Entendemos a realização do I Simpósio de Interculturalidade como uma resposta a vários grupos

na universidade e fora dela, que, dentre outros aspectos, consideram que os estudantes indígenas têm menos capacidade de aprender que os não indígenas. O contato com a diversidade cultural e a possibilidade de aprender um pouco mais sobre e com os estudantes amplia nossa capacidade de ensiná-los. A percepção de que alguns estudantes indígenas falam mais de cinco idiomas e que a Língua Portuguesa é apenas um deles nos faz pensar sobre a aprendizagem em uma língua estrangeira. Muitos estudantes tiveram contato com a Língua Portuguesa apenas a partir do Ensino Médio e possuem as dificuldades características daqueles que aprendem um novo conhecimento, numa nova língua e numa nova cultura.

Nesse sentido, existem dificuldades de comunicação relacionadas às etnias. A diversidade dos povos indígenas nos mostra que não é uma tarefa simples abrir a universidade para outros grupos. Não é simplesmente tratar os indígenas de forma diferenciada, mas tratar cada povo indígena de uma forma mais adequada. “A luta contra o preconceito e a discriminação também se alastra, com a afirmação do direito à diferença cultural e a defesa da descolonização dos saberes, da cultura e da história” (ANDES-SN, 2017, p. 36-37).

Walsh (2010) aponta que um dos grandes ganhos das comunidades indígenas em alguns países da América Latina foi a adoção de uma política intercultural bilíngue, em que a língua indígena foi oficializada local ou regionalmente, bem como políticas educativas globais, ou seja, para toda a população. No entanto, estas questões começam a aparecer apenas agora na universidade.

Além disso, pudemos discutir os deveres e direitos dos estudantes na universidade. Como todo estudante, os estudantes indígenas devem frequentar as aulas, fazer as atividades e avaliações em Língua Portuguesa. No entanto, têm o direito de ter seu currículo adaptado e é dever do professor estar à disposição para tirar dúvidas e fazer adaptações no currículo para torná-lo mais próximo da realidade destes estudantes.

Organizar o evento foi uma importante experiência de vivenciar o significado de “estar com o outro no mundo”, como nos diz Paulo Freire. Nossa intenção, a todo momento, foi a de estar com os estudantes indígenas, possibilitando que suas decisões fossem à frente, com a ajuda estrutural da universidade e o incentivo para que não desissem dos seus propósitos. Em nenhum momento decidimos por eles, mas com eles.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento (FREIRE, 2016, p. 101).

Podemos perceber, pelos relatos dos participantes, que esta atividade de extensão possibilitou que eles se sentissem sujeitos do processo, tomando decisões e inserindo pautas e discussões de seu interesse. Sentimos falta desse tipo de atividade na universidade, em que o corpo discente é ouvido e tratado de igual para igual, numa perspectiva dialógica.

Segundo Freire (2016), não seria papel da liderança (professor) conduzir os estudantes para que façam o que ele quer ou que pensa ser o melhor para eles, o que seria Invasão Cultural. A ação dialógica só ocorre em co-laboração, “que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (p. 258). Assim, “a adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatisados pela realidade” (p. 259).

Uma das ações necessárias para o combate à discriminação dos povos indígenas do Brasil é justamente “promover o direito à liberdade, à tolerância, à compreensão e às boas relações entre povos indígenas e os demais segmentos da sociedade, reconhecendo o diferente” (ANDES-SN, 2017, p. 63).

Considerações Finais

O Simpósio nos possibilitou ver o quanto a universidade e a sociedade podem ganhar com a diversidade. O quanto temos ainda para aprender, superar nossos preconceitos e quanto precisamos avançar para conquistarmos uma sociedade mais justa, capaz de se solidarizar com todos que a ela pertencem, ao invés de julgar e excluir seus integrantes. Nesse sentido, as Políticas de Ações Afirmativas promovidas pela Universidade Federal de São Carlos têm contribuído para que estas oportunidades sejam, de fato, aproveitadas, uma vez que têm favorecido o ingresso e a permanência de estudantes indígenas em sua comunidade acadêmica.

Ao contribuirmos para a execução do Simpósio de Interculturalidade, não estamos falando pelos estudantes ou dos estudantes, mas entendemos que eventos como este devem ser feitos com os sujeitos. Eventos nessa perspectiva acontecem porque se pressupõe o diálogo em todas as etapas do processo. A realização do evento foi condizente com o processo de sua elaboração e execução. As mesas redondas, as palestras, as apresentações e a plenária de encerramento tiveram a participação efetiva não só dos estudantes envolvidos na elaboração, mas também de todo o público participante.

Agradecimentos

O evento contou com o apoio das seguintes entidades: Secretaria de Educação Municipal de Araras, Diretoria do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, Ações Afirmativas e a empresa de cosméticos Flores e Vegetais.

Referências

ANDES-SN (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR). **Cartilha do GTPCEGDS**. 2.ed. Brasília: Andes, 2017, 76p.

BRASIL. Proposta De Emenda Constitucional 250-A/2000, Acrescenta O Inciso xviii ao Art. 49; modifica O § 4º e acrescenta o § 8º ambos no Art. 231, da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=14562>. Acesso em: 5 dez. 2017.

brasil. Lei no. 12.711, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

Brasil. Lei no. 13.409, 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm#art1>. Acesso em: 5 dez. 2017.

Camargo, D.M.P.; Albuquerque, J.G. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dez. 2003.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-37.

CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática crítica intercultural** – aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 19-54.

David, M.; Melo, M.L.; Malheiro, J.M.S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

OLIVEIRA, D.; YAMAJI, F.M. O sistema de reserva de vagas da UFSCar. In: SILVA, P.B.G.; MORAIS, D.S. **Ações afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos: EDUFSCar, 2015. p. 35-47.

PHILLIPS, A. De uma política das ideias a uma política de presença? **Estudos Feministas**, v.9, n.1, 2001.

RODRIGUES, E.S; BARBOSA, L.M.A. A história das populações indígenas em livros didáticos do ensino fundamental: a experiência na rede pública de São Carlos-SP. In: SILVA, P.B.G.; MORAIS, D.S. **Ações afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos: EDUFSCar, 2015. p. 141-153.

SILVA, P.B.G.; MORAIS, D.S. Ações afirmativas: um caminho para a equidade. In: SILVA, P.B.G.; MORAIS, D.S. **Ações afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos: EDUFSCar, 2015. p. 15-31.

TRIBUNA DO PVO. **UFSCar realiza evento sobre etnias**. Quinta-feira, 21 de Maio de 2015, p. 3D.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao>. Acesso em: 05.dez.2017.

VILANOVA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, p. 31-47, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; WALSH, C.; TAPIA, L. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p.75-96.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSAO COM AS MULHERES RURAIS DO BAIRRO PEROBA DE ITAJUBÁ - MG

UNIVERSITY EXTENSION: AN ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION OF AN EXTENSION PROJECT WITH THE PEROBAS' NEIGHBORHOOD RURAL WOMEN OF ITAJUBÁ - MG

Tayrine Parreira Brito*

Samanta Borges Pereira**

Ednilson Moisés de Lima e Silva***

Gabriela Santos****

Pamela Hélia de Oliveira*****

Viviane Guimarães Pereira*****

Vitor Monteiro de Andrade*****

Kalahan de Mello Battiston*****

Miguel de Souza Pereira*****

Resumo: A extensão universitária é o instrumento mantenedor do diálogo da Universidade com a sociedade. A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) fornece direcionamentos, nos quais os projetos de extensão devem se fundamentar e guiar suas ações. Partindo desse princípio, o objetivo deste trabalho é analisar os caminhos percorridos pelo Núcleo Travessia na execução do projeto de extensão “Economia Solidária na Peroba – Itajubá-MG: geração de renda e emancipação social das mulheres rurais”. Para a análise, foram realizadas comparações entre os procedimentos adotados pelo Núcleo Travessia e as diretrizes descritas na PNEU. Os resultados apontaram para a importância da Interação Dialógica desde a aproximação com a comunidade e sua relevância no estabelecimento da relação de respeito e confiança. A melhoria na autoestima e a conquista dos primeiros rendimentos mostraram o potencial de Transformação Social em projetos dessa dimensão, fazendo com que a Universidade cumpra com a sua missão de fomento ao desenvolvimento social.

Palavras-chave: Dialogicidade; Política Nacional de Extensão Universitária; Economia Solidária; Agricultura Familiar.

Abstract: Outreach university projects are tools to maintain the dialogue between the university and society. The National Policy for Outreach Projects (PNEU in the Portuguese acronym) provides guidelines to support and inform outreach actions. Based on this principle, the aim of this study is to analyze the steps taken by the Núcleo Travessia in the implementation of the outreach project called Solidarity Economy in Peroba – Itajubá – MG: income generation and social emancipation of rural women”. The analysis compared the procedures adopted by the Núcleo Travessia to the procedures described in the PNEU. The results pointed out the importance of Dialogic Interaction from its closeness to the community and its relevance in the establishment of a relationship of respect and confidence. The improvement of self-esteem and the achievement of the first incomes showed the potential of Social Transformation of projects like this that allow the university to fulfill its mission of fostering social development.

Keywords: Dialogicity; National Policy of University Extension; Solidarity economy; Family farming.

*Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: tairine_prospe@hotmail.com

**Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras - RS, Brasil. E-mail: samantaborges81@gmail.com

***Aluno de Mestrado da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: ednilsonmlima7@gmail.com

****Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: santos-gabriela@live.com

*****Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: pamela.oliveira@fisuldeminas.edu.br

*****Professora da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: vgpereira@yahoo.com.br

*****Aluno de Graduação da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: vmonteiro.andrade@gmail.com

*****Aluno de Graduação da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: kalahanmb@gmail.com

*****Aluno de Graduação da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá - MG, Brasil. E-mail: miguelpereira369@gmail.com

Introdução

O diálogo entre Universidade e sociedade é recurso vital para que a instituição pública de ensino superior cumpra com sua missão de fomentar o desenvolvimento local e, nesse sentido, os projetos de extensão são importantes propulsores desse diálogo, visando a construção conjunta de aprendizagem e emancipação social. O Núcleo Travessia¹ vem atuando nesse sentido e desde o final de 2016, vem se aproximando da comunidade da Peroba, bairro rural do município de Itajubá (MG), distante 15 quilômetros da sede municipal. A partir dos resultados parciais de projeto de pesquisa, o grupo de mulheres do bairro apresentou demandas que envolviam capacitação para atividades que as valorizassem enquanto agricultoras e alavancassem processos de geração de renda.

Em 2017, o Núcleo Travessia aprovou o projeto de extensão “Economia Solidária na Peroba – Itajubá-MG: geração de renda e emancipação social das mulheres rurais”, com o propósito de promover a sensibilização da comunidade para a economia solidária, bem como a capacitação do grupo de mulheres na utilização de técnicas de processamento e beneficiamento de frutas, legumes e verduras que possibilitassem a geração de renda, tornando-se uma possibilidade de emancipação econômica e social.

Para executar o projeto, foi importante compreender que a extensão universitária deve ser um processo contínuo de comunicação entre a Universidade e a sociedade, ultrapassando os preceitos assistencialistas e sendo capaz de transformar a realidade onde se aplica. Cada grupo social possui uma realidade distinta, demandando diferentes caminhos de modo a adequá-los às diferentes realidades.

A avaliação dos percursos adotados pelos grupos que se propõem desenvolver projetos de extensão é fundamental para o aprimoramento da metodologia de trabalho em extensão, podendo contribuir com outros grupos extensionistas. O objetivo deste artigo foi discutir os caminhos percorridos pelo Núcleo Travessia na construção e execução do projeto de capacitação realizado junto às mulheres do bairro Peroba, em Itajubá (MG). Trata-se de avaliação das decisões e direcionamentos tomados pelo Núcleo Travessia na execução do projeto.

Para isso, foram analisadas as seguintes etapas do projeto: 1) o diagnóstico e levantamento das demandas junto à comunidade; 2) as oficinas de capacitação das mulheres; 3) os espaços para formação coletiva e solidária. Para a análise foram verificadas se as ações do Núcleo Travessia estiveram emparelhadas com as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) e condizente com a teoria que orienta à extensão universitária.

De acordo com a política nacional, a extensão universitária é o processo acadêmico que permite a existência de uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. Para tanto, foram descritas as seguintes diretrizes para as ações de extensão

universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social (FORPROEX, 2012). O estreitamento dos caminhos do Núcleo Travessia com as diretrizes foi explicitado no texto e destacado em itálico, para facilitar a identificação do emparelhamento entre diretriz e prática.

O trabalho do grupo junto à comunidade ainda é recente e a aproximação com as lideranças locais e o estabelecimento da relação de confiança foram fundamentais para a realização de um projeto que atendesse à demanda da comunidade, a partir de suas habilidades e de seus recursos. A reflexão sobre o percurso desenhado pelo Núcleo Travessia para o desenvolvimento desse projeto permitirá identificar as necessidades de ajustes na continuação do trabalho junto às mulheres da Peroba e com a comunidade como um todo.

Diretrizes para as ações de extensão

No processo histórico das Universidades brasileiras, o conceito de extensão universitária passou por diversos princípios conceituais. Por meio de uma breve análise histórica, se encontra pelo menos quatro pontos significativos para a sua conceituação: (1) extensão enquanto cursos de treinamento via transmissão vertical do conhecimento; (2) extensão do serviço na forma de voluntariado; (3) extensão como ação sócio comunitária institucional, por meio do assistencialismo; (4) extensão na forma de reconfiguração da educação superior, enquanto prestação de serviço para a arrecadação financeira à Instituição (FREIRE, 2011).

Os Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras elaboraram um documento com o compromisso de que este fosse um instrumento colaborativo para a mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia, trabalho intitulado de Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU). Essa política foi construída com a ampla participação dos Pró-Reitores de Extensão e de representações das Universidades Públicas signatárias, sendo a primeira versão aprovada em maio de 2012 (FORPROEX, 2012).

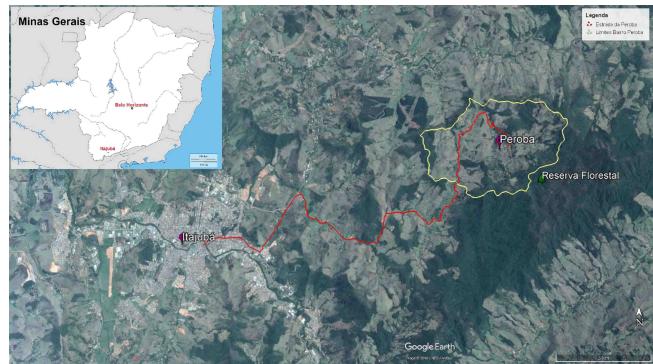
Assim, buscou-se apresentar quais foram os caminhos percorridos pela extensão no contexto brasileiro e internacional, bem como, quais foram as implicações que a extensão alcançou no cenário das políticas públicas nacionais e das Universidades brasileiras. Reuniu-se princípios que determinaram que as ações de extensão devem retornar em transformações sociais, pautadas na interação dialógica, na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, além de causar impacto na formação do estudante (FORPROEX, 2012).

Paulo Freire (2006) discutiu e criticou a extensão sob o ponto de vista do processo “verticalizado”, no qual a atuação ocorre de forma autoritária por parte da Universidade. Essa, por meio de suas atividades extensionistas, apresenta-se como a detentora do saber absoluto, de forma superior e redentora da ignorância. Freire apontou que uma atividade extensionista necessita de proponentes que tenham o conhecimento da cultura a quem se destina a sua prática e, portanto, estabeleçam uma interação dialógica, onde todos os envolvidos sejam sujeitos que atuem e pensem criticamente (FREIRE, 2006). Pautado na teoria de Paulo Freire e sob as diretrizes apresentadas pelo FORPROEX, o Núcleo Travessia procurou desenvolver o trabalho junto às mulheres da Peroba. Com esses parâmetros, analisaremos os caminhos percorridos pelo grupo na execução do projeto.

Caracterização da comunidade da Peroba

A Peroba está localizada na Serra da Mantiqueira e é cercada pela Mata Atlântica, como pode ser visto na Figura 01. A partir das observações e visitas realizadas na comunidade, foi possível perceber (pelo desenho geológico de localização do bairro) que a região possui água em abundância, com inúmeras nascentes que brotam entre as serras, onde há forte presença de produção agropecuária, predominantemente, familiar.

Figura 1: Localização do bairro Peroba dentro do município de Itajubá-MG.



Fonte: Imagens de satélite do Google Earth/ elaborado pelos autores.

Economicamente, as famílias moradoras do bairro vivem da comercialização dos produtos dessas atividades e de produtos do artesanato, com destaque para a produção orgânica e participação em feiras locais. Composto por aproximadamente 100 moradores, o bairro apresenta características de uma comunidade parentesca, compartilhando um conjunto de memórias do passado, com fortes laços de união, solidariedade e religiosidade. Em diálogo estabelecido com as famílias, foi relatado que todas as casas do bairro possuem energia elétrica e, a maior parte dos moradores, tem acesso à internet e serviços de telefonia celular, embora a rede convencional de celular funcione somente em determinados pontos.

Registrou-se, por meio de conversas com o grupo feminino da comunidade, que as mulheres adultas, em sua maioria, são casadas. Algumas trabalham na cidade, outras no próprio bairro com a produção artesanal de queijos e quitandas, outras estão aposentadas. As jovens estudam nas faculdades e nas escolas municipais e estaduais da cidade.

A aproximação com a comunidade e a identificação das necessidades das mulheres, que se desencadearam no projeto de extensão, serão apresentados nas seções seguintes.

Aproximação com a comunidade e levantamento de demandas

A chegada em uma comunidade rural carece de procedimentos sutis, já que palavras ou ações mal colocadas podem dificultar a relação de confiança, diálogo e troca. De acordo com Zuin, Zuin e Manrique (2011, p. 13), “somente por meio de uma relação de parceria orientada por diálogos entre os pares é que são construídas as relações de confiança”. Para construir esse tipo de relação é preciso pisar no mesmo chão, comer da mesma comida, falar a mesma língua, cantar o mesmo canto. Cientes dessa necessidade, a aproximação do Núcleo Travessia aconteceu, inicialmente, de maneira informal.

No encontro sobre Alimentação Escolar e Mercados Institucionais, realizado em 2016, a coordenadora do Núcleo Travessia conheceu um agricultor do bairro da Peroba. A conversa limitou-se à necessidade pessoal da coordenadora em adquirir um determinado produto oriundo da comunidade. Semanalmente, agricultor e, agora, consumidora se encontravam na Feira Agroecológica e Cultural de Itajubá (FACI) para efetuar a relação de compra e venda e conversarem sobre suas experiências, num processo de interação dialógica, interdisciplinar e interprofissional.

O agricultor, liderança comunitária, dividia as conquistas e os desafios enfrentados pela agricultura familiar, principalmente quanto à produção e comercialização. A consumidora compartilhava sua experiência em desenvolvimento de comunidades rurais e as dificuldades dentro da Universidade sobre esse tema, principalmente quanto à formação dos estudantes que, apesar do interesse de muitos em se importarem mais com as questões sociais, ficam distanciados das realidades da sociedade, além da ausência de recurso financeiro destinado às atividades extensionistas, inconvenientes que dificultam a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Dessa relação surgiu o interesse tanto do agricultor quanto da coordenadora de aproximar Universidade e Comunidade. As trocas iniciais que ocorreram na feira – reconhecidamente um lugar social

de trocas materiais e imateriais (sociais, históricas e culturais) (PEREIRA; BRITO; PEREIRA, 2017) – permitiram a aproximação desses grupos (Núcleo Travessia e bairro da Peroba), abrindo oportunidade para a efetivação do diálogo Universidade e sociedade².

A primeira visita à Peroba ocorreu no dia 07 de outubro de 2016 e envolveu a visitação em 03 famílias agricultoras. A partir dos diálogos estabelecidos com os agricultores e agricultoras em suas propriedades, foram levantadas informações sobre os cultivos existentes (hortas, pomares, lavouras, entre outros), produção animal (suínos, aves, bovinos, etc.), produtos beneficiados, processados e as formas de comercialização da produção. O encontro contou com a presença de um agricultor de Conceição do Mato Dentro e uma agricultora de Dom Joaquim, municípios localizados na Serra do Espinhaço, região próxima ao Vale do Jequitinhonha, fazendo cumprir a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade indicada no PNEU. A junção entre os agricultores e agricultoras possibilitou trocas de experiências sobre a agricultura familiar em realidades distintas.

A segunda visita aconteceu no dia 11 de dezembro de 2016, e envolveu a participação de toda a comunidade. Essa etapa pretendeu diagnosticar as demandas de produção e comercialização. Para isso, foram utilizados elementos da Metodologia Participativa, fundamental na execução de projetos de extensão, de modo que o mesmo pudesse ser construído de maneira coletiva. Segundo Morais e Callou (2017, p. 09),

[...] as metodologias participativas devem ser vistas como um fator positivo, pois, ao possibilitar o contato direto dos assessores com os agricultores, permite conhecer seus desejos, criar vínculos e respeito que vão além de uma simples assessoria. Ou seja, possibilitam confiança na coletividade e credibilidade em si próprio.

O encontro contou com a presença de 25 moradores da Peroba que foram divididos em três grupos: homens, mulheres e jovens. Cada grupo foi mediado por dois membros do Núcleo Travessia, com o apoio de um mediador externo. Esse encontro abarcou as cinco diretrizes do PNEU. Para sua execução e efetivação, contou-se com a Interação dialógica entre os grupos, quando do levantamento das demandas da comunidade. A Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade e o Impacto na Formação dos Estudantes ficaram por conta das formações dos diversos membros do Núcleo Travessia - Economia, Engenharia Mecânica, Administração, Gestão Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Hídrica, História, Direito – do mediador externo – experiente em educação popular e metodologias participativas, e da experiência de vida e trabalho da comunidade, intrínseca à realidade do ambiente rural.

A diversidade de formações disciplinares, juntamente à sensibilidade do grupo, levou à organização desse espaço e definição de metodologia

que permitisse o contato com uma das grandes questões do nosso país – o Desenvolvimento Rural –, o diálogo com a comunidade e o registro das informações de modo a possibilitar a visualização de direcionamentos futuros para a comunidade, reafirmando e materializando o compromisso ético e solidário da Universidade pública brasileira e a formação cidadã dos docentes e discentes que a compõem (FORPROEX, 2012).

Os grupos discutiram e registraram as potencialidades, dificuldades e as expectativas quanto à presença do Núcleo Travessia junto à comunidade, mostrando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, emergindo um novo espaço de participação e apreensão de conhecimento (FORPROEX, 2012). Após a discussão grupal, as percepções foram apresentadas coletivamente, conforme sintetização apresentada no quadro 01.

Quadro 1: Categorização das potencialidades, dificuldades e expectativas da comunidade

Potencialidades	Dificuldades	Expectativas
Religiosidade	Saúde	Apoio na produção familiar
Laços familiares	Estradas	Apoio na comercialização
Natureza	Transporte	Geração de renda
Segurança	Lazer/entretenimento	Lazer
Produção tradicional	Capacitação	Intermediário campo/cidade
	Comercialização	

Fonte: LIMA et al. (2018).

Além do apoio na produção e comercialização, vale salientar que a expectativa de geração de renda, capacitação e entretenimento para as mulheres foram umas das questões mais abordadas pelos grupos, até mesmo pelos homens, que colocaram como prioridade.

No entanto, essa atenção às mulheres levanta duas reflexões: (1) a demanda das mulheres rurais é algo legítimo e vem sendo discutido entre os princípios do desenvolvimento rural de base territorial; (2) a invisibilidade do trabalho feminino no meio rural. Para compreender a luta das mulheres do campo, é essencial perceber que no contexto familiar-rural-campesina, relações de gênero injustas ainda são replicadas, reforçando o poder patriarcal (FERREIRA; MATTOS, 2017). Esse modelo de sociedade patriarcal foi estabelecendo papéis e funções específicos para homens e mulheres, valorizando mais as funções ditas masculinas e dissimulando o papel das mulheres, levando-as a acreditar que não tinham importância no desenvolvimento de seu grupo social (SARAIVA, 2012).

Segundo os dados do Censo Agropecuário de 2006, um terço das ocupações na agricultura familiar são preenchidas por mulheres, o que representa 4,1 milhões de trabalhadoras (IBGE, 2006). A mão de obra feminina está presente há tempos nas atividades da agricultura, porém a sua identidade é ocultada pelo trabalho desenvolvido no contexto familiar, ou seja, pela atuação dos homens, mulheres, filhos e idosos (HEREDIA, 1979; GARCIA JR., 1993). De acordo

com Pacheco (1996), ocorre uma forte depreciação pelas fontes estatísticas oficiais quanto ao trabalho produtivo realizado pelas mulheres na seara da agricultura familiar. A visão que se atribui sobre a função que a mulher do campo assume na propriedade rural está ligada à ocupação do espaço da casa e de que a sua principal tarefa é com as atividades domésticas. Assumindo esse papel, sua invisibilidade ocorre porque essa perspectiva está fortemente relacionada à percepção de que tais atividades não são expressas em valores financeiros e tão pouco evidenciadas pela sociedade.

Ainda que a igualdade de gênero e a violência contra a mulher camponesa ainda não tenham sido suplantadas, as organizações têm conquistado espaço em programas que valorizam as experiências dessas mulheres. Estudando a comunidade Rancharia, em Campo Alegre de Goiás (GO), Mesquita e Mendes (2012) observaram que a família agrícola acredita que a mulher atua na condição de “ajudante” do processo produtivo, visto que, ao contrário do homem, ela trabalha eventualmente e dedica poucas horas às tarefas ligadas ao setor, pois tem a incumbência dos afazeres domésticos. Porém, as autoras identificaram que, dentre as mulheres entrevistadas, 64% lidam com a ordenha, 36% com gado leiteiro e 27,3% com gado de corte, mostrando uma contradição sobre a atuação feminina nas atividades da propriedade rural.

Justifica-se assim, a atuação do Núcleo Travessia para atender à necessidade das mulheres rurais do bairro da Peroba, grupo social e historicamente excluído, na tentativa de contribuir com o impacto e a transformação social da vida dessas mulheres. Diante de tantas demandas, a luta feminista no ambiente rural também é uma forma de fortalecer a comunidade como um todo.

Elaboração do projeto e capacitação nas técnicas de processamento

Com a abertura do Edital PROEXT 2017³ para financiamento de projetos de extensão sociais e culturais da UNIFEI, o Núcleo Travessia submeteu uma proposta a fim de que fosse contemplada a demanda das mulheres da Peroba. A partir das necessidades apresentadas no segundo encontro na comunidade, o Núcleo Travessia reuniu-se novamente com as mulheres para delinear os caminhos do projeto, mantendo a interação dialógica com a comunidade. Para alinhar a proposta à linha temática “Empreendedorismo social e economia solidária”, o eixo do projeto seria a capacitação das mulheres.

Para a definição de quais capacitações seriam as mais adequadas, os seguintes aspectos foram discutidos: a utilização da matéria prima disponível na comunidade ou em suas casas e a infraestrutura disponível. Esses aspectos foram colocados no sentido de incentivar os costumes locais e os alimentos nativos

e de minimizar os desperdícios e as perdas de produtos perecíveis que se tornam impróprios para o consumo familiar e para a comercialização.

A proposta do projeto, construída conjuntamente com as mulheres do bairro rural da Peroba, foi capacitar-las para o processamento e beneficiamento de frutas e hortaliças, de modo que resultassem em doces, geleias, compotas e conservas. Além disso, pretendia-se fomentar a organização coletiva para formação de um grupo forte de produção, comercialização, geração de renda, trocas de experiências, solidariedade e emancipação. A execução do projeto na Peroba foi semelhante ao que ocorreu na Comunidade Vale do Sol II, em Tangará da Serra - MT, em parceria com o SENAR, onde as mulheres também se organizaram em um grupo produtivo de doces e conservas para aumentar a renda familiar (SOUZA et al., 2016). Outro exemplo semelhante são as mulheres do Assentamento Carnaúba dos Ajudantes que criaram o grupo Reciclarde depois de uma oficina de aproveitamento de materiais recicláveis oferecida pelo grupo UAST da Universidade Federal Rural do Pernambuco (MÉLO; MORAES; COSTA, 2014).

Conforme Ramos (2014, p. 13), “aos poucos se confirma o poder de articulação e implementação da mulher rural nos meios produtivos e reprodutivos da vida conjunta”. Os grupos formados por mulheres rompem com o silêncio histórico no qual elas foram confinadas, proporcionando a socialização e a reflexão dos problemas vividos por elas, sendo essa participação vista como uma atuação política e social (BRUNO, 2013; MÉLO; MORAES; COSTA, 2014).

Após aprovação do projeto, o grupo se organizou para encontrar, na região, profissional capacitado para executar esse tipo de trabalho. Essa foi a primeira dificuldade do projeto: adequar o recurso disponibilizado ao profissional apropriado para capacitação junto às comunidades rurais. Os membros do Núcleo Travessia fizeram diversos esforços para levantar possibilidades de contato que pudessem oferecer ou indicar profissional para atender à necessidade do projeto. Foram encontrados cursos de formação em uso de técnicas de processamento de alimentos perecíveis, mas a proposta se voltava para a formação empresarial e competitiva. Ao procurar por agentes de desenvolvimento rural, os mesmos informaram não terem profissional disponível para esse tipo de trabalho.

Segundo Landini (2015), um dos maiores problemas da extensão rural brasileira é a perspectiva difusãoista adotada por grande parte dos extensionistas, que vai na contramão da abordagem participativa e dialógica. Para o autor, esses extensionistas enxergam o problema sempre nos agricultores, se limitando à autocrítica do trabalho prestado. Há que se diferenciar a visão simplista de extensão rural enquanto assistência técnica e a visão mais ampla, enquanto processo educativo de comunicação de conhecimentos de diversas naturezas.

A primeira visa resolver problemas pontuais, sem a preocupação de capacitação e troca de conhecimento (PEIXOTO, 2008). Isso ajuda a explicar a dificuldade em encontrar um profissional adequado.

Dentre as diversas possibilidades elencadas, o Núcleo Travessia conseguiu retorno de uma profissional experiente em desenvolver trabalhos com as mulheres da zona rural de Cristina, município vizinho. Além do conhecimento das técnicas de processamento e de higienização, a profissional conhecia a forma de diálogo necessária para estabelecer a confiança entre ela e as mulheres da comunidade.

A adequação orçamentária também aconteceu após negociação com a mesma, a qual abriu mão de parte dos seus ganhos para poder realizar esse trabalho, pois acreditava e compreendia a importância que essa formação representaria para aquelas mulheres. Essa escolha esteve alinhada à Interprofissionalidade indicada no PNEU. Ainda que alguns membros do Travessia conhecessem técnicas de processamento, havia as especificidades do grupo – mulheres rurais – que precisavam ser atentamente observadas. A comunicação precisava estar alinhada à compreensão desse grupo, sem constrangimentos, incompreensões e/ou desconfortos.

O encontro de abertura das oficinas aconteceu com a participação da coordenadora do projeto, dois membros do Núcleo Travessia, a facilitadora contratada e as 10 mulheres da comunidade. Foi formada uma roda onde todas deram as mãos e falou-se da relação de afeto já existente naquele grupo, ligado por laços sanguíneos, por relações que se seguem há muitas gerações. Para sensibilizar o grupo, foi proposto que cada mulher se virasse para a sua parceira à esquerda e dissesse a ela “eu preciso de você”, recebendo a resposta “e eu estou aqui para te ajudar”. O intuito dessa sensibilização foi retomar a história dessas mulheres, seus vínculos familiares, sua relação com aquele lugar e fazer com que elas reconhecessem na outra muito mais do que uma relação de parentesco ou de trabalho, mas uma relação de vínculo afetivo e de afinidade histórica de vida.

As místicas de sensibilização fazem parte dos caminhos utilizados pelas Metodologias Participativas que vêm atender às exigências da interdisciplinaridade e interprofissionalidade. A mística compõe as práticas pedagógicas e educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - maior representação nacional de luta no campo – e envolve a espiritualidade com o intuito de fortalecer as lutas sociais (NASCIMENTO; MARTINS, 2008). As capacitações foram divididas em quatro módulos, totalizando 40 horas/aula, conforme metodologia estabelecida pela profissional contratada. Os encontros ocorreram nos finais de semana acordados entre elas, respeitando a interação dialógica a partir da compreensão da realidade do tempo daquelas mulheres. Previamente à capacitação, foram enviadas orientações que envolviam a necessidade de

vestimentas, estrutura, materiais e matéria-prima adequados.

As mulheres organizaram um espaço na antiga escola da comunidade, já com banheiros, pia, tanque, água limpa e providenciaram a mudança da mesa, do fogão e do gás da cozinha comunitária para o ambiente. Optou-se por não usar a cozinha comunitária com a intenção de criar um espaço de trabalho exclusivo das mulheres, onde elas pudessem guardar adequadamente o seu material de trabalho e se sentirem pertencentes e confortáveis nesse lugar. Foram utilizados os materiais e instrumentos de trabalho disponíveis nas cozinhas das casas das próprias agricultoras, os quais foram compartilhados com o grupo: panelas, liquidificador, faca, escumadeira, peneira, balde, copo, lixeira, pá de lixo, talheres, esponja, fósforo, pano de chão, papel toalha, avental, touca, tábua, vidros, hipoclorito de sódio 2 a 2,5%, pincel atômico, conforme especificidades de cada item, atendendo aos padrões de higiene estabelecidos.

O levantamento da matéria-prima envolvia frutas, legumes e verduras produzidos na comunidade. Para aproveitar o período da capacitação e conhecer as diferentes formas de processamento para as diferentes variedades, algumas frutas foram adquiridas nos mercados convencionais já que a produção orgânica – predominante na comunidade – depende da época de cada fruto. As frutas e hortaliças processadas foram banana, jabuticaba, berinjela, tomate, cenoura, maracujá, jurubeba, amora, pepino, manga e batata.

A capacitação envolveu as técnicas de higienização do local, dos utensílios, as orientações de vestimentas adequadas, além das técnicas de produção e de comercialização, incluindo a apresentação e especificação dos produtos. O encerramento desse espaço de formação foi realizado no dia 07 de outubro de 2017, momento em que cada integrante recebeu das mãos da facilitadora, o certificado produzido pelo Núcleo Travessia. A facilitadora também apontou as qualidades e habilidades de cada mulher e a importância de cada uma delas para a formação e fortalecimento do grupo. O resultado, em termos da produção dos doces, geleias e compotas, foi exposto durante o encerramento e pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2: Apresentação da produção de doces e conservas das mulheres da Peroba, Itajubá-MG.



Figura 2: Apresentação da produção de doces e conservas das mulheres da Peroba, Itajubá-MG.

O encontro permitiu uma avaliação, ainda que superficial, do trabalho realizado, registrado em formulário de avaliação. A ausência do Travessia durante as oficinas de capacitação impossibilitou uma avaliação nas diversas frentes: comunidade, mediação e Universidade. Entretanto, a continuidade do projeto mostrou que a relação de confiança está sendo construída progressivamente.

As inseguranças do grupo ficaram por conta do afastamento da mediadora com o encerramento das oficinas. As dificuldades que encontraram, quando ela não estiver mais presente, e a necessidade de retorno para esclarecer as dúvidas que surgirem nesse período foram apontadas pelas mulheres. Além disso, há insegurança do grupo quanto à comercialização, apesar de já estarem desenvolvendo estratégias de venda, como a participação na FACI e a venda porta-emporda.

Os benefícios firmaram-se na expectativa de geração de renda e libertação da necessidade de realização de trabalho doméstico na cidade, na oportunidade das mulheres se encontrarem, conversarem e compartilharem suas experiências nesse espaço, na possibilidade de participação das jovens da comunidade e do aproveitamento de suas habilidades na elaboração dos custos e preços dos produtos, na possibilidade de usar o conhecimento nas receitas para a família, na percepção coletiva da necessidade de organização do grupo. Uma das mulheres relatou que “foi a primeira vez que alguém olhou pra gente” referindo-se ao interesse da Universidade e dos agentes de desenvolvimento de oferecer às mulheres da comunidade algo que atendesse às solicitações vindas delas e mantendo o apoio mesmo após finalizado o projeto.

Destaca-se a importância da entrega do certificado. Considerando o baixo grau de escolaridade dos agricultores e agricultoras e das dificuldades e preconceitos que enfrentam, cotidianamente, principalmente no contato com os estabelecimentos da cidade, a entrega do certificado equivaleu à comprovação física de uma formação próxima à escolar. Outra agricultora disse: - “Agora não vão mais poder dizer que eu não tenho diploma”, informando que, apesar de já terem feito outros cursos de capacitação na comunidade, foi a primeira vez que elas receberam um comprovante de validação e confirmação dessa formação.

O impacto e a transformação social já começaram a dar sinais à medida que essas mulheres veem suas demandas atendidas, ainda que parcialmente, e percebem a materialização dos resultados do seu trabalho, reconhecido e valorizado pela comunidade. Outros pontos abordados na avaliação foi a habilidade da facilitadora em comunicar-se adequadamente com as mulheres. Ressalta-se que durante as oficinas, a profissional hospedou-se e alimentou-se na casa de uma agricultora aposentada. Essa aproximação estreita os laços de afeto e confiança e facilita a interação dialógica entre a

profissional e a comunidade, mostrando a importância das competências necessárias para a realização desse tipo de trabalho.

Outras demandas futuras apresentadas pelo grupo de mulheres envolveram a necessidade de apoio: nos primeiros espaços de comercialização, na divulgação do trabalho, na consolidação da imagem do grupo e na aquisição de equipamentos para melhorar a infraestrutura de trabalho (armário de aço e fogão industrial).

Organização coletiva e formação de grupo

Para fomentar a organização coletiva e formação do grupo, foram realizadas outras cinco atividades como: (1) a participação no 1º Encontro de Mulheres e Sistemas Participativos de Garantia (SPG's) da Região Sudeste em Inconfidentes; (2) Encontro sobre Economia Solidária realizada pelo Núcleo Travessia; (3) no XIV ENEDS – Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social - realizado na UNIFEI; (4) Intercâmbio de Saberes em Campo do Meio; (5) e realização do encontro de encerramento do projeto e confraternização na própria comunidade. Todos os espaços organizados atendem, ainda que não em sua plenitude, as diretrizes do PNEU. Atores de diversos lugares sociais: pesquisadores, extensionistas, agentes de desenvolvimento, lideranças comunitárias, organizações não governamentais, coletivos, movimentos de base, estiveram presentes nesses espaços, de modo a possibilitar o diálogo diverso, interdisciplinar, interprofissional para a formação das diversas comunidades que compõem a sociedade, com vista a contribuir para o desenvolvimento local e a efetiva transformação social.

Encontro de Mulheres e SPG's da Região Sudeste

A convite de uma agricultora de Pedralva, as mulheres da Peroba puderam participar do 1º Encontro de Mulheres e SPG's da Região Sudeste realizado nos dias 07 e 08 de junho de 2017, no município de Inconfidentes (MG). O encontro teve como objetivo discutir a garantia da participação das mulheres nos processos certificativos, o protagonismo feminino e sua importância para a agroecologia. Nos últimos anos, a pauta feminina está na centralidade dos debates acerca da agroecologia. As organizações de eventos têm exigido paridade nas inscrições e as entidades de certificação participativa vêm fomentando a isonomia entre coordenações (FERREIRA; MATTOS, 2017). Com o intuito de aproximar as mulheres da Peroba dessas discussões e incentivar a participação no processo de certificação⁴, o Núcleo Travessia subsidiou a participação de duas mulheres da Peroba

no encontro em Inconfidentes.

Segundo Lima e Jesus (2017), a agroecologia propõe uma aliança progressista tanto do ponto de vista das questões ambientais, quanto da pluralidade cultural e da busca por uma sociedade melhor. No entanto, as autoras descreveram que para sua efetivação, a reprodução da desigualdade de gênero precisa ser superada, já que não existe agroecologia sem a valorização do trabalho feminino, pois a mulher é considerada central nesse processo (LIMA; JESUS, 2017).

As agricultoras que participaram do encontro disseram que foi importante ouvir histórias de vida de outras mulheres, que sofreram violências físicas e emocionais de seus maridos e família, mas que apesar disso, encontraram um caminho para a libertação e emancipação a partir do contato com outras mulheres e com espaços de trocas, capacitação, formação, dentro dos princípios da agroecologia. A interação dialógica não somente entre Universidade e Comunidade, mas entre grupos semelhantes, como as mulheres rurais, amplia o espectro de caminhos possíveis para superar as dificuldades encontradas nesses espaços. Conhecer outras realidades é um percurso para a conquista de uma efetiva transformação social.

as mulheres são sobrecarregadas com os trabalhos não remunerados, geralmente ligados às tarefas domésticas e aos cuidados dos filhos [...]. Ao mesmo tempo em que essas mulheres enfrentam problemas de inserção no mercado de trabalho, sofrem também com os rendimentos diferenciados dos homens com o mesmo nível de instrução (WILLIANS, 2014, p. 02).

A proposta do espaço para as mulheres referia-se à valorização do preparo da comida. Durante o preparo da refeição, que deveria atender a toda a comunidade, seriam estabelecidos diálogos que permitissem conhecer a produção da comunidade e as expectativas quanto às oficinas de capacitação que estavam para iniciar, além de realizar a filmagem e fotografia desse momento – que seria realizado pelos jovens – para apresentação no final do encontro. Essa diferença ficou evidente na execução e avaliação das propostas de espaços para os jovens, homens e mulheres. A concepção do espaço das mulheres durante o preparo do almoço como um momento de diálogo não foi bem-sucedida. Enquanto os homens e os jovens conseguiram executar a atividade proposta para os seus espaços – preparo de adubo orgânico e filmagem e registro fotográfico, respectivamente - de forma prazerosa, estabelecendo diálogos, sem pressão, sem tensões, o espaço das mulheres permitiu poucas trocas e possibilidades de reflexão sobre o trabalho coletivo e solidário.

A organização do almoço coletivo é um trabalho difícil, que demanda muita atenção, uma vez que poucas são as mulheres que dominam esse tipo de espaço, fazendo com que o trabalho acabe concentrado nas mãos de quatro ou cinco. O prazo para finalização do almoço também foi uma pressão sobre elas, que perceberam a tensão existente enquanto a refeição não saía.

A presença dos membros do Núcleo Travessia naquele espaço mais atrapalhou do que ajudou, pois, além de fazerem o que precisavam fazer, precisavam dar direcionamentos sobre o trabalho do outro. Entretanto, a filmagem e registro fotográfico desse momento foi assertivo. Apesar da agitação causada pela euforia das crianças e adolescentes no momento do registro, (o que conturbou o trabalho das cozinheiras) o resultado apresentado no encerramento do encontro foi positivo. As mulheres puderam ver o resultado de seu trabalho no vídeo elaborado pelos jovens. Segundo relatos de uma delas, vê-la no vídeo deixou-a emocionada e fez com que ela se sentisse importante.

A reflexão e avaliação foi um dos momentos mais importantes enquanto formação do estudante. Além da oportunidade de organizar as atividades, que envolveu o planejamento da proposta e a divisão das responsabilidades, essa ocasião favoreceu a troca de saberes em diversos aspectos. O maior aprendizado referiu-se ao espaço que NÃO deu certo. Apesar do planejamento e organização da atividade proposta para as mulheres, de conversas anteriores ao encontro com as mulheres da comunidade, os resultados pretendidos não foram alcançados. Essa experiência mostrou que,

Encontro sobre Economia Solidária

Para fortalecer a reflexão sobre a importância dos espaços coletivos de trocas e solidariedade, foi realizado um encontro sobre economia solidária na própria comunidade, em junho de 2017, facilitado pelos membros do Núcleo Travessia. A proposta pretendia reunir grupos de homens, jovens e mulheres para, a partir da execução da atividade proposta para cada grupo, refletir sobre o trabalho coletivo e a solidariedade, questionando sobre: por que trabalhar coletivamente? Por que ajudar o outro? Quais os benefícios dessa forma de trabalho?

O Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) definiu, de maneira geral, os seguintes princípios da economia solidária: a valorização social do trabalho humano; a satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica; o reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino em uma economia fundada na solidariedade; a busca de uma relação de intercâmbio respeitoso com a natureza; e os valores da cooperação e da solidariedade (FBES, 2005). A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. Através desses princípios, o resultado natural é a solidariedade e a igualdade (SINGER, 2002).

As desigualdades sociais atingem de forma diferente os homens e as mulheres (WILLIANS, 2014), pois

apesar das técnicas de gerenciamento e da racionalidade dos processos de planejamento, organização, direção e controle, há variáveis impossíveis de serem previstas. Ainda que o tempo tenha sido calculado, as tarefas divididas, as responsabilidades estabelecidas, havia configurações existentes no grupo que organiza e gerencia a cozinha comunitária que fugia ao conhecimento do Núcleo Travessia. As mulheres, para poder realizar o almoço coletivo, precisavam antes organizar as suas casas e a rotina de suas famílias, o que tornou o tempo um fator para além do controle do grupo.

A partir dessa experiência e reflexão, decidiu-se que os encontros futuros aconteceriam na parte da tarde, sem a necessidade do preparo de almoço coletivo, para que não sobrecarregassem ainda mais as mulheres da comunidade, fazendo com que elas também pudessem aproveitar, prazerosamente, as atividades propostas.

Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social

Além do preconceito de gênero e a carência de infraestrutura, o acesso aos mercados está entre os principais problemas dos grupos femininos que desempenham atividades alternativas, com o intuito de aumentar a renda familiar (SOUZA et al., 2016), problema compartilhado pelos agricultores e agricultoras familiares quando à comercialização da produção. Isso nos mostra a importância de ocupar os diversos espaços disponíveis e disponibilizados para expor, divulgar e comercializar a produção familiar. A primeira exposição e comercialização da produção das mulheres da Peroba ocorreu no XIV ENEDS, realizado na UNIFEI, em novembro de 2017. Elas foram convidadas, por intermédio do Núcleo Travessia, para participar da feira que ocorreria durante todos os 04 dias do evento.

O convite foi realizado pessoalmente às mulheres, no encontro de encerramento da oficina de capacitação. O Núcleo Travessia ofereceu apoio para ajudar na comercialização nos dias do encontro. Uma agricultora, juntamente com duas adolescentes da comunidade se organizaram e estiveram presentes expondo seus produtos. No relato da agricultora que assumiu essa responsabilidade, disse que estava muito insegura, mas que fez suas preces e pediu força para enfrentar seus medos. Foram comercializados os doces, compotas e conservas produzidos durante a oficina de capacitação. Foi vendida quase toda a produção, gerando os primeiros rendimentos para as mulheres, mostrando os primeiros impactos de transformação social.

A geração de renda para as mulheres, a partir do processamento do que se planta e colhe é também uma possibilidade de permanência no campo (SILVA; NASCIMENTO; GORES, 2015). Uma das mulheres

da Peroba que trabalha como diarista disse que com a renda advinda da produção, ela poderá deixar o trabalho de faxina na cidade e dedicar-se ao trabalho com o grupo.

Além da geração de renda, o ENEDS foi uma oportunidade para as mulheres agricultoras ocuparem esse espaço dentro da Universidade, de apresentar o resultado de seu trabalho e iniciar os caminhos na organização para a comercialização. A agricultora relatou a experiência permitiu que ela percebesse demandas inerentes à comercialização, como por exemplo, a necessidade de troco. Também foi uma circunstância importante para a presença das adolescentes dentro da Universidade, tendo contato com outros jovens e podendo compartilhar suas experiências, além de aproveitar as suas habilidades para esse trabalho.

Intercâmbio de saberes em Campo do Meio

O Intercâmbio de Saberes aconteceu nos dias 09 e 10 de dezembro e teve por objetivo proporcionar o contato e a troca de experiência com o coletivo de mulheres “Raízes da Terra”, grupo constituído no Assentamento Nova Conquista, em Campo do Meio (MG). O grupo de mulheres da Peroba, as mulheres do Núcleo Travessia e outras parceiras do grupo interessadas pela temática visitaram o assentamento e conheceram o trabalho desenvolvido por esse coletivo, que existe há mais de cinco anos, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Visita à horta cultivada pelo coletivo de mulheres “Raízes da Terra”.



Fonte: arquivo do Núcleo Travessia.

Atualmente, o “Raízes da Terra” possui uma área de produção coletiva com horta medicinal orgânica de onde elas tiram as ervas para produzir fitoterápicos. As mulheres do coletivo receberam as visitantes com um café com quitandas, mandioca, suco e frutas. Durante o encontro houve muita empatia entre as mulheres dos grupos, numa atmosfera de trocas de experiências e solidariedade. O encerramento foi marcado por um momento místico onde todas se debruçaram em lágrimas.

As mulheres do coletivo organizaram uma roda

de lava-pés, duas delas, uma com uma bacia com água e ervas aromáticas tranquilizantes e outra com a toalha, passaram molhando, massageando e secando os pés de todas as mulheres da roda, representando um gesto de cuidado e carinho. O coletivo compartilhou, ainda, as dificuldades que sofreu ao longo dos anos, mostrando a importância do trabalho coletivo na superação dos desafios. As mulheres da Peroba demonstraram muita gratidão pela experiência e ficaram admiradas com o trabalho que o “Raízes da Terra” faz, sentindo-se fortalecidas para continuarem caminhando com o grupo que estão formando.

Encerramento do projeto e confraternização na comunidade

Nos primeiros encontros na comunidade, no levantamento das demandas, uma das questões latentes foi a ausência de lazer, principalmente para os jovens e as mulheres. Durante todo o ano de execução do projeto, as moradoras e moradores da Peroba convidaram o Núcleo Travessia para um dia festivo, onde fosse possível confraternizar, por meio de brincadeiras e músicas. Diante disso, a proposta de um encontro com gincana, roda de música e a celebração da missa teve a intenção de entreter a comunidade, celebrar os resultados colhidos através do projeto de extensão e apresentar os vídeos sobre a comunidade elaborados pelo Núcleo Travessia.

O evento aconteceu nos dias 09 e 10 de dezembro, data escolhida pela comunidade. No primeiro dia, os moradores da Peroba organizaram uma gincana com várias brincadeiras, como corrida de saco, cabo de guerra, dança das cadeiras, corrida das vassouras, corrida da laranja, entre outras. A competição foi dividida entre grupo dos meninos e grupo das meninas. No domingo, dia 10, comunidade e Núcleo Travessia participaram de uma missa, celebrada para agradecer essa parceria. O tema da homilia tratou da transformação por meio de ações coletivas e solidárias, reforçando a união na comunidade. Após a missa, foram apresentados dois vídeos, elaborados pelo Núcleo Travessia a partir dos registros feitos pelos jovens da comunidade no encontro de junho de 2017.

No encerramento, as mulheres que participaram do projeto leram um poema escolhido por elas e entregaram lembrancinhas para todos os membros do Núcleo Travessia como forma de agradecimento pelo apoio dado à comunidade. Pôde-se observar que a comunidade trabalhou coletivamente para organização do encontro e que as mulheres se organizaram para pensar o momento final de agradecimento. Além disso, as mulheres começam a dar sinais de organização para a produção e comercialização autônoma, despertando para a ação coletiva e independente, o que pode significar uma melhoria da autoestima e da confiança de que são capazes de desempenhar atividades importantes para a comunidade, para suas famílias e

para elas mesmas.

O encerramento foi marcado pela interação dialógica e o estreitamento dos laços entre a Universidade e a Comunidade, consolidando a relação de confiança tão importante para o sucesso de projetos de extensão. Verificou-se a importância das parcerias entre comunidades rurais e instituições de ensino, onde a realização de cursos e capacitações têm sido o ponto de partida para muitas organizações de mulheres rurais. Esses grupos, em primeiro momento, têm o objetivo pontual de produzir e gerar renda, mas com o tempo promovem múltiplas transformações sobre o papel da mulher no meio rural.

Considerações finais

As mulheres vivem, historicamente, em condições subalternas ao homem e no meio rural isso se torna ainda mais evidente, uma vez que o trabalho da mulher é, muitas vezes, invisibilizado, sem reconhecimento e sem renda direta, pois está relacionado aos cuidados de casa e na ajuda ao companheiro. Projetos que sejam capazes de incentivar a geração de renda das mulheres rurais, valorizar seus trabalhos e promover a autonomia socioeconômica são fundamentais para alterar esse quadro social.

Por meio da discussão dos caminhos percorridos pelo Núcleo Travessia na elaboração e execução do projeto de extensão “Economia Solidária na Peroba – Itajubá-MG: geração de renda e emancipação social das mulheres rurais”, verificou-se que a interação dialógica foi fundamental para estabelecer relação de confiança e equidade entre Universidade e Comunidade. Da aproximação com a comunidade, na elaboração do projeto, a partir dos resultados de pesquisa participativa, até o encontro de encerramento, o diálogo e o respeito aos saberes locais foi estabelecido, respeitando a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade.

As dificuldades ficaram por conta do tempo de aproximação e de realização do projeto, considerando ser o primeiro ano de efetivação de atividades extensionistas na comunidade. Juntou-se a isso o fator tempo de dedicação, já que a Universidade na qual o Núcleo Travessia está inserido ainda não fez valer os 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país, reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas (FORPROEX, 2012). Isso fez e faz com que os membros do Travessia tenham que se organizar para incluir as diversas atividades do núcleo na sua rotina estudantil, o que inclui trabalhos em finais de semana e feriados, além de predominantemente voluntário, haja vista o limite de recursos.

As conquistas superaram as dificuldades – mas não as neutralizam fazendo necessária a atuação junto à Universidade pela efetivação da meta estabelecida –

e dão fôlego e motivação continuar a atuar com a comunidade. A aproximação de profissionais de diferentes formações e com habilidades para trabalhar de forma competente fez com que o Núcleo Travessia e a comunidade ampliassem as parcerias, fundamentais em projetos dessa natureza. Tendo como pilar fundamental desde a sua formação a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a preocupação com a formação cidadã dos estudantes, o Núcleo Travessia formou e está formando alunos conscientes de seu papel e de sua responsabilidade diante do seu privilégio de formação universitária pública.

Todas as pesquisas desenvolvidas pelo grupo visavam e visam a troca, a participação da comunidade pesquisada, a formação político-cidadã dos alunos e da comunidade e a devolutiva dos resultados, preferencialmente e, principalmente, na materialização desses resultados em ações e projetos de extensão que proponham atender reivindicações da comunidade. Ainda que singelos e iniciais, o projeto de capacitação das mulheres do bairro rural da Peroba já propiciou os primeiros rendimentos, além de uma expressiva melhoria na autoestima dessas mulheres. Além disso, criou oportunidade para elas e as jovens mulheres da comunidade participarem de outros espaços, estabelecendo trocas de conhecimento, de experiências e de vida rumo a uma efetiva transformação social.

Referências

CAMPOS, C. P. Mulheres rurais atuando no fortalecimento da agricultura familiar local. **GERÊNO**, Niterói, v. 15, n. 1, p. 29-46, jul./dez. 2014.

FBES. Fórum Brasileiro de Economia Solidária. **Carta de Princípios da Economia Solidária**. 2005. Disponível em: <<http://fbes.org.br/2005/05/02/carta-de-principios-da-economia-solidaria>> Acesso em: 14 jan. 2018.

FERREIRA, A. P. L.; MATTOS, L. C. Convergências e divergências entre feminismo e agroecologia. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 2, p. 38-43, abr./jul. 2017.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, S. M. Desafios da Extensão Universitária na Contemporaneidade. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 07, p. 08-15, 2011.

GARCIA JR., A. R. **O Sul**: caminho do roçado. São Paulo: Marco Zero, 1989.

HEREDIA, B. M. A. **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. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropec>> Acesso em: 10 dez. 2017.

LANDINI, F. P. Problemas enfrentados por extensionistas rurais brasileiros e sua relação com suas concepções de extensão rural. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 45, n. 2, p. 371-377, 2015

LIMA, E. M.; PEREIRA, S. B.; PEREIRA, V. G.; PEREIRA, M. S. Produção e comercialização no bairro rural da Peroba, em Itajubá (MG): entre potencialidades, demandas e expectativas. In.: SEMINARIO DE POLÍTICAS CULTURAIS E AMBIENTAIS, 2, 2017, Itajubá. **Anais...** Itajubá: UNIFEI, 2018 (no prelo).

LIMA, M. M. T.; JESUS, V. B. Questões sobre gênero e tecnologia na construção da agroecologia. **Scienti e Studia**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 73-96, 2017.

MÉLO, A. B.; MORAES, L. L.; COSTA, M. A. G. Grupo de Mulheres Rurais “Reciclar”: a fuga do cotidiano. In.: Encontro Nacional da REDOR, 18, 2014. Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFRP, 2014, p. 3812-3821. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1919/881>> Acesso em: 10 dez. 2017.

MENASCHE, R.; BELEM, R. C. Gênero e agricultura familiar: trabalho e vida na produção de leite do sul do Brasil. **Raízes**, Campina Grande, v. 17, n. 17, p. 135-142, 1998.

MESQUITA, L. A. P.; MENDES, E. P. P. Mulheres na agricultura familiar: a comunidade Rancharia In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, n. 21, 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2012, p. 1-20. Disponível em: <http://www.lagea.ufu.br/xx1enga/anais_eng_2012/eixo_s/1104_1.pdf> Acesso em: 05 dez. 2017.

MORAIS, J. A.; CALLOU, A. B. F. Metodologias participativas e desenvolvimento local: a experiência do Projeto Dom Hélder Câmara no assentamento Moacir Lucena. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 165-177, jan./mar. 2017.

NASCIMENTO, C. G.; MARTINS, L. C. Pedagogia da mística: as experiências do MST. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 109-120, 2008.

PEIXOTO, M. Marcos legais dos serviços precursores de ATER no Brasil. In: Congresso Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural ConbATER, 4, 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: Associação dos Engenheiros Agrônomos de Londrina, 2008, p. 544-560.

PACHECO, M. E. L. Sistemas de Produção: Uma perspectiva de gênero. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 71, 1997.

PAULILO, M. I. S. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 28, p. 64-70, 1987.

PEREIRA, V. G., BRITO, T. P.; PEREIRA, S. B. A feira-livre como importante mercado para a agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro (MG). **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 10, n. 2, p. 67-78, 2017.

RAMOS, C. P. Mulheres rurais atuando no fortalecimento da agricultura familiar local. **Revista Gênero**, Niterói, v. 15, n. 1, p. 29-46, jul./dez. 2014.

SARAIVA, L. A. S. Além dos estigmas profissionais. In: FREITAS, M. E; DANTAS, M. **Diversidade sexual e trabalho**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012, p. 149-168.

SILVA, A. T. B.; NASCIMENTO, R. S.; GORES, J. Agroecologia, relações produtivas e de gênero na agricultura familiar: o estudo de caso da Associação de Produtores Agroecológicos Sementes do Futuro de Atalanta – SC. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 131-143, jul./dez. 2015.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, P. G.; CARVALHO, A. L.; SANINI, C.; SEABRA Jr., S.; LIMA, A. F. A.; BUTNARIU, A. R.; QUEIROZ, T. M.; FRANÇA, R. N. C. Estudo das alternativas para a melhoria do empreendimento feminino: doces e conservas frutos do vale. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 279-291, 2016.

WILLIAMS, P. O empoderamento feminino e as mulheres do programa Bolsa Família. **Revista Três Pontos**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 18-31, 2014.

ZUIN, L. F. S.; ZUIN, P. B.; MANRIQUE, M. A. D. A comunicação dialógica como fator determinante para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural: um estudo de caso em um órgão público de extensão localizado no interior do Estado de São Paulo. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 41, n. 5, p. 917-923, 2011.

Notas

¹ Núcleo de Pesquisa, Extensão e Apoio à Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural. Os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo grupo podem ser acessados em <https://nucleotravessia.unifei.edu.br/>

² A aproximação e a visitação à comunidade compuseram os resultados do projeto de pesquisa “Expressividade socioeconômica da agricultura familiar para o desenvolvimento territorial em municípios do sul de Minas Gerais” registrado na Diretoria de Pesquisa e Inovação (DPI) da Universidade Federal de Itajubá, processo nº 519, com financiamento interno. A síntese dos resultados alcançados com as primeiras visitas à Peroba está registrada no artigo “Produção e comercialização no bairro rural da Peroba, em Itajubá (MG): entre potencialidades, demandas e expectativas”, submetido para o II Seminário de Políticas Culturais e Ambientais e com previsão de publicação nos anais do encontro para 2018. Veja LIMA et al. (2018).

³ Edital nº 01/2017/UNIFEI/PROEX, de 16 de janeiro de 2017 (vigência 2017).

⁴ Sete famílias da Peroba são certificadas como produtoras de orgânicos por meio da Organização de Controle Social (OCS).

CRIATIVIDADE IMAGINADA OU IMAGINÁRIO CRIATIVO? A TEORIA DO IMAGINÁRIO E SUAS INTERSECÇÕES COM A CONCEPÇÃO DE UM ARTEFATO

IMAGINED CREATIVITY OR CREATIVE IMAGINARY? THE THEORY OF THE IMAGINARY AND ITS INTERSECTIONS WITH THE CONCEPTION OF AN ARTIFACT

Brasil

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Aline Oliveira da Silva*
Mario de Faria Carvalho**

Resumo: Apresentamos os resultados de um desdobramento do Projeto de Extensão "Produção de Figurinos e Objetos de Cena para Quadrilha Junina", vinculado ao Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, que teve sua realização entre os anos de 2014 e 2016. Assim, este artigo faz alusão à parte dos resultados da ampliação das atividades inicialmente planejadas no Projeto. Intersecionamos a criação de outros artefatos – que não apenas aqueles ligados aos objetos de cena e indumentárias para as quadrilhas – com a Teoria do Imaginário, como fundamento do processo criativo dos extensionistas participantes. Eis que se trata dos resultados de um dos planos de trabalho individual desenvolvido a partir da expansão das atividades do Projeto de Extensão mencionado. A conexão com os sentidos, as lembranças, as experiências dos indivíduos, o imaginário do designer, sua aproximação simbólica com os usuários, foram vivenciados na prática de criação apresentada.

Palavras chave: Teoria do Imaginário; Design; Projeto de Design; Criatividade.

Abstract: This paper presents the results of an unfolding of the Extension Project "Production of Costumes and Scene Objects for Junina Quadrille", linked to the Design and Communication Center of the Federal University of Pernambuco - Agreste Academic Center, which took place between 2014 and 2016. Thus, this article alludes to part of the results of the expansion of the activities initially planned in the Project. We intersect the creation of other artifacts - not just those linked to scene objects and clothing for the quadrille – with the Theory of the Imaginary as the foundation of the creative process of the participants in the extension project. These are the results of one of the individual work plans developed from the expansion of the activities of the mentioned Extension Project. The connection with the senses, the memories, the experiences of the individuals, the imaginary of the designer and his symbolic approach with the users were experienced in the creation practice presented.

Keywords: Theory of the Imaginary; Design; Design Project; Creativity.

* Graduação em Design pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE, Brasil. E-mail: alineosilva@bol.com.br
** Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE, Brasil. E-mail: mariofariacarvalho@gmail.com

Introdução

As discussões referentes ao imaginário humano e as práticas projetuais da atividade do design possuem complementariedades. Afirmamos, ainda, que este tipo de relação (filosofia entrelaçada a uma atividade prática) além de possível é extremamente benéfica à profissão de designer.

Assim, este estudo apresenta os resultados de um conjunto de atividades relacionados com o Projeto de Extensão “Produção de Figurinos e Objetos de Cena para Quadrilha Junina”, vinculado ao Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, que teve sua realização entre os anos de 2014 e 2016.

O projeto visou integrar a comunidade acadêmica, quadrilhas juninas locais e o público das festividades de Caruaru e região. A identificação estética das quadrilhas com o estilo rococó foi a fonte de inspiração do processo criativo para configuração dos figurinos e objetos de cena. Neste sentido, foram associados os conhecimentos produzidos no âmbito da disciplina Estética e Plástica, as pesquisas realizadas no Laboratório de Pesquisa Transdisciplinares sobre Moda (UFPE/CNPq) e aqueles eleitos à realização desta atividade extensionista para estimular os discentes do Curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste na criação, configuração e confecção de indumentárias com características do estilo rococó e de usabilidade que pudessem expressar as diversas dimensões da cultura local.

Entretanto, este artigo irá apresentar um dos resultados da ampliação das atividades inicialmente planejadas. Interseccionamos a criação de outros artefatos – que não apenas aqueles ligados aos objetos de cena e indumentárias para as quadrilhas – com a Teoria do Imaginário, como fundamento do processo criativo dos extensionistas participantes.

Comungamos da reflexão de Mizanzuk (2009) de que os objetos resultantes da atividade designer carregam consigo uma significância que não se limita a seu funcionamento mecânico. Neste sentido, o estudo do imaginário – relacionado a práticas extensionistas e/ou de criação – se faz necessário na detecção das características não pragmáticas destes objetos.

Apoiamo-nos, também, nas ideias de Pitta (2005) quando conectamos ainda o estudo do imaginário junto à criatividade, pois esta, segundo a autora, é proveniente da forma com que compreendemos o mundo que nos rodeia. O entendimento de nós mesmos e das realidades daqueles à nossa volta é o que promove a empatia, possibilitando uma conexão imagética entre projetistas e usuários do produto. Tal evento acaba por resultar em objetos mais conscientes da humanidade e não unicamente mecanicistas, respeitando o ser, sua cultura e o ambiente.

Assim, a partir do plano de trabalho de trabalho estabelecido e da orientação realizada, desenvolvemos

um produto a fim de demonstrar de que maneira o estudo da formação do imaginário e sua abordagem sensível podem ser inseridos no projeto de um artefato, considerando as seguintes necessidades: prática, estética, simbólica e do estar junto (dos usuários).

Com base no estudo e nas atividades de criação estabelecidos, apresentamos a possibilidade de uma teoria ativa, não apenas aplicável para avaliação de um produto já criado, mas atuante no processo de construção do mesmo, passível de ser replicada em outros projetos e atividades de ensino similares a esta.

Sendo assim, o objetivo geral estabelecido no plano de orientação foi o de: utilizar os referenciais da Teoria do Imaginário (DURAND, 2001; 2002; BACHELARD, 2008; PITTA, 2005) no desenvolvimento de um projeto de artefato. E, também, elegemos alguns objetivos específicos:

1) Estabelecer fundamentos teóricos sobre a relação entre design, seu processo criativo e imaginário;

2) Aplicar a Teoria do Imaginário no processo de desenvolvimento de um artefato;

3) Caracterizar os benefícios e diferenciais de um produto desenvolvido com a inter-relação entre o processo de design e a Teoria do Imaginário.

Nesse sentido, apresentamos a seguir a fundamentação teórica que embasou todo o processo de orientação e criação do artefato, assim como os resultados da atividade (de pesquisa e criação) realizada.

Fundamentação teórica

O ato de criar: Diálogos com a Teoria do Imaginário

Segundo Mozota (2011), o processo realizado pelos profissionais das áreas do design, independentemente da metodologia utilizada, segue sempre o mesmo processo criativo. Por esta razão, mesclamos a teoria do imaginário com este processo base, ao invés de utilizar uma metodologia específica.

De acordo com as observações de Mozota (2011) e Penna (2002), as etapas deste processo se resumem em: definição de briefing – encontram-se os parâmetros gerais do projeto utilizados como norteamento para o processo; coleta de conteúdo – levantamento dos dados necessários para a realização do projeto (mercado, processos, materiais, similares, usuário, etc.); geração de combinações/esboços iniciais – primeiras combinações entre as informações adquiridas na coleta de dados, geração de ideias em forma de sketches ou modelos estruturais preliminares; desdobramento – seleção dos conceitos mais promissores e definição das características formais, técnicas e estéticas que serão encontradas no protótipo; execução – desenvolvimento do protótipo com as especificações exatas resultantes

das etapas antecedentes; e, por fim, avaliação/testes – em que ocorre a verificação de como os elementos se comportam em conjunto e individualmente, observando os possíveis problemas e ajustando todas as deficiências antes de enviar o produto para produção final.

Assim, observamos que os aspectos sensíveis do design não são claros em seu processo projetual. Por esta razão, reiteramos que tais características seriam encargo da influência do imaginário, trazendo o universo simbólico imagético para as fases projetuais do projeto.

A partir daqui trataremos, então, e com mais clareza, da relação que o imaginário possui com a atividade de designer aqui apresentada.

É preciso lembrar que, situando-nos na pós-modernidade, Maffesoli (1999) alerta para os aspectos dos sujeitos que vivem a contemporaneidade. Para ele, flutuamos por diversas realidades e a contradição (já inerente ao ser humano) acaba por ser potencializada pela complexidade da sociedade atual (CARVALHO, 2015). E, assim, percebemos que estas são as pessoas para quem criamos, assim como nós mesmos, desenvolvedores de artefatos desta nova era.

Segundo Pitta (2005), a criação é estimulada pela inquietude advinda do imaginário humano. Ao criarmos, tentamos dar sentido aos sentimentos em constante movimento, aos símbolos que nos circundam e emanam de nós, na constante (re)formação de nossa própria existência. É neste momento que acontece a cooperação entre as funções de nossas mentes, citada por Maffesoli (1998), onde o imaginar é capaz de significar (preencher de signos), na análise racional dos acontecimentos. Por este motivo, acreditamos que o imaginário nos auxilia no estímulo criativo, e, por isso, o processo de criação aqui apresentado foi idealizado a partir dele.

Ao criarmos, trazemos nosso imaginário para o plano físico, externando-o para que possa ser tocado. Isto faz com que, como afirma Maffesoli (1999), o objeto desenvolvido se torne parte de nós. É nesta perspectiva que foi observado o caráter empático pertencente ao design.

Vemos, a partir dos referenciais de Michel Maffesoli, que os seres possuem a capacidade de formar ligações simbólicas. Neste caso, a ponte entre o imaginário do designer e o do usuário seria estabelecida a partir do objeto desenvolvido.

Além de seus encargos com a criação, o profissional desta área é visto ainda com a responsabilidade de um mediador. Para Mozota (2011), esta mediação ocorre nas relações empresas-usuários-artefatos. Já para Mizanzuk (2009), este profissional é responsável, igualmente, pela mediação entre o abstrato e o pragmático.

O designer ainda deve se preocupar em como atender as necessidades dos usuários citadas por Löbach (2001), referentes à estética, função prática e

simbólica, existentes em um objeto. Existe, ainda, a necessidade trazida por Maffesoli (1999) do “estar junto”. Esta noção refere-se ao desejo humano de pertencimento. Quando fazemos parte da caridade, de ritos religiosos, festividades, dentre outros, caracteriza-se uma tentativa de se aproximar do outro. Nesta perspectiva, a estética é fundamental, pois permite que este ser social interaja com seu ambiente e se comunique (CARVALHO; CARDOSO, 2015).

Com tais informações em mente, o estudo do imaginário se apresenta como uma possibilidade de abordagem imersiva destes usuários, permitindo uma visão sensível de suas características e culturas. Assim, a aplicação dos elementos necessários ao projeto de um objeto torna-se mais assertiva e humanizada, assim como propomos neste artigo.

O entrelace do design com os símbolos, signos e fenômenos vêm, ainda, da capacidade que a forma dos objetos possui de comunicar, já que, segundo Flusser (2007), informar seria o equivalente a prover uma forma a estes elementos. Desta maneira, a teoria do imaginário, em conjunto com o design, potencializa este aspecto humano em todo o processo da atividade.

Adicionalmente, fazendo um paralelo entre suas características, percebemos que tanto o design quanto o imaginário podem ser vistos como continentes, já que o design abarca os símbolos que expressam o imaginário, enquanto este último é o preenchido pelas imagens provenientes das experiências vividas. Estas similaridades e a visão sensível advinda do estudo do imaginário (CARVALHO; CARDOSO, 2015) poderiam ser a chave para sanar a carência apontada por Bonsiepe (1997), de um aprofundamento em uma filosofia do design.

Para uma melhor representação dos tópicos teóricos abordados anteriormente nesta pesquisa, desenvolvemos o projeto de um artefato a partir da intersecção entre a teoria do imaginário e o processo de design, como será apresentado a seguir.

Método e trajeto criativo

O produto escolhido para criação foi uma garrafa para armazenar água. Utilizada no cotidiano e, principalmente, na prática de esportes, este item oscila entre ser um objeto de expressão identitária ou utilitário, sendo assim, um representante expressivo de boa parte dos artefatos.

O recorte para usuários deste objeto foi de 4 jovens de faixa etária entre 18 e 29 anos, praticantes regulares de esportes/exercícios físicos.

Como instrumentos de coleta de dados para embasar o processo de criação nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas, a fim de observarmos os sinais comunicacionais que pudessem ser traduzidos nas respostas das entrevistas. Áudio-gravações,

filmações e anotações foram utilizadas para que houvesse um banco de informações passível de ser refletido e consultado a qualquer momento ou fase das atividades.

Todos os sujeitos entrevistados serão tratados neste documento pela sigla SP (Sujeito de Pesquisa) e numerados de acordo com a ordem em que foram entrevistados. O gênero utilizado ao nos referirmos a eles também será neutro, prevalecendo o tratamento no masculino. Quando necessário, os autores serão representados pela sigla (P), de pesquisadores.

A análise utilizada nestes dados foi a Temática, realizada de acordo com os parâmetros de Bardin (2002). Este tipo de análise, segundo a autora, foca-se nos sentidos essenciais da palavra, possibilitando uma interpretação para além da recorrência sobre como algo é dito. Com a utilização de uma análise direcionada para os fenômenos, juntamente com a percepção sensível e a empatia adquirida com o estudo da Teoria do Imaginário, fomos capazes de observar a manifestação do imaginário nas respostas e projetá-las no artefato construído e aqui apresentado. Do imaginário dos sujeitos buscamos os itens necessários para a composição do objeto, capazes de perfazer e representar as 4 necessidades citadas anteriormente: prática, simbólica, estética e do estar junto.

Lembremos que, neste artigo, os resultados necessários são considerados como coligados. As experiências construtoras do imaginário do sujeito têm consequência direta em sua necessidade de estar junto, nos eventos que escolhem por participar na busca por pertencimento e troca de sensações. Este imaginário é construído por símbolos que podem ser utilizados no projeto e criação, auxiliando na identificação do usuário com o objeto.

A estética utilizada no produto foi escolhida como forma de representar estes símbolos, incorporada harmonicamente com as funções práticas, não subjugando esta importante função no processo de criação em design.

Resultados e discussões

As informações da Tabela 1 são referentes aos elementos a que os sujeitos se sentem pertencentes, quando se trata de grupos e/ou em relação ao fato de estarem próximos ao outro.

Necessidade: Estar Junto

Tabela 1 – Estar Junto

Temas Proeminentes		
Família	Carnaval regional	Solidariedade
Igreja	Futebol	Academia

Fonte: Os autores.

Solidariedade, família e igreja se apresentam entrelaçadas em vários momentos. SP2 participa de eventos humanitários através da igreja, onde começou a frequentar por intermédio de sua avó, assim como SP1 participa de momentos solidários desde muito jovem, sendo algo de prática regular em família. No trecho a seguir, é possível observar que o próprio sujeito consegue identificar que a prática afeta diretamente a forma como se sente:

SP1 – “[...] e é assim, você vê que a gratidão entre as pessoas é tanta, quando você faz uma boa ação, que é como se fosse...sei não, não sei...não sei explicar [...] é aquele amor que você vê que é sincero...tá entendendo? Que você diz assim: “Hoje eu vou fazer alguma coisa por alguém sem esperar nada em troca”, mas vem muita gratidão e isso deixa você 100% de bem com a vida.”

Este efeito (bem-estar), de acordo com os 4 entrevistados, também é encontrado no ambiente da atividade física que praticam.

SP2 – “[...] além de realmente liberar a endorfina, que é a célula do bem-estar, eu fico conversando com ele (instrutor), fico conversando com o pessoal, então isso melhora (o humor), muito, muito mesmo. Além do exercício físico, o convívio das pessoas (me ajuda)”

Necessidade: Simbólica

Tabela 2 – Simbolismo

Temas Proeminentes			
Liberdade	Leveza	Conectividade	Conforto
Movimento	Fluidez	Sobriedade	

Fonte: Os autores.

Vemos na Tabela 2 palavras que representam o cerne simbólico do imaginário emanado durante as entrevistas.

O movimento e a liberdade estão associados diretamente com a atividade física que praticam. Nas citações a seguir, podemos compreender que, ao fazer seus exercícios, os sujeitos acabam por encaminhar-se para um local paralelo à realidade onde vivem, onde podem distanciar-se dos problemas e imergir em si mesmos:

SP1 – “Uma forma de extravasar. Acho que é uma forma de tirar toda aquela tensão e dizer: “Pronto, acabou”. [...] depois que eu comecei foi bem...não... realmente, é uma forma de fugir.”

SP3 – “Você desconecta (do mundo) né. Você fica mais... você fica mais concentrado.”

A sobriedade e o conforto estão presentes para representar a maturidade precoce que todos os entrevistados vivenciaram, assim como a conectividade é ligada à necessidade de pertencimento

dos sujeitos: a relação com os familiares, as festividades, a solidariedade. Já a leveza e fluidez vêm da resiliência dos entrevistados, suas contradições.

Necessidade: Estética

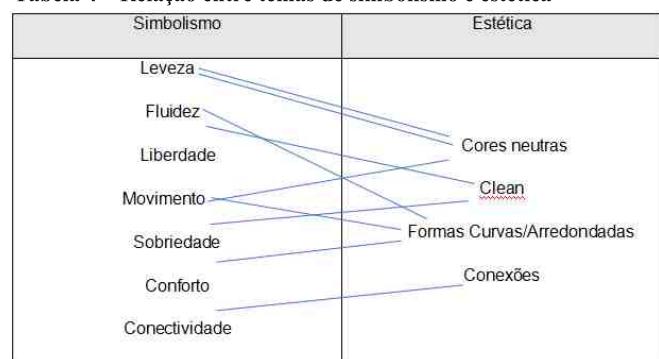
Tabela 3 – Elementos Estéticos

Temas Proeminentes	
Cores neutras	Formas Curvas/arredondadas
Clean	Conexões

Fonte: Os autores.

Pudemos compreender as melhores características estéticas necessárias para suas representações (Tabela 3). Apresentamos a seguir os símbolos identificados e que foram considerados na atividade de criação, demonstrando a relação entre símbolos e elementos estéticos (Tabela 4).

Tabela 4 – Relação entre temas de simbolismo e estética



Fonte: Os autores.

Podemos então observar, mais claramente, que a relação entre símbolo/estética é recorrente.

Necessidade: Prática

Estes elementos (Tabela 5) foram pensados de acordo com as necessidades práticas que toda garrafa (comumente utilizada para esportes) possui, assim como acrescentadas as sugestões feitas pelos sujeitos.

Tabela 5 - Características Práticas

Temas Proeminentes		
Fácil higienização interna	Pega ergonômica	Vedação
Fácil higienização bico/bocal	Fácil Manuseio	

Fonte: Os autores.

A preocupação com possíveis vazamentos, facilidade ao higienizar a garrafa, na forma da pega, foram algumas das recorrentes pontuações ouvidas.

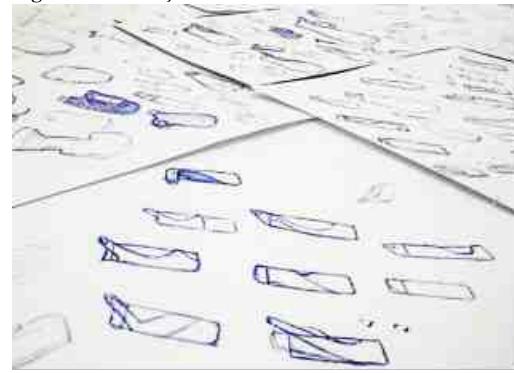
SP4 – “Eu puxo ele (o bocal da garrafa), tem vez que não sai água, tem vez que trava, tem vez que sai. E fora que é ruim de lavar.”

Desenvolvimento do produto

O briefing (diretrizes gerais) para este projeto foi formado com os itens encontrados no levantamento sensível já apresentado sobre as necessidades dos sujeitos e seu arcabouço imagético.

Nos esboços iniciais (Figura 1), presenciamos o entrelace do imaginário do designer e do usuário, já que a interpretação deste profissional é a responsável por moldar as formas capazes de respeitar as experiências, os anseios e as memórias dos sujeitos.

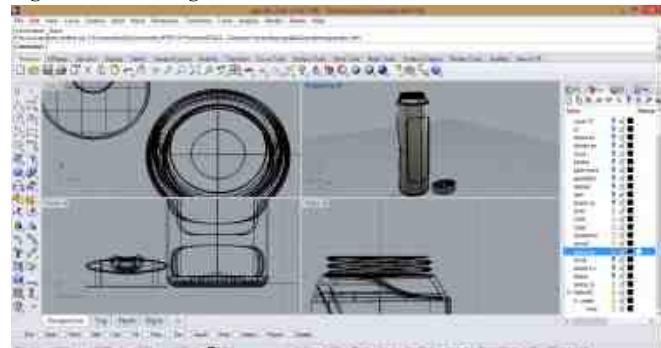
Figura 1 – Esboços



Fonte: Os autores (2016)

A Figura 2 é referente ao início da etapa de desenvolvimento, em que testamos em primeiras modelagens as combinações levantadas na fase de pesquisa e como se comportam em conjunto.

Figura 2 – Modelagem 3D Rhinoceros



Fonte: Os autores (2016)

O objeto e seus elementos

O rendering final (Figura 3) nos permite observar a harmonia entre os elementos estéticos e seus significados. A leveza das curvas, assim como o aspecto arredondado, dão movimento ao artefato. A ideia de conexão foi dada a partir da sobreposição de materiais no corpo do objeto. Representação de resiliência e fragilidade no uso de vidro e polímero. Sobriedade no uso de cores neutras.

Figura 3 – *Rendering Final*



Fonte: Os autores (2016)

Quanto à função prática do objeto, o bocal foi pensado em um tamanho e curvatura capazes de prover conforto ao usuário. A abertura do bocal é feita ao deslizar a peça superior e a tampa é rosqueada para facilitar a higienização. O corpo da garrafa foi projetado levemente ovalado, pois, acompanhado do corte posterior, essa característica auxilia em uma pega mais segura.

Pontuação de diferenciais

Após toda a construção deste trabalho, pudemos perceber que os diferenciais de um projeto desenvolvido com um olhar sensível são: a facilidade com que podemos criar (pois os elementos já se encontram adormecidos no imaginário dos sujeitos); a empatia que construímos ao mergulhar neste imaginário e compreendermos profundamente o que torna o sujeito quem ele é; o constante resgate dos símbolos que emanam dessas experiências e uma visão menos engessada e dicotômica dos fenômenos. Uma completa humanização do processo.

Considerações finais

Este estudo apresentou parte dos resultados da ampliação das atividades inicialmente planejadas e vinculadas ao Projeto de Extensão “Produção de Figurinos e Objetos de Cena para Quadrilha Junina”, vinculado ao Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, que teve sua realização entre os anos de 2014 e 2016.

Resultante da eleição de novos contextos à prática de extensão mencionada anteriormente, apresentamos a criação de um artefato idealizado a partir da Teoria do Imaginário, construído a partir do processo criativo de uma participante do Projeto. Assim, os resultados expressos são provenientes de um

dos planos de trabalho desenvolvido a partir deste desdobramento do Projeto de Extensão mencionado acima.

Vimos neste trabalho e na criação do artefato que existem muitas características que ligam a teoria do imaginário com o design. Seus conceitos se entrelaçam e seus desdobramentos se completam.

O processo de concepção do artefato apresentado aduz que, embora mudanças venham ocorrendo, ainda existe uma parte dos profissionais desta área que insiste em distanciá-la do abstrato, dos símbolos, da arte. Porém, vimos durante a construção deste artefato que os signos são parte fundamental desta atividade.

A conexão com os sentidos, as lembranças, as experiências dos indivíduos, o imaginário do designer, sua aproximação simbólica com os usuários, foram vivenciados na prática de criação apresentada. Tudo isso aflorou o caráter humano da profissão, fazendo com que pudéssemos desenvolver um produto que comunica e fortalece as ligações que possuímos com o outro. Pensar sobre isso e conectar as teorias não altera a forma com que praticamos design; por outro lado, a complementa, reforça e permite que ela atinja todo seu potencial, agregando o sentimento das pessoas envolvidas.

O ato criativo tornou-se mais natural em razão da empatia estabelecida entre o designer e os usuários, pois internalizamos suas necessidades e experiências de tal forma que tentamos verdadeiramente nos aproximar o máximo possível de uma solução significativa.

Observar estes acontecimentos enquanto desenvolvemos um objeto foi realmente um ponto crucial. Pudemos ver a teoria se mesclar com a prática desenvolvida no âmbito do Projeto e fora dele, fazendo com que projetar fosse um exercício fluido, em que os elementos surgiam de maneira gradual, voluntária e espontânea, trazendo as características necessárias ao objeto juntamente com as relacionadas aos seus usuários.

Compreendemos, então, que trabalhar com o design vai além do desenvolvimento de objetos. Desenvolvemos formas de expressão, maneiras de se conectar com o mundo e respeitar a ele e a nós mesmos. A teoria do imaginário nos deu essa possibilidade de observar as experiências de forma mais sensível, revelando novas alternativas em meio a múltiplas verdades e realidades que permeiam o processo de criação do designer.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BONSIEPE, Gui. **Design**: do material ao digital. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.

CARVALHO, Mario de. Les Hasards Heureux de la Postmodernite: Lacroix et la Rosa. **Les Cahiers Européens de L'Imaginaire**, v. 7, p. 01-09, 2015.

CARVALHO, Mario de; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, Pesquisa Social e Imaginário. **Revista NUPEM (Online)**, v. 7, p. 105-117, 2015.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquétipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. 2. ed. São Paulo: Casac Naify, 2007.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio à razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZANZUK, Ivan Alexander. O conceito do design na época de sua indeterminação epistemológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM DESIGN, 5., Bauru. **Anais...** Bauru: FAAC – UNESP, 10-12 out. 2009, p. 84-90.

MOZOTA, Brigitte Borja de. **Gestão do design**: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PENNA, Elô. **Modelagem**: modelos em design. São Paulo: Catálise, 2002.

PITTA, Danielle P. Rocha. **Introdução à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

A CASA SONOLENTA: LITERATURA E EXPERIÊNCIAS DE IDOSOS E DE CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS EM PROJETO DE EXTENSÃO

THE NAPPING HOUSE: LITERATURE AND EXPERIENCES OF SENIOR CITIZENS AND CHILDREN AS PROTAGONISTS IN AN OUTREACH PROJECT

Daiana Camargo*

Rita de Cassia da Silva Oliveira**

Paola Andressa Scortegagna***

Resumo: O idoso busca, cada vez mais, espaços nos quais possa atuar, elevar sua autoestima e se realizar enquanto ser inconcluso em constante aprendizagem. A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) acolheu os idosos em seu programa extensionista Universidade Aberta para a Terceira Idade-UATI, no qual uma das disciplinas ofertadas é a de Contação de Histórias. Na referida disciplina, os idosos estimulam a memória, participam ativamente na construção de materiais e na apresentação de histórias. Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre as experiências com a obra *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood e Don Wood. Apresentando esta história em escolas, por meio de relações intergeracionais, os idosos ressignificam seus saberes, valorizam e fortalecem seus papéis sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a extensão e relato de experiência da disciplina. Este projeto, a partir das ações desenvolvidas, teve como objetivo integrar histórias de diferentes tempos, de tradição oral e escrita, possibilitando ao idoso o resgate de sua cultura e a apropriação de novos conhecimentos e novas experiências, por meio da Literatura Infantil e do encontro com a criança.

Palavras-chave: UATI; Contação de Histórias; Idoso; Terceira Idade; Extensão.

Abstract: Senior citizens increasingly look for spaces in which they can act, elevate their self-esteem and fulfill themselves as incomplete human beings in search for constant learning. The State University of Ponta Grossa (UEPG, in the Portuguese acronym) offers activities for senior citizens as part of its outreach project called Open University for Senior Citizens (UATI, in the Portuguese acronym). Storytelling is one of the many courses offered in the project. In this course, senior citizens stimulate their memories; participate actively in the construction of resources and tell stories. This article presents some reflections about the experiences with *The Napping House* by Audrey Wood and Don Wood. The story was presented in schools through intergeneration relations, therefore, it was possible for the senior citizens to give new meaning to their knowledge, as well as value and strengthen their social roles. It is a bibliographical research about outreach activities and the experience with the course. The activities carried out in the project aimed at articulating stories from different periods of oral and written tradition, allowing the senior citizens to discuss their culture and develop new knowledge and new experiences through Children's Literature and meetings with children.

Keywords: UATI; Storytelling; Elderly; Community Outreach Education.

*Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR - Brasil. Aluna de Doutorado da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata - Argentina. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

**Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR - Brasil. E-mail: soliveira13@uol.com.br

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

Introdução

O envelhecimento da população se apresenta como um fenômeno mundial e como resultados surgem novas demandas nos diferentes campos, entre os quais sociais, políticos e econômicos. Esta realidade demográfica se constitui como um dos grandes desafios deste século. Ainda persiste na sociedade brasileira um conceito negativo e estereotipado, reforçado por atitudes discriminatórias referentes aos idosos. Negar a existência destes preconceitos é tão cruel quanto os reforçar. Não por raras vezes nos defrontamos com situações de menosprezo, humilhação e desrespeito ao idoso, mas quanto mais esse segmento etário se conscientiza de sua relevância social, no compartilhamento de suas experiências e conhecimentos, mais se empodera de saberes e reivindica seus direitos. Dessa forma, o idoso passa a ser respeitado e alvo de atenção na criação e implementação de políticas públicas (OLIVEIRA, 1998).

Sabemos que o processo de envelhecimento é uma construção social e a representação que assume varia de sociedade para sociedade. Compete a cada indivíduo, em especial às instituições de educação formal, contribuir para amenizar esta realidade pouco amistosa e oferecer espaços educativos que possibilitem uma educação permanente, contribuindo para a atualização, maior inserção e participação social do idoso.

Buscamos, neste texto, refletir sobre a relevância da extensão universitária e relatar a Contação de Histórias como instrumento de aproximação e interação idoso/criança. As atividades de Contação de Histórias foram desenvolvidas no Projeto de Extensão “Um conto, um causo, da carochinha à vovozinha: a gente conta e encanta”, que integra o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade, cujo objetivo foi propiciar aos idosos vivências lúdicas e culturais a partir de oficinas de contação de histórias e que, em seus desdobramentos, permitiram o encontro idoso/criança.

Este projeto, a partir das ações desenvolvidas, teve como objetivo integrar histórias de diferentes tempos, de tradição oral e escrita, possibilitando ao idoso o resgate de sua cultura e a apropriação de novos conhecimentos e novas experiências, por meio da Literatura Infantil. Escolhemos para este artigo as vivências e aprendizagens obtidas com a história *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood e Don Wood.

As atividades realizadas a partir deste projeto de extensão propiciaram aos idosos a aprendizagem de técnicas de contar histórias, de produção de materiais e das práticas de contação em diferentes espaços da comunidade (associações de assistência à saúde, escolas e centros de educação infantil, eventos e espaços da própria Universidade) e estão ancoradas no programa de extensão na Universidade Aberta para a Terceira Idade – UEPG.

Iniciamos o artigo abordando o papel da

extensão universitária, bem como a relevância do programa extensionista Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), na Universidade Estadual de Ponta Grossa e, na segunda seção, discutimos o papel do idoso na contemporaneidade.

A terceira seção, mediante as experiências vividas no contato com as crianças na comunidade durante as seções de contação de histórias, é destinada a reflexões quanto à intergeracionalidade; na quarta seção, há discussão quanto à importância da literatura infantil e da contação de histórias. Apresentamos a disciplina de Contação de Histórias, traçamos considerações sobre as vivências junto à comunidade, em específico, descrevemos e discutimos a proposta desenvolvida com a obra literária *A Casa Sonolenta*, nossas vivências, acompanhadas de considerações e reflexões sobre tal experiência. Assim, enquanto proponentes do projeto de extensão e, compartilhando os momentos de contação de histórias, temos o privilégio de conviver com uma geração que se constituiu contando, ouvindo e inventando histórias e que muito pode nos ensinar.

Diante do valor cultural, afetivo e social da contação de histórias para a constituição da pessoa, seja no âmbito das vivências pessoais e histórias tradicionais, seja na importância da literatura e da magia da história criada, é que nos propusemos a oferecer aos idosos uma disciplina específica de contação de histórias, inserida nas atividades da UATI – UEPG.

A extensão universitária e a relação com a comunidade: ações UATI-UEPG

Ao pensarmos a universidade como espaço proponente de ações extensionistas, tratamos diretamente das três dimensões que a constituem: o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão está relacionada à função social da Universidade para a formação de cidadãos atuantes, comprometidos, engajados e capazes de articular saber científico e saber popular (ARAUJO, 2011; SARAIVA, 2007).

Por meio das vivências e estudos desenvolvidos para as práticas de contação de histórias e do contato com a comunidade, remetemo-nos, inicialmente, à importância das ações extensionistas, tanto para os proponentes, quanto para os participantes e a população atendida.

A extensão universitária, como descrita no Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) se constitui como importante espaço de democratização do conhecimento, de igualdade e desenvolvimento social com função de produzir saberes (científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos) para que estes sejam acessíveis à população, sem assumir ou substituir o papel do Estado. O referido documento aponta como conceito: “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza relação transformadora entre a Universidade e a

Sociedade” (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p.5).

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) aponta as Diretrizes para a Extensão Universitária, quais sejam: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão.

Diante dessas diretrizes, Nunes e Silva (2011 p.123) esclarecem que “a universidade pública enquanto um espaço de criação e recriação de conhecimento deve ser acima de tudo pública e, para tanto, a transformação social deve extrapolar os muros acadêmicos”.

Quanto ao extrapolar os muros acadêmicos, a cada ação desenvolvida para a comunidade nos deparamos com novas experiências, novos sentimentos e emoções, novas culturas e aprendizagens. Segundo Paula (2013), a atividade de extensão ultrapassa as salas de aulas e os laboratórios, e, à medida que atende a comunidade, observam-se outras demandas de conhecimento e informação, bem como atende-se à diversidade e heterogeneidade de público, reconhecendo-se, assim, as especificidades da comunidade a que se destina. Esse autor destaca ainda as implicações político-sociais da extensão, devido à necessidade de uma abertura à inter e à transdisciplinaridade, à alteridade e ao diálogo.

Nesse sentido, as reflexões de Castro (2004) e Nunes e Silva (2011) ressaltam a interação, a troca de conhecimentos universidade/comunidade, tendo em vista que a extensão é responsável pela produção de conhecimentos mediante a experiência. Outra possibilidade importante nas atividades extensionistas é sua perspectiva de abertura, de criar outros finais ou de possibilitar outros/novos processos, conforme argumenta Paula (2013, p.6).

Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias.

Tendo em vista a transformação social destacada por esse autor, um importante elemento a destacarmos em nossa vivência enquanto projeto extensionista é a multiplicidade das participações, dos espaços e pessoas mobilizadas, das histórias interlaçadas, dos conhecimentos e experiências que circulam, dada a pluralidade das culturas envolvidas (idosos, professores, acadêmicos/monitores, comunidade). Para Castro (2004, p.5), “na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte”.

Nessa reflexão, considerando a função interativa

e plural da extensão, corroboram os escritos de Nunes e Silva (2011, p. 120) pois, segundo as autoras, a extensão

[...] funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades.

As experiências com os idosos são valiosas, a retroalimentação, citada pelos autores, é confirmada no cotidiano extensionista, uma vez que nos deparamos com diversas realidades e necessidades. São histórias e vidas de diferentes contextos, tempos, lugares, que se adaptam à realidade de ser idoso na contemporaneidade, vidas que se enlaçam a tantas outras (professoras, acadêmicos/monitores), gerando aprendizagem e construindo laços de respeito e confiança; histórias que se multiplicam ao somarmos as pessoas atendidas, que ouvem nossas histórias.

O idoso na contemporaneidade: ser ativo e protagonista

A representação social que se tem da velhice e do idoso depende da relação que estabelecemos com essa faixa etária ao longo da nossa vida, valorizando ou depreciando essas pessoas, conforme nossa própria experiência e convivência.

A maior longevidade tem modificado de forma importante as configurações familiares e os laços entre as gerações. Atualmente, os idosos têm assumido diferentes papéis na família e muitos deles têm sido o suporte financeiro.

Pelo fenômeno da longevidade, percebemos a coexistência de gerações e as relações intergeracionais se intensificam no cotidiano, ressaltando o compartilhamento de saberes e experiências. Essas relações, à medida que são próximas, contribuem para o significado da relação entre avós e netos. A convivência possibilita a participação do idoso na vida da criança e vice-versa, intensificando positivamente as relações afetivas, contribuindo, assim, para a ampliação do afeto para com outras pessoas idosas, que sejam ou não da convivência da criança.

O cuidado dos idosos com os netos, auxiliando seus filhos na sua criação, certamente favorece e reafirma essa aproximação e, juntamente, reflete e intensifica os sentimentos entre as gerações.

Diante destas mudanças de papéis sociais e da coexistência de gerações, sendo o idoso protagonista e ativo, emergiu a relevância de investigações sobre a temática do envelhecimento e da velhice sob diferentes aspectos, despertando o interesse de diferentes estudiosos e pesquisadores nos campos da política, educação, economia, saúde, direito, entre outros. O

idoso de hoje reclama por uma mudança de paradigma da velhice, referenciando um idoso mais ativo, participativo e integrado socialmente, um idoso que age, interage e se faz ouvir em seus direitos e necessidades.

As Histórias infantis e as possibilidades de encontros intergeracionais

Inicialmente como prática oral, e depois passível de registros por meio da escrita, a contação/narração de histórias persiste nas práticas culturais, integrando práticas de oratória de filósofos. No âmbito religioso, ressaltamos as parábolas e os registros bíblicos e demais práticas da população em geral, que contavam experiências, criavam histórias, narravam situações, reais ou folclóricas, exercitando o prazer do contar e o encanto do ouvir.

A literatura infantil é um importante instrumento de aproximação e interação idoso/criança, por meio das práticas de contação de histórias, das leituras compartilhadas, quando o idoso lê e narra para as crianças; da criança que lê e narra para os idosos, bem como pelo reconhecimento da representação dos idosos e das crianças nas obras de literatura infantil, seja em imagem ou texto.

A literatura tem importância fundamental na constituição dos sujeitos, tendo em vista experiências imaginárias, vivências da sensibilidade e da estética, de grande valia na formação do leitor. O contato com o universo literário envolve a fantasia e estimula a imaginação pelo encantamento com livros, personagens e aventuras (BRAZILEIRO et al., 2013).

Os escritos de Abramovich (1989) destacam que, por meio da literatura infantil, se faz possível suscitar o imaginário, responder à curiosidade, solucionar questões, estimular outras linguagens como o desenhar, o musicar, o teatralizar e o brincar, pois há inúmeras possibilidades em um texto.

Nessa perspectiva, destacamos que a literatura infantil não está desvinculada das preocupações do seu tempo, o que leva a emergir livros de temáticas diferenciadas, relacionadas às necessidades e realidades do contexto atual, como os diferentes formatos de famílias, as relações pais e filhos, a velhice, a relação intergeracional (SILVEIRA, 2003; RAMOS, 2015).

Entendemos como fundamental ressaltar que o entendimento de criança como produtora de cultura é fundamental no processo de interação com o idoso e mesmo com a literatura, pois é recente a abordagem da criança que tem algo a dizer, que participa e produz conhecimento (SARMENTO, 2002- 2005).

Para Silva (2009), a literatura infantil, além de gerar interação e solidariedade, permite a construção de valores em relação à velhice, dá oportunidade de

diálogo criança/idoso tendo em vista um envelhecimento saudável, ativo e de qualidade.

Em estudo sobre o diálogo intergeracional entre idosos e crianças, Carvalho (2007 p. 64) ressalta o papel da literatura como articuladora de conhecimentos e vivências, pois

[...] através do contato com a literatura os sujeitos adquirem novos saberes para se contrapor à exclusão e alienação vigente nas relações sociais do cotidiano. Essa intervenção da história permite a troca de suas vivências em relação ao tema abordado [...].

Dentre estas possibilidades, a relação intergeracional merece destaque, na medida em que, independente da técnica e atividade desenvolvida, intensifica as relações entre idosos e crianças, possibilitando novos olhares para as diferentes histórias contadas.

Para compreendermos as possibilidades da intergeracionalidade, recorremos aos escritos de Goldman (2002, p. 07), que a define por “ conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias”.

Silva (2009), a partir de seus estudos sobre a literatura infantil e a relação intergeracional, aponta que a transmissão dos saberes entre as gerações não é linear, cada uma das gerações envolvidas possui sabedorias específicas, o que propicia novas formas de pensar, de agir e sentir, renova opiniões, cria novas lentes para ver a si e ao mundo.

A criança é produtora de cultura, a qual se origina das interações com pessoas e espaços. Sarmento (2002; 2005a) aponta que as crianças são atores sociais competentes e produtoras de cultura diante do modo como interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções de mundo. Esta cultura se estrutura também na interação com os pares e com adultos/idosos.

Assim, o homem é o responsável pela produção da cultura, que se fortalece e se manifesta nas criações materiais e imateriais voltadas para responder às necessidades humanas. Pela experiência e anos de vida, o idoso contribui para a continuidade e renovação cultural. Aqui, em especial, ressaltamos a importância da contação de histórias enquanto atividade cultural. Esta atividade possibilita um resgate da memória, de brincadeiras, cantigas de roda, de histórias e de lendas, que fortalecem a relação intergeracional, despertando nas gerações um elo de aconchego, respeito, carinho, atenção, solidariedade, pautada em valores, respeito às diferenças, valorização dos sujeitos e na superação de preconceitos e estereótipos, possibilitando uma relação horizontal entre os indivíduos.

Na tentativa de recuperar uma infância saudável, as relações e interações, com mais contato com a natureza, com brincadeiras mais simples, com

materiais mais acessíveis, mais simples, complementados pela tecnologia, mas não dominados por ela, a atividade de contador de histórias favorece, além da relação intergeracional, o convívio social, o compartilhamento, superando o individualismo e a competitividade exacerbada e desigual, comuns nos dias atuais. “A aproximação entre as gerações é uma ação coletiva que visa, voluntária e expressamente, à fomentação de laços recíprocos entre as idades e gerações na vida social” (MALKI, 2008, p. 4).

Neste sentido, buscamos o conceito de intergeracionalidade para fundamentar as ações executadas, acreditando nos benefícios, tanto ao idoso quanto para a criança, nesta vivência entre gerações.

[...] geração reúne pessoas que, nascidas numa mesma época viveram os mesmos acontecimentos históricos e partilham de uma mesma experiência histórica. Essa experiência comum dá origem a uma consciência que permanece presente ao longo do curso de suas vidas, influenciando a forma como os indivíduos percebem e experimentam novos acontecimentos (BORGES; MAGALHÃES, 2011 p.172)

Teiga (2012) destaca que as relações intergeracionais são compreendidas como vínculos que se estabelecem entre pessoas com idades distintas e em diferentes estágios de desenvolvimento, o que possibilita o compartilhamento de experiências.

Nesse sentido, recorremos a Nunes (2009) ao abordar que, ao entendermos as gerações divididas física, emocional e socialmente, são desperdiçadas oportunidades de aprendizagem e de partilha.

Tendo em vista a temática da contação de histórias e o envolvimento da literatura infantil nas atividades intergeracionais desenvolvidas, destacamos:

Através das histórias contadas, da memória viva dos idosos, transmitem-se as vivências, as experiências, os costumes e valores de uma geração. Essas histórias são contadas envoltas de emoções, sentimentos, imaginação e valores que levam, quase sempre, à uma interação entre os contadores e os ouvintes, acarretando uma experiência intergeracional. [...]. (CARVALHO, 2007, p. 61)

Segundo Carvalho (2007), a literatura infantil, quando escrita ou contada por um adulto às crianças, corrobora o repasse de vivências, das tradições, das experiências, dos valores e da manutenção da cultura. Buscamos, assim, favorecer a construção da cultura da criança por meio do contato com histórias de diferentes gerações, bem como da valorização da construção cultural que acompanha a vida do idoso.

Contação de histórias: o tempo, as histórias, as práticas

A contação de histórias integra as mais

diferentes culturas, dos mais longínquos tempos até a atualidade, com valor incontestável ao longo da história. É importante lembrarmos que, na ausência da escrita, foi oralmente que ensinamentos seguiram repassados, geração a geração.

Ramos (2011) e Bussato (2003, 2006) contribuem para as reflexões quanto à contação de histórias no decorrer do tempo, enfatizando a narração e suas raízes nas vivências dos povos ancestrais, tanto na oralidade quanto nos registros de histórias por meio de desenhos e pinturas em cavernas. O homem evolui, as relações se aprimoram, e as histórias seguem presentes, constituindo a memória coletiva das comunidades, a cultura de um povo, que são transmitidas em contos, lendas, cantigas e brincadeiras. Para Ramos (2011, p.29), “a memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos”.

Posteriormente à escrita, a contação-narração de histórias persiste nas práticas culturais, integrando práticas de oratória de filósofos. De acordo com Ramos (2011), a contação de histórias pode ser compreendida como prática oral de um patrimônio cultural, capaz de proporcionar prazer e lazer. Visa-se, assim, possibilitar experiências completas e significativas, o conhecimento de si e do outro, pois, segundo a autora, os instrumentos do narrador são sua voz e seu corpo, para transmitir as emoções do enredo do texto.

Para Benjamin (1994), é no encontro da história e da cultura que as relações se estabelecem, e assim formam a tradição, deixando marcas, rastros, registros, criando um acervo cultural. Portanto, de acordo com Ourique (2009), somos marcados pela época de nossa existência, pelo contexto, e as histórias de vida narradas por nossos familiares são de grande importância para nossa constituição como pessoas.

Sobre o narrador e a arte de contar histórias, encontramos em Benjamin (1994) reflexões pertinentes quanto ao saber ouvir, pois, segundo o autor, esta arte se perde na sociedade à medida que as pessoas perdem o dom de ouvir, ressaltando que a variedade e intensidade das imagens nos fazem esquecer da escuta.

Para Ramos (2011), o resgate da arte de contar histórias incentiva a escuta, de grande importância ao convívio social e para uma boa leitura, além de propiciar a quem as escuta o (re)encontro com o novo. Assim, potencializa-se o imaginário e a criatividade, numa mescla de realidade e magia, pois o ouvinte passa a ler a fala/performance do contador, e, mentalmente, cria suas imagens.

Sobre o narrador e o ouvinte, Benjamin (1994) ressalta a importância de camponeses e navegantes para a preservação da arte da contação. Os camponeses, que em suas terras permaneciam, conheciam minimamente as histórias daquele local, tradições e costumes, enquanto os navegadores traziam o novo. Notícias de espaços desconhecidos, de novas

experiências, dando origem ao que o autor denominou de “comunidade de ouvintes”. Assim, ao redor de uma fogueira, um momento mágico e performático acontecia, novos conhecimentos transmitidos pelos viajantes aguçavam a curiosidade, traziam conhecimento e possibilitavam reflexão.

Compreendemos, assim, o valor das relações entre as pessoas, da constituição do que somos por meio das histórias e experiências, ouvidas e vividas. Dessa forma, contar e ouvir histórias é uma atividade que atua diretamente sobre a emoção, sensibilizando para elementos da própria história ou aflorando memórias e sensações já vivenciadas, tanto pelo ouvinte quanto pelo contador. Também a escolha da história está relacionada à afetividade, pois depende do envolvimento contador-texto, ou seja, “Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso” (COELHO, 2006, p. 14).

Ao tratar do contador de histórias, Ramos (2011) nos diz que é aquele que produz o discurso narrativo, é ele que inventa e instiga o ouvinte. Em sua etimologia, o vocábulo contador remete a narrador, o que administra a palavra. De posse da palavra, é preciso conduzir com detalhes a narrativa, encantando, seduzindo, fazendo com que ouvinte viaje pela história, despertando curiosidade, exprimindo sensações, relacionando com suas vivências pessoais.

Sobre a emoção da contação de histórias e a imersão nas sensações e sentimentos, podemos afirmar que

O contador de histórias também é atingido pela felicidade do compartilhar, comprovando assim, que contar incita mudanças na nossa maneira de olhar o mundo. O encontro do real com o imaginário fortalece o ouvinte para enfrentar as condições de sua existência, levando-o a reconhecer a sua própria vida através das experiências vivenciadas com as histórias. Assim, a inter-relação entre realidade e fantasia, a cumplicidade de contadores e ouvintes faz surgir espaços de encantamento. O recordar e viver de novo uma história desloca o individual para o coletivo (SCHERMACK, s.d, p.7).

Quanto aos benefícios da contação de histórias, nos amparamos em escritos de Farias (2011, p.20),

O ato de narrar requer um domínio do tempo narrativo, que corresponde a uma enunciação verbal do passado. Todos os contadores mantêm, por meio de suas histórias, um elo entre passado e presente, real e sobrenatural, possível e impossível, razão e imaginação. Implica um trabalho de organização da memória individual, feito a partir da acumulação e organização de dados de uma experiência não necessariamente vivida, visto que a memória é uma reorganização de ideias, impressões, subjetividades, afetos e conhecimentos adquiridos no vivido, na leitura, no imaginado.

Consideramos que a história de vida dos idosos, bem como o estilo de vida de cada um de nossos alunos, mais abastados ou mais carentes, com maior ou

menor trajetória escolar, bem como acesso a bens culturais, vem permeados pela riqueza de um tempo em que as histórias integravam a vida em sociedade em maior intensidade, sejam as histórias passadas de geração a geração, as trocas de experiências de vida ou as histórias da literatura. São vidas que se construíram em um outro tempo, do tempo de ouvir, falar, visitar, compartilhar histórias face a face.

Neste sentido, trazemos elementos dos escritos de Farias (2011), segundo o qual, aquele que tem conhecimento de muitas histórias, “é porque ouviu, leu ou contou. Assim, dispõe de mais conhecimentos para enfrentar situações novas durante o seu percurso de vida, “[...] as histórias rejeitam verdades unívocas e permitem soluções múltiplas” (FARIAS, 2011, p.21).

Assim, primamos por ações que promovem o ensino e a aprendizagem, um ambiente acolhedor e instigante que propicie o bem-estar e a troca de experiências intergeracionais, valorizando as diferenças, capacidades e possibilidades de cada aluno-contador e dos ouvintes.

A Casa Sonolenta: literatura, reflexões e vivências

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Um conto, um causo, da carochinha à vovozinha: a gente conta e encanta” baseiam-se na diversidade das possibilidades de contação de histórias, deste a história oral, o folclore, a literatura infantil e a músicas relacionadas a histórias.

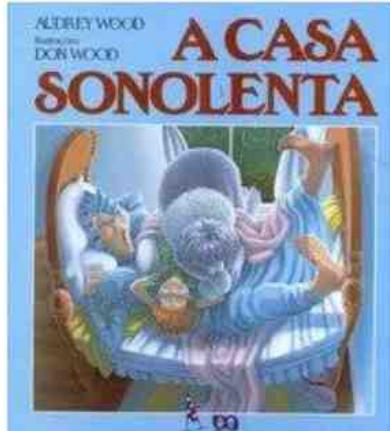
O referido projeto teve como objetivo geral propiciar aos idosos vivências lúdicas e culturais a partir de oficinas de contação de histórias. Deste objetivo, decorrem os seguintes objetivos específicos: resgatar a história oral; desenvolver atividades com diversas técnicas de contação de histórias; propiciar a construção de material para contação de histórias, resgatar a autoestima e valorizar a cultura do idoso, vivenciar a contação de histórias em diferentes instituições. Tais objetivos vêm sendo atingidos ao longo dos anos de atividades, incentivando a continuidade das ações desenvolvidas.

Como metodologia, o projeto de extensão apresenta diversas possibilidades/formas de organização e atuação. As ações do projeto compõem uma das disciplinas do Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI/UEPG) em encontros semanais, com duração de 2 horas e 30 minutos cada. Fazemos uso de aula expositiva, leitura, trabalho em grupo, contação de histórias, ensaios e produção de diferentes materiais para a contação de histórias. Como procedimentos, destacamos a leitura e interpretação de diferentes textos literários (contos, fábulas, crônicas), manuseio e avaliação de material produzido para crianças (literatura infantil); rodas de conversa; oficina de contação de histórias; seminário (contação; apresentação do material produzido,

inserção em instituições para vivência da contação de histórias para diferentes públicos e faixas etárias (centros de educação infantil, escolas, abrigos, unidades de saúde, entre outras).

Optamos, neste texto, por tecer reflexões acerca da utilização do livro infantil *A Casa Sonolenta* (WOOD; WOOD, 2009). Tal atividade teve início no ano de 2014, na primeira turma do projeto de extensão e permanece entre as histórias e contações preferidas da turma, já passados mais de três anos de atividades. O referido livro é de autoria de Audrey Wood e as ilustrações de Don Wood, integrando a coleção Abracadabra, da editora Ática-Scipione, e está na sua 16ª edição.

Figura 1 - Capa do livro *A Casa Sonolenta*



Fonte: Google

A escolha da obra justifica-se pelo caráter lúdico do texto, cuja estrutura baseia-se em texto acumulativo (repetição de um acontecimento e acumulação de novos elementos). Dentre as personagens está uma avó, que permite a discussão sobre a imagem de idoso, tanto no âmbito social como a representação de si. Outro fator relevante é a característica de fácil memorização da história para contação, possibilitando que o contador se desvincule do livro ou que realize a contação apenas amparado nas imagens. Toda a história se desenvolve no quarto da casa e tem como personagens a avó, um menino, um cachorro, um gato, um rato e uma pulga. A história inicia contando que a avó está na cama e, lentamente, o autor acrescenta personagem a personagem sobre a avó, que está na cama, na casa sonolenta, "onde todos viviam dormindo". A narrativa é lenta e acumulativa, repete página a página os personagens, que seguem dormindo, até chegar a pulga, que pica o cachorro, acordando a todos. A ilustração é suave, delicada, rica em detalhes e ganha cores vivas ao amanhecer o dia, segundo a narrativa.

O ponto de partida para as atividades foi a contação realizada pela professora da disciplina, amparada no livro, explorando imagens, sequência e entonação de voz. Ao mobilizarmos uma conversação sobre o livro, logo emergiram como destaque por parte dos idosos o ritmo da história e as imagens.

O ritmo, elemento ressaltado já no primeiro contato com a história, é dado pela repetição dos

elementos como destacado e é próprio das histórias com acumulação, pois favorece a compreensão, a memorização e também a autonomia na leitura. A característica central é a repetição de um acontecimento e acumulação de novos elementos (BRAZILEIRO et al., 2013).

Faria (2008), ao tratar das histórias acumulativas, ressalta o formato da narrativa apresentada no livro *A Casa Sonolenta*, que apresenta esquema com início, desenvolvimento e desenlace, com repetição de todos os elementos, sempre na mesma ordem (uma avó roncando, um menino sonhando, um cachorro cochilando, um gato ressonando, um rato dormitando...).

Quanto às imagens, entendemos que a ilustração é um valioso complemento do texto, e especificamente nesta história se destaca, pois as imagens se repetem página a página, também acumulando novos elementos que seguem o ritmo da narrativa. Para Faria (2008), um importante recurso utilizado é a possibilidade de reconhecimento do animal que ainda não entrou na história, mas está no cenário/ilustração. As belas e sensíveis ilustrações de Don Wood enfatizam o caráter suave e acumulativo do texto de Aldrey Wood, como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 2: Acumulação – característica das ilustrações do livro *A Casa Sonolenta*



Fonte: Google

As imagens que compõem o livro *A Casa Sonolenta* são ritmadas e associadas ao texto. De acordo com Ramos e Nunes (2013, p.254), "palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido".

Por meio do interesse verificado nas imagens no livro, produzimos como recurso de contação de histórias um varal de contação, no qual as imagens apresentadas foram produzidas pelos idosos, a partir de recorte e colagem livre (sem molde), obedecendo à sequência dos acontecimentos apresentados no livro.

Tal atividade é uma adaptação do recurso denominado varal didático e permite a participação de vários idosos durante a contação. São necessários o contador e três auxiliares, para que segurem o varal e disponham as imagens, enquanto a história é contada.

Quando o grupo participa da contação, há maior segurança aos contadores.

Figura 3 - Contação de Histórias com varal



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Dentre as orientações da atividade, destacamos o tamanho das imagens para uso no varal, tendo em vista que, no momento da contação de histórias, este fica próximo dos participantes. A construção do material didático foi coletiva, contando com empenho, dedicação e grande atenção aos detalhes.

Sobre os materiais e seu processo de construção, afirmamos que:

Os meios e modos de produção de um material didático influem diretamente na transmissão do conteúdo e na compreensão deste pelos alunos. É necessário, então, que no momento da construção haja uma reflexão acerca do potencial comunicativo do material, visando à construção de uma mensagem clara e efetiva (CLARO, 2008, p.15).

Verificamos, assim, que a organização do varal como recurso/material para a história contribuiu para destacar a característica sequencial e acumulativa da narrativa, tendo em vista que as imagens acrescentadas uma a uma geram expectativa, retomam os elementos da história e acrescentam novos personagens, tornando-se um instrumento de grande potencial comunicativo.

Desde o início das atividades com a história A Casa Sonolenta, esta tornou-se a preferida do grupo e, mesmo com o decorrer dos anos e a mudança de componentes na turma, a preferência segue. Sempre que nos organizamos para uma nova seção de contação de histórias, vem a pergunta: e a casa sonolenta? Quanto aos novos integrantes da turma e a prática com a história, o próprio grupo acolhe, ensina, e o encanto se espalha.

Quanto à contação de histórias amparada na literatura, Brazileiro et al. (2013) nos instigam a pensar que, por meio desta atividade,

[...] podemos ter acesso a uma infinita variedade de experiências e a chaves para compreender nossa própria vida, sentimentos, desejos, tanto no âmbito da fantasia quanto da realidade. A arte

literária nos conecta, assim, com a nossa própria humanidade. Por isso, o efeito é único em cada um de nós, já que implica a apropriação individual, singular, da realidade que cada texto recria (BRAZILEIRO et al., 2013, p. 6).

Neste contexto, a contação da história A Casa Sonolenta já foi desenvolvida para públicos de idades diferenciadas, tanto em eventos na universidade, contando para adultos/idosos, como nas intervenções realizadas nas escolas, para crianças de educação infantil e ensino fundamental. Independentemente da idade do público, a história ritmada desperta emoções e sensações, envolve e leva à participação.

As experiências de contação da história são diferenciadas, isto é, em alguns momentos o idoso contador usa o livro para leitura e os demais auxiliam com o varal; em outros, a história é contada sem o suporte do livro, devido à memorização. As formas de contar são livres e se adaptam às necessidades do contador de cada seção de histórias, conforme demonstram as Figuras 4 e 5, a seguir:

Figura 4 - Contação de histórias utilizando livro



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 5 - Contação de histórias por memorização e imagens



Fonte: Acervo das pesquisadoras

A história mobiliza adultos e crianças que, rapidamente, se colocam participando “onde todos

viviam dormindo". A característica acumulativa da narrativa é um elemento que chama a atenção das crianças. Vários foram os relatos de professoras de Centros de Educação Infantil e escolas sobre a repetição da história, após terem vivenciado a contação realizada pelas idosas, confirmando as abordagens dos autores quanto ao entendimento e facilidade de memorização que este tipo de narrativa propicia. "Profe, quando as vovós voltam?", "E veio o gato... nãoooo, primeiro o cachorro" (registros das pesquisadoras).

A simplicidade do texto envolve e encanta as crianças, propiciando diálogos valiosos após os momentos de contação de histórias. As crianças se manifestam oralmente, relatando: "minha avó ronca"; "minha mãe não deixa o cachorro ir na cama"; "eu tenho três cachorros"; "meu cachorro tem pulgas"; "eu pulei na cama e quebrei".

As falas das crianças impulsionam as conversas com as idosas, que falam sobre suas vidas, ressaltando que são avós, quantos e como são os netos, o que fazem, de quais histórias gostam, quem ronca ou não, constituindo-se num valioso espaço de intergeracionalidade, que nos remete à abordagem de Silva (2009), ao tratar dos valores relacionados à velhice, ou seja, a possibilidade de diálogo e relações humanizantes, a construção de novos saberes e de novas formas de ver o mundo.

Destacamos a importância do ouvir o que ambas as gerações têm a dizer, gerações que se integram para aprender, para estabelecer vínculos, para construir cultura. Assim, unimos voz e voz de dois dos grupos sociais que historicamente foram negligenciados enquanto atores sociais: as crianças e os idosos.

Trim, trim, trim, a história está (quase) no fim! Algumas considerações

Escrever sobre as experiências na contação de histórias e as atividades desenvolvidas com o livro infantil *A Casa Sonolenta* nos remete a diferentes e importantes elementos que as compõem: a importância da extensão universitária, o valor da extensão universitária; a importância do reconhecimento do idoso e da criança como protagonistas; a aprendizagem e riqueza de ser professora de idosos; a experiência de contar histórias a diferentes públicos, dentre tantas outras. Desta forma, a atividade integradora da academia com a comunidade permite diferentes aprendizagens, cumprindo o papel social de disseminação do conhecimento produzido e aproximação da comunidade ao espaço universitário, em trocas significativas de saberes e produção de novos conhecimentos.

Os momentos vivenciados, tanto nos encontros e aulas com as idosas quantos nas intervenções para contação de histórias, nos permitem considerar que a extensão universitária tem um valor grandioso para a

sociedade, gerando benefícios para os envolvidos. Aos idosos, ativos, participantes, experienciando situações que lhes dão qualidade de vida e reconhecimento de seu papel social; a nós, professores e coordenadores do trabalho, pela constante aprendizagem, pelos desafios que constantemente nos mobilizam a pesquisa e o imensurável aprendizado da humanização, do olhar e respeitar o outro, em sua história, suas realidades e potencialidades; à comunidade, à medida que atendemos a um público externo; aos idosos, que, por sua vez, se dedicam ao atendimento de outro público, como crianças, adultos e idosos participantes de nossas histórias, constituindo uma relação intergeracional.

Consideramos como positivo e enriquecedor o trabalho desenvolvido com a contação da história *A Casa Sonolenta*, tendo em vista que nos possibilitou ultrapassar o texto, envolver emoções e experiências, propiciando diferentes sensações e aprendizagens. A obra possui uma estrutura repetitiva, que favorece a compreensão e a memorização de passagens importantes da história. Depois da primeira leitura, todos irão lembrar que na "casa sonolenta toooooodos viviam dormindo..." Além disso, o texto não é muito longo e o livro apresenta uma ilustração que se vincula à narrativa para ajudar o leitor na construção do sentido do texto (BRAZILEIRO et al., 2013, p.13).

Aos nossos idosos contadores de histórias é visível o benefício, o aprimoramento da exposição oral, o envolvimento e a superação a cada exposição pública, a troca de papéis e funções exercidas nas intervenções realizadas, na compreensão das limitações e superação destas, com respeito a si mesmo e pelo outro, cada um com seu jeito de contar, valorizando sua participação a cada contação de histórias. Trim, trim, fim!

Referências

ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de et al. **Extensão Universitária**: um laboratório social. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BORGES, Carolina de Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n.2, p. 171-177, maio-agosto/2011.

BRASIL, **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu. MEC Brasil, 2000 / 2001. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRAZILEIRO, Fabiane et al. **Assim se faz literatura**. Barueri, SP: Instituto C&A, 2013.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Maria Clotilde Barbosa N. Maia de. **O diálogo intergeracional entre idosos e crianças:** projeto "Era uma vez... diálogos intergeracionais. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASTRO, Luciana Maria C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CLARO, Luciana dos Santos. **Objetos que tem o poder de fazer pensar:** Design e Educação no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de Histórias:** um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: [s.ed], 2011.

FARIAS, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, Anália Adriana da Silva; LINO DE ARAÚJO, Denise. A cor como elemento narrativo no livro infantil. In: Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura - SELIMEL, 11., 2015. Campina Grande, 2015. Disponível em: www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Analia-Adriana-gt-21.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

GOLDMAN, Sara Nigri et al. Gerações: notas para iniciar o debate. **Revista GerAção**, Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, p. 2-9, dez. 2002.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, Ano IV, n. 7, p.119-133, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/60>. Acesso em: 18 jun. 2017.

NUNES, Lisa Nogueira Veiga. **Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Paulinas, 1998.

OURIQUE, João Luis Pereira. O "contar histórias" da formação: o narrador na perspectiva de Walter Benjamin. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/download/5305/4713>. Acesso em: 18 jun. 2017.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces: Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

RAMOS, Ana Claudia. **Contação de histórias:** um caminho para a formação de leitores? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2011.

SARAIVA, José Leite. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 225-233, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, ano 23, n. 78, abr./2002.

. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital:** convivência em mundos de encantamento. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SILVA, Gilda Santiago da. **Memória e contação de histórias:** a contribuição de idosos para estimular a criatividade e a imaginação de alunos do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Euzébio. Salvador, 2009.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** São Paulo: Argos, 2001.

TEIGA, Sara Armanda Mora. **As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas.** Envelhecer numa sociedade não Stop – O Território Multigeracional de Lisboa Oriental. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Lisboa, 2012.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **A Casa Sonolenta.** São Paulo: Ática-Scipione, 2009. (Coleção Abracadabra).

MOBILIZAÇÃO DE JOVENS ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CONTATO COM A TECNOLOGIA DA WEB RÁDIO¹

MOBILIZATION OF YOUTH FROM PUBLIC SCHOOLS IN CONTACT WITH WEB RADIO TECHNOLOGY¹

Brasil

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Universidade Federal do Piauí (UFP)

Raimundo Augusto Martins Torres*
Victorugo Guedes Alencar Correia**
Eduardo de Oliveira Martins Dantas***
Alan Alencar Freire****
João Caio Silva Castro Ferreira*****
Lívia de Araújo Rocha*****
Marcos Renato de Oliveira*****

Resumo: O desenvolvimento das tecnologias digitais favorece a construção de conhecimento de forma inovadora, podendo-se utilizar destas tecnologias para empoderar populações que se encontram distantes de grandes centros urbanos. Portanto, neste artigo objetivou-se apresentar as experiências com jovens de escolas públicas do interior do Piauí em contato com a web rádio AJIR, com sede na capital do Ceará. Trata-se de uma pesquisa ação oriunda do projeto de extensão Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas, realizado entre março de 2015 e março de 2017, com 120 estudantes. O projeto oportunizou debates de temas variados de forma dinâmica, sendo o tema cultura de paz o mais discutido. Ainda, o projeto auxiliou o desenvolvimento dos acadêmicos como agentes promotores de saúde. Concluímos que o uso da web rádio é uma tecnologia efetiva para difundir informação e debater temas que não são comumente discutidos nas escolas, construindo, assim, um saber dinâmico e coletivo.

Palavras chave: Tecnologia; Educação em saúde; Adolescentes.

Abstract: The development of digital technologies favors the construction of knowledge in an innovative way and those technologies can then empower populations that are distant from large urban centers. Therefore, the objective of this article was to present experiences with young people from public schools in the countryside of Piauí in interaction with the web radio AJIR, located in the capital of Ceará. It is an action research paper from the extension project Web Care for Childhood and Youth in Schools developed between March 2015 and March 2017 with 120 students. The extension project provided opportunities for dynamic debates on varied themes, among which the culture of peace was the most discussed one. In addition, the project helped the development of university students, as health promoters. The results led to the conclusion that interacting and using Webradio provided the participants with an effective technology for disseminating information and discussing topics that are not commonly discussed in schools, allowing them to build dynamic and collective knowledge.

Keywords: Technology; Health education; Adolescents.

*Professor da Universidade Estadual do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: augustomtorres70@gmail.com
**Enfermeiro. Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. E-mail: victorugoguedes@hotmail.com
***Enfermeiro. Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. E-mail: eduardo8_oliveira@hotmail.com
****Enfermeiro. Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. E-mail: alan_01af@hotmail.com
*****Enfermeiro. Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. E-mail: joaovspcaiovscastro@outlook.com
*****Nutricionista. Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. E-mail: liviaaraújo@hotmail.com
*****Professor da Universidade Federal do Piauí (UFP), Teresina - PI, Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: enfmarcosrenato@hotmail.com

Introdução

O desenvolvimento das tecnologias digitais ocorrido nos últimos anos possibilitou uma inovação na forma de trocar experiências de ensino-aprendizagem, e segundo Valli e Cogo (2013), além de modificar relações sociais entre os indivíduos, a internet melhorou o acesso a conhecimentos, tornando-se uma fonte de pesquisa sobre saúde.

No campo da educação, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é uma possibilidade de gerar atração, principalmente para os jovens que utilizam com grande frequência a rede mundial de computadores por meio Internet. Assim, as TDIC tornam a difusão de saber mais prazerosa e facilitam o desenvolvimento de ações de extensão acadêmica, intercalando a construção de saber e momentos de lazer (TORRES et al., 2012).

Contudo, quando se pensa em tecnologia como recurso educacional, temos que levar em conta que não existe uma tradição no uso destes atuais recursos tecnológicos na escola, visto que a maioria dos professores de hoje não teve mestres que utilizassem computadores e internet em suas aulas, portanto, não têm nenhum modelo de referência (GOMES; PRAZERES, 2017).

Mas há que se acrescentar que é somente por meio da desconstrução das formas de compreensão e de conhecimento que se constroem e reconstroem novos processos. Em outras palavras, se queremos construir uma prática extensionista que se construa com os outros, devemos também pensar em nós mesmos como parte dos problemas que surgem nas experiências, para que a nossa irreflexidade não seja outro problema na compreensão da práxis (ROMERO, 2017).

De tal forma, percebemos que a utilização das TDIC na educação serve como um instrumento de uma rede de colaboração inovadora de saberes, promovendo diálogos relacionados à saúde e educação, o que, por sua vez, gera um maior interesse de aprendizagem e maior índice de participação do público jovem.

Destacamos que as TDIC são poderosos instrumentos de difusão de informação, em especial em locais distantes dos grandes centros. Ainda, mais do que difundir informação, é possível promover a saúde e, assim, construir saberes por meio de debates sobre as diversas variáveis que envolvem a saúde humana.

Assim, este estudo oriundo de uma pesquisa-ação tem como objetivo apresentar a movimentação dos jovens de escolas públicas de Picos, Piauí, em contato com a web rádio AJIR, com estúdio localizado em Fortaleza, Ceará, promovendo o compartilhamento de saberes e experiências de educação e saúde ao vivo, mesmo que a uma distância de 540 km.

Método

Trata-se de uma pesquisa-ação, com caráter descritivo do tipo relato de experiência do projeto de extensão intitulado Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas - Web CIJE, com o apoio direto da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Este estudo foi realizado de março de 2015 a março de 2017, com uma abordagem quanti-qualitativa.

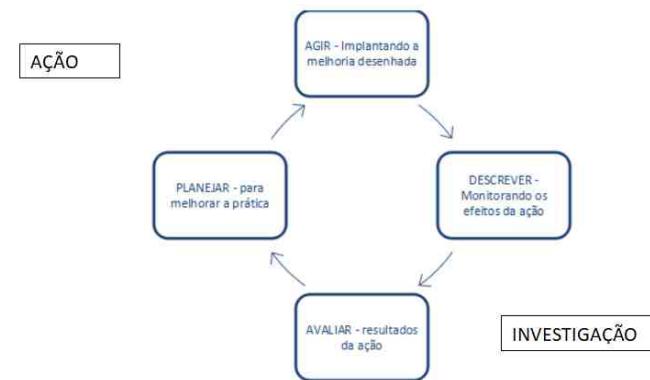
Para tanto, entendemos que a pesquisa-ação é uma variedade de investigação-ação, na qual se empregam técnicas de pesquisa, de qualidade suficiente para enfrentar a crítica dos pares na universidade, para informar o planejamento e a avaliação das melhorias obtidas, e, assim, buscar-se melhorar a qualidade da ação na sociedade no qual estamos inseridos (TRIPP, 2015).

A população deste estudo foi composta por 120 alunos do ensino fundamental, com a transmissão ao vivo do programa em Sintonia com a Saúde na web rádio AJIR (Associação dos Jovens do Irajá), outro projeto com sede na Universidade Estadual do Ceará - UECE. A experiência sempre aconteceu com visitas semanais nas escolas públicas da zona urbana e rural do município de Picos, interior do Piauí, às quartas-feiras, das 16h às 17h, horário de Brasília, em que ocorria a transmissão ao vivo da web rádio AJIR.

A extensão universitária intitulada Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas envolveu um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias; este projeto de extensão teve como proposta trabalhar o uso dessas tecnologias como metodologias de ensino com alunos de escolas de rede pública do município de Picos. O desenvolvimento teve a participação de acadêmicos de graduação e de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Piauí, além de professores doutor e mestre das referidas instituições, envolvendo os cursos de enfermagem, nutrição, educação física e tecnologia da informação.

Para uma melhor execução do projeto, as atividades sempre começaram por planejamentos dos integrantes com encontros de discussão entre si, permitindo um embasamento para garantir um melhor encontro com os jovens educandos. A mobilização começava com a apresentação dos membros do projeto e do tema semanal, com explicação de como seriam as atividades do dia, como proposto pela pesquisa ação, conforme Figura 1.

Figura 1- Quatro fases básicas do ciclo da investigação-ação. Brasil, 2018.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2018), baseado na obra de TRIPP (2005).

Os jovens das escolas foram estimulados a fazer suas perguntas e entregarem aos integrantes do projeto de extensão presentes nas escolas, para que fossem enviadas de imediato, por meio de programa de comunicação, aos locutores, a fim de que pudessem ser respondidas de imediato. E assim se estabelecia transmissão e comunicação ao vivo entre os jovens de ambas as cidades.

Além das transmissões online e ao vivo dos programas pela web rádio AJIR, os integrantes do projeto de extensão WEB CIJE promoveram intervenções relacionadas às temáticas planejadas da semana como forma de estratégia para aprofundamentos dos conhecimentos, ampliando a compreensão da situação.

Este estudo obteve aprovação do comitê de ética com o parecer nº424380/2011 e seguiu as demais regulamentações éticas do país. O estudo faz parte de um projeto guarda-chuva apreciado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa e obteve o parecer de número: 11043817-5, através do Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual do Ceará – UECE, conforme os parâmetros preconizados pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica. As imagens apresentadas neste artigo dispõem de autorização para a publicação, sendo este direito de uso repassado pelos autores para a revista Conexão UEPG.

Antes da coleta de dados, foi realizada a explicação dos objetivos da pesquisa para tornar claro o que esperávamos ser pesquisado. Depois de aceito, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para serem assinalados pelos pais e/ou responsáveis, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os estudantes, que realizaram sua leitura, nos quais constavam informações detalhadas sobre o estudo, a liberdade do participante de desistir a qualquer momento e a garantia do anonimato e a assinatura do mesmo.

Resultados e discussão

Os integrantes do projeto de extensão in loco apresentaram aos jovens das escolas públicas a web rádio AJIR como um instrumento tecnológico que difere das metodologias pedagógicas tradicionais, e os jovens das escolas ficaram entusiasmados para participarem das discussões. Na Tabela 1, estão listados os assuntos transmitidos e a quantidade de perguntas.

Tabela 1- Assuntos transmitidos pela Web Rádio AJIR e números de perguntas. Brasil, 2018.

TEMAS	N
Cultura de paz	21
Câncer de mama	18
Automedicação	14
Diabetes mellitus	13
Câncer de colo uterino	12
Hanseníase	11
Métodos contraceptivos	11
Bullying	09
Drogas de abuso	09
Relações de gênero	09
Tuberculose	04

Fonte: Autores, 2018.

O projeto de extensão mostrou-se um processo educativo envolvendo cultura e ensino de maneira inovadora, o qual contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos dos acadêmicos universitários, que puderam colaborar com o compartilhamento dos saberes com o público juvenil. O público-alvo, além de receber a visita da equipe do projeto de extensão, recebia também o convite para participar das ações por meio de cartazes nas redes sociais, conforme exemplo na Figura 2. No dia de cada intervenção, a equipe comparecia nas escolas, conforme Figuras 3 e 4.

Figura 2- Convite para participar do diálogo sobre um dos temas discutidos. Brasil, 2018.



Fonte: Web rádio AJIR, 2016.

Este jovem público teve o projeto de extensão como uma enorme oportunidade de debater assuntos sobre educação e saúde de maneira dinâmica e que geralmente não eram debatidos em sala de aula, ou mesmo nas próprias residências. Percebemos que, muitas vezes, assuntos referentes à sexualidade e drogas, por exemplo, não costumam ser dialogados pelos pais, colegas e professores, provavelmente por causarem constrangimento. Durante a atividade, vimos que as principais questões relacionadas às temáticas foram as seguintes.

Sobre a tuberculose (TB), foi visto que as principais dúvidas dos alunos foram referentes à prevenção desta doença, correspondendo a 50% das perguntas, sendo as demais sobre tratamento 25%, e complicações da mesma 25%. Acreditamos que a maioria das perguntas se referir à prevenção se dá pelo estigma histórico-cultural associado a esta patologia.

Já sobre a Hanseníase, as principais dúvidas foram sobre a sintomatologia 18,18%, prevenção 18,18%, se é transmitida durante a gestação 9,09%, o que é a hanseníase 9,09%, se pode causar a morte 9,09%, se pode ser transmitida pelo o sexo 9,09%, quantas pessoas no Brasil tem 9,09%, vacina BCG 9,09%, e se é transmitida pela a pele 9,09%. A distribuição das perguntas, em variados subtópicos demonstra a necessidade de se debater mais sobre o tema.

Relacionados aos métodos contraceptivos, 36,3% dos questionamentos foram referentes ao HIV / AIDS; 18,1% ao uso dispositivo intrauterino (DIU); complicações do DIU corresponderam a 9,09%; se o diafragma previne Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) 9,09%; vasectomia 9,09%; e se o anticoncepcional oral evita gravidez 9,09%. De maneira geral, foi satisfatório propiciar informações e debates sobre o tema, mas nos preocupou perceber riscos aos quais os jovens estavam expostos, sendo estes, por sua vez, encaminhados ao serviço de saúde.

Sobre câncer de mama, a causa e o desenvolvimento tiveram a maior parte das perguntas, 27,7%; já sobre idade para ter o câncer mamário correspondeu a 22,2%; tratamento e cura 16,6%; a doenças no período gestacional 11,1%; prevenção e diagnóstico 11,1%, e se o homem também pode ter câncer de mama representou 5,5% das dúvidas. Sobre câncer de colo uterino as principais dúvidas foram sobre detecção e prevenção da doença, tratamento e cura, sintomas e consequências, com 25% cada.

Em relação às questões de gênero, o preconceito e suas representações representou a maioria das perguntas, 44,4%; já a homossexualidade na infância e desigualdade com 22,2%, respectivamente; e se casais homoafetivos podem ter filhos representou 11,1% das dúvidas.

No dia em que foi discutido sobre cultura e paz, verificamos que as principais dúvidas eram sobre como construir a paz 38,09%; o que é paz 28,5%;

sobre as dificuldades de se ter a paz 9,5%; paz no mundo 9,5%; como é reinada a paz 4,7%; cultura da paz e como valorizar a paz 4,7% cada. Este tema foi o que teve a maior participação do público-alvo, representando a necessidade de se discuti-lo no espaço escolar.

Sobre bullying, as dúvidas foram: o que fazer para não acontecer 33,3%; o que é 22,2%; sua prática na escola 22,2%; consequências 11,1%; e brincadeiras 11,1%.

Figura 3 - Participação in loco. Membro do projeto Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas (Web CIJE). Brasil, 2016.



Fonte: Autores, 2016.

No tocante às drogas de abuso: consequências 33,3%; providências a serem tomadas 11,1%; se existem drogas que causam canibalismo 11,1%; o que fazer para não usar 11,1%; por que muitos usuários não parecem fazer o uso 11,1%; vício 11,1%; e por que as pessoas usam as drogas mesmo sabendo de seus males 11,1%.

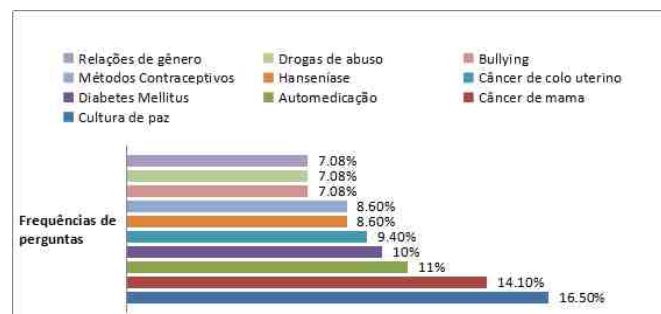
Sobre automedicação, as consequências desta prática tiveram 50% das participações; o que é automedicação 14,2%; medicação sem orientação médica 14,2%; por que há medicamentos que não fazem efeito 7,1%; os medicamentos mais prejudiciais 7,1%; e por que esse ato é mais comum em jovens 7,1%.

No tocante ao Diabetes mellitus, as dúvidas foram: prevenção da síndrome 23,07%; sintomas 23,07%; demais tipos de diabetes, hipoglicemia, hiperglicemia, se pode levar a morte, se pode ter vida normal, causador da doença, e a relação com a obesidade com 7,6% cada item.

As intervenções realizadas serviram para ampliar e compreender cada vez mais a capacidade transformadora de conhecimentos e que por meio de rodas de conversas, brincadeiras e exposições de cartazes foi estabelecido um vínculo humanizado entre os componentes do projeto e os alunos, criando expectativas para os próximos encontros.

De todos os temas descritos ao longo destes anos, verificou-se uma maior participação de perguntas quando o assunto foi Cultura de paz 16,5%; seguida por câncer de mama 14,1%; como mostra o Gráfico 1. Já o tema tuberculose foi o menos discutido, surgindo, ainda, entre as poucas perguntas deste tema, uma com tom depreciativo, o que reforça o estigma social desta doença.

Gráfico 1: Frequências das perguntas relacionadas às temáticas debatidas. Brasil, 2018.



Fonte: Autores, 2018.

Já para os membros do grupo de extensão, as atividades foram também muito enriquecedoras; no dia a dia, puderam compreender e intervir na comunidade na qual estão inseridos. Já a realização de trabalhos e apresentações em eventos científicos foram muito relevantes, pois por meio deles, levamos nossas trocas de experiências para a sociedade, mostrando métodos e aprimoramentos essenciais para o desenvolvimento do aprendizado, principalmente do público adolescente. Houve uma grande aceitação por onde o projeto foi divulgado, recebendo, inclusive, premiações científicas.

Figura 4 - Parte dos membros do projeto Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas (Web CIJE). Brasil, 2017.



Fonte: Autores, 2017.

Considerações finais

O projeto de extensão permitiu a discussão de temas que os jovens ansiavam, mas que não tinham um espaço formal, principalmente dentro das escolas, sendo o projeto de extensão WEB CIJE, juntamente com o projeto web rádio AJIR, uma parceria institucional que permitiu a democratização de saberes entre a juventude.

O estudo permitiu identificar que foi percebido um desvio de saberes, por parte de alguns jovens escolares, relacionado aos temas discutidos, quando comparado aos saberes aceitos pela maioria da comunidade acadêmica, devendo ser ressaltado que os temas discutidos são de total relevância no nosso cotidiano, pois todos representam problemas reais de saúde e educação.

Essas atividades de extensão tiveram um grande impacto dentro e fora do ambiente escolar, pois vimos

que, por meio delas, foram esclarecidas informações com ações educativas referentes a cada tema, que serviram também como meio de prevenções de problemas como drogas de abuso e outras ações que podem levar a um estado de doença.

Pelo fato de o projeto ter resultados positivos, verificamos a importância de apresentações de trabalhos com seus resultados como forma de divulgação, sensibilização e debates sobre incentivos de desenvolvimentos e ampliações desses tipos de atividades, e que a continuação do projeto representa um avanço na melhoria do aprendizado dos alunos, aumentando ainda mais o vínculo humanizado.

Convidamos os demais profissionais a montarem projetos de extensão semelhantes, ou mesmo a realizarem parcerias com a web rádio AJIR, com vistas a levar para suas comunidades informação e partilha de saber de forma dinâmica e adaptada à realidade da população jovem atual.

Referências

GOMES, I. S. M.; PRAZERES, M. S. C. Tecnologias educacionais na educação de jovens e adultos em escolas na Amazônia: potencializando as práticas docentes. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 13, n.2, p. 282-293, mai./ago. 2017 DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v.13.i2.0006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 466/12 de 12 de dezembro de 2012. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, Brasil.

ROMERO, F. Hacer y decir en una experiencia cooperativa entre personas privadas de libertad y universitarios: reflexiones urgentes de la extensión universitaria. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 13, n.3, p. 360-375, set./dez. 2017. DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v.13.i3.0001 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>

TORRES, R. A. M. et al. Tecnologias digitais e educação em enfermagem: a utilização de uma web rádio como estratégia pedagógica. *J. Health Inform.*, v.4, n. especial, p.152-156, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, 2005.

VALLI, G. P.; COGO, A. L. P. Blogs escolares sobre sexualidade: Estudo exploratório documental. *Rev. Gaúcha Enferm.*, v. 34, n. 3, p. 31-37, 2013.

Notas

¹Trabalho resultante das ações do projeto de extensão “Web Cuidado em Infância e Juventude nas Escolas” cadastrado no CPPEX, registro nº 44- PICOS- 2015. Financiamento UFPI/CEPPEX.

O PROJETO DE EXTENSÃO “CAPACITAÇÃO DE TUTORIA EM NATAÇÃO ADAPTADA”

THE EXTENSION PROJECT "TRAINING OF TUTORING IN ADAPTED SWIMMING"

Juliana Aparecida de Paula Schuller*
Lilian Cristina Gomes do Nascimento**
Paulo de Tarso Nazar***
Cléria Maria Lobo Bittar****
Maria Georgina Marques Tonello*****

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de extensão “Capacitação de tutoria em natação adaptada”. A ação foi promovida para contribuir com a formação universitária dos acadêmicos, sendo dividida em conteúdo teórico, conteúdo prático e intervenção como tutores de nadadores com deficiência física. Participaram do módulo teórico da capacitação 32 acadêmicos, dos quais 9 atuaram como tutores. Destes, 5 informaram ter conhecidos ou familiares com deficiência e 4 declararam não ter nenhum contato anterior com essa população. Nenhum tinha experiência prévia em atuar como tutor de pessoas com deficiência. Para os graduandos que participaram da ação de tutoria, observou-se que eles demonstraram maior interesse em atuar com pessoas com deficiência como foco de atuação após formados. Conclui-se que a participação no projeto de extensão auxiliou no processo de formação profissional dos participantes, além de contribuir para uma mudança positiva sobre a percepção da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Extensão; Pessoas com deficiência; Tutoria.

Abstract: This study aims to present the university extension project called "Training of tutoring in adapted swimming". This action was promoted to contribute to the academic education of the students, being divided into theoretical content, practical content and intervention as tutors of swimmers with physical disabilities. Thirty-two undergraduate students participated in the theoretical training module, of which 09 worked as tutors. Five of the tutors reported having acquaintances or relatives with disabilities and 04 reported having no previous contact with this population. None of them had previous experience in working as tutors for people with disabilities. The undergraduates who participated in the tutorial action were seen to show greater interest in working with people with disabilities as a focus of action after training than those who did not take part in the intervention. The results led to the conclusion that the participation in the extension project helped in the process of professional training of the participants, besides contributing to a positive change in their perception of disabled people.

Keywords: Extension; Disabled people; Peer tutoring.

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP – Brasil. E-mail: juliana_schuller@yahoo.com.br
** Professora da Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP – Brasil. E-mail: liliangomes@hotmail.com.br
*** Professor da Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP – Brasil. E-mail: paulo.nazar@unifran.edu.br
**** Professora da Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP – Brasil. E-mail: cleria.bittar@unifran.edu.br
***** Professora da Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP – Brasil. E-mail: gina@ginatonello.com.br

Introdução

A função de uma universidade está pautada na tríade ensino, pesquisa e extensão, e conforme Foletto Pivetta et al. (2010), estas atividades, complementares e interdependentes, devem ter o mesmo valor no sistema universitário, e quando isto não acontece, arrisca-se na obtenção do desenvolvimento de conhecimento mutilante e reducionista, uma vez que a qualidade dos profissionais formados depende, em grande parte, do nível de interação e articulação entre estes três pilares do conhecimento.

A extensão universitária trata-se de um dos modos de interação entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, em que a instituição acadêmica leva os conhecimentos e/ou assistência aos diferentes setores da sociedade e tem como retorno as respostas aos questionamentos dos programas propostos, além de aprender com o saber das comunidades participantes (NUNES; DA CRUZ SILVA, 2011). Trata-se de um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, integrando teoria e prática, num processo de comunicação com a sociedade, propiciando a troca de conhecimento entre (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013).

Segundo Arroyo e Rocha (2010), a implementação das ações de extensão exigem que as universidades que as propõem assumam uma concepção de valorização das ações junto à comunidade, e se estendem à sociedade como um todo.

Entendendo o papel dos projetos de extensão como primordiais no estreitamento do vínculo com a comunidade na qual estão inseridos, não podemos desconsiderar as atividades voltadas às parcelas populacionais consideradas como “minorias” e que podem estar em situação de vulnerabilidade em função de sua condição as pessoas com deficiências.

Pessoas com deficiência são

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Segundo a OMS, os indivíduos com deficiência apresentam desvantagem como consequência de sua incapacidade, o que ocasiona uma limitação no desempenho de um papel social que é o considerado normal (WHO, 1980).

Para o paradigma médico, a deficiência é vista como “uma condição da pessoa, resultante de um impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte do corpo ou numa função”. Neste sentido, a diferença representa aspecto negativo do funcionamento, portanto uma doença ou defeito, já que existe a comparação com o idealizado, “quanto mais próximo do modelo, mais perfeito; quanto mais distante, mais imperfeito” (ABENHAIM, 2009, p.

237). Para Omote (1994), as diferenças individuais são as características específicas apresentadas pelas pessoas, mas, à medida que algumas diferenças se destacam e a elas são atribuídas significações de descrédito, ou ainda, de desvantagem, essas diferenças não representam mais variações nas características inerentes às pessoas.

Já o paradigma social reconhece as dificuldades que algumas pessoas têm ao realizar determinadas tarefas, mas considera como fator limitador a condição imposta pelo contexto social ao criar barreiras físicas, programáticas e atitudinais, e neste ponto de vista, a diferença é, portanto, um desafio a ser superado pela sociedade, em que cada pessoa “é reconhecida como ser único e irrepetível com direito a desenvolver sua potencialidade” (ABENHAIM, 2009, p. 237).

Neste sentido, as diferenças resultantes da deficiência não são marcadas como diferenças individuais e podem ser percebidas como limitações inerentes àqueles que as possuem, uma marca, um estereótipo, mesmo nos dias atuais, quando tanto falamos sobre a necessidade de se aceitarem as diferenças e buscamos a inserção dos “diferentes” no contexto social. Precisa-se entender que os que diferem não necessariamente são as minorias, mas talvez aqueles que mais sofrem com as questões relacionadas à vulnerabilidade social, já que, conforme dados da Organização Mundial de Saúde da estimativa de 2010, cerca de 15% da população mundial possui algum tipo de deficiência (WHO, 2012), e no Brasil, conforme estimativa do mesmo ano, 23,90% de brasileiros apresenta alguma deficiência (IBGE, 2012).

Aliado a possíveis condições de vulnerabilidade da pessoa com deficiência, podemos encontrar o sedentarismo, uma das principais preocupações das agências de saúde na atualidade. Esta situação se dá em função da histórica falta de oportunidades de participação nas mais diversas atividades sociais, incluindo a prática de atividade física, o que torna mais agravantes as consequências do sedentarismo nesta população.

Tendo em vista os aspectos apresentados, o objetivo deste trabalho é apresentar o projeto de extensão “Capacitação de Tutoria em Natação Adaptada”, desenvolvido a fim de capacitar acadêmicos para atuarem com pessoas com deficiência física.

Método

O presente estudo foi desenvolvido em uma universidade particular localizada em um município no nordeste do estado de São Paulo, Brasil, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética sob protocolo no. 41976915.0.0000.5495, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Inicialmente, foi oferecido gratuitamente a todos os alunos regularmente matriculados nos cursos licenciatura e bacharelado em educação física da instituição de realização da pesquisa, na modalidade de extensão universitária, o curso de capacitação teórica intitulado: “Tutoria em Natação Adaptada Para Pessoas com Deficiência Física”, dividido em conteúdo teórico e conteúdo prático.

O Curso de Capacitação

O curso de capacitação foi ministrado pelos pesquisadores envolvidos neste trabalho, por fins didáticos, e o conteúdo desenvolvido foi dividido em blocos temáticos de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1. Programa de Treinamento da Capacitação em Tutoria

Carga horária	Atividade	Conteúdo
2	Apresentação do conteúdo Aula teórica sobre introdução à deficiência, pessoas com necessidades especiais e tutoria	- Adquirir conhecimentos básicos em relação à deficiência física e à tutoria. - Definição e conceitos de deficiência, necessidades especiais e tutoria. - Política Nacional de Promoção da Saúde para pessoas com deficiência
2	Aprendizagem motora: tipos de instrução, técnicas de motivação e reforço positivo.	- Princípios da aprendizagem e de técnicas cognitivo comportamentais.
2	Aula teórica sobre introdução à natação	- Princípios básicos e estratégias do estilo dos nados
2	Aula prática de natação adaptada	- Princípios específicos e estratégias do estilo dos nados e atuação prática

A Prática de Tutoria em Natação Adaptada

O projeto de tutoria em natação adaptada foi desenvolvido em uma piscina coberta e aquecida, da universidade participante (Figura 1).

Figura 1. Piscina do treinamento natação adaptada



Fonte: Dados da pesquisa

Os critérios de inclusão nesta etapa foram: os estudantes que realizaram todo o curso teórico, atingida a meta de 100% de presença no curso de capacitação, apresentarem interesse e disponibilidade de tempo para participar como tutores dos atletas no

projeto. Como critérios de exclusão para atuar como tutores foram recusados os alunos que tivessem atuado previamente como tutor de pessoas com deficiência.

Os treinamentos de natação para os 10 atletas com deficiência física foram desenvolvidos em colaboração pelo técnico responsável da equipe, o qual é profissional de educação física, tinha experiência prévia em treinamento de natação com atletas e aceitou colaborar com o projeto. A pesquisa foi conduzida em protocolo de 12 semanas, com treino dos atletas 4 vezes por semana (segunda a quinta-feira), sendo que os tutores foram divididos em 2 grupos para participação do projeto 2 vezes por semana.

Os tutores receberam orientações do técnico de natação adaptada no início do treinamento e desenvolveram as atividades de tutoria conforme programado. As atividades constavam de apoio, acompanhamento e correção dos atletas com deficiência física (Figura 2).

Figura 2. Interação dos acadêmicos como tutores com os atletas com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa

Por conseguinte, este projeto de extensão foi desenvolvido buscando capacitar os acadêmicos participantes a atuar com nadadores com deficiência, utilizando-se, para tanto, da tutoria.

Resultados

Após a divulgação, obteve-se um total de 46 alunos interessados em participar do curso. Realizaram totalmente o módulo teórico do curso de capacitação 32 acadêmicos.

Após o término do curso teórico, os participantes foram convidados a participar do projeto: “Treinamento em natação adaptada para pessoas com deficiências físicas”, para atuarem como tutores na intervenção prática com os atletas.

Os envolvidos estavam orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ZANUTTO; ISHIDA; DUARTE, 2017). O projeto apresenta uma estrutura organizacional composta por três módulos (Figura 3).

Figura 3. Estrutura organizacional do projeto.



Figura 3. Estrutura organizacional do projeto.

Participaram como tutores um total de 9 acadêmicos, sendo 6 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com uma média etária de $26,4 \pm 4,06$ anos. Cada tutor realizou o acompanhamento de um atleta por aula, ocorrendo um rodízio desse acompanhamento, para que os tutores pudessem vivenciar as mais diferentes situações no ambiente ensino-aprendizagem. Dos 9 participantes que atuaram como tutores, nenhum apresentava algum tipo de deficiência, ao passo que 5 informaram ter conhecidos ou familiares com deficiência e 4 declararam não ter nenhum contato anterior com essa população.

Ao considerar o ensino superior, entende-se que as universidades ocupam um papel primordial na sociedade, podendo contribuir de modo efetivo para acarretar mudanças favoráveis à sociedade. Segundo Sarmiento (2017), por sua posição privilegiada no contexto social, as universidades, através das práticas de promoção da saúde e do bem-estar, podem contribuir positivamente para a saúde e educação da sociedade em geral, além dos estudantes e funcionários, através de suas políticas e práticas ofertadas.

Se o ensino repousa sobre o “já conhecido”, a pesquisa se dirige ao “ainda não conhecido”. Busca-se, pois, transformar o “ainda não conhecido” em algo conhecido; daí a tendência a se considerar que o ensino decorre da pesquisa: só pode haver ensino a respeito das coisas que se conhecem, que foram aprendidas. Todavia, só se pode aprender se houver conhecimentos sistematizados e a função da pesquisa é justamente produzir esses conhecimentos. Assim, na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundi-los, ensiná-los a outras pessoas; daí resulta a necessidade de articular ensino e pesquisa às atividades extensionistas no âmbito das universidades (DOS SANTOS, 2012, p. 157)

Podemos observar que o projeto propiciou aos acadêmicos participantes um maior conhecimento acerca das vicissitudes referentes às pessoas com deficiência física; ademais, a prática diária com os atletas acarretou numa dissociação da imagem da

pessoa com deficiência associada somente à condição de limitação, transformando a visão dos acadêmicos no sentido de vislumbrar, a partir deste convívio, as potencialidades das pessoas com deficiência.

A participação em projetos de extensão nas universidades trata-se de um dos caminhos que o acadêmico encontra para o desenvolvimento de uma formação acadêmica mais completa, pois os projetos integram a teoria e a prática numa relação direta de comunicação com a sociedade, possibilitando, ainda, a troca de saberes entre os acadêmicos e os participantes, e, assim, acontece a socialização e a construção de novos conhecimentos. Nos casos específicos dos cursos de licenciatura, permitem o desenvolvimento das práticas docentes e o consequente desenvolvimento de metodologias de ensino que irão potencializar a sua formação (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013).

Essa prática pode resultar em, no mínimo, duas fontes de atuação: a do próprio acadêmico, quando as mudanças acontecem no próprio indivíduo, e na comunidade, quando o acadêmico atua como intermediador dessa mudança. Esse fato pode ser visualizado, por exemplo, através de sua participação em projetos de extensão voltados para a comunidade, principalmente nos cursos da área da saúde e educação. Assim, os participantes poderão utilizar o conhecimento adquirido no dia a dia, permitindo também que transmitam essa vivência aos demais colegas universitários e que utilizem em sua vida profissional. Observamos que eles desenvolveram as atividades de tutoria com motivação e entusiasmo, atuação que pode ainda despertar neles um maior interesse pela temática sobre deficiência.

Segundo Santos e Almeida Filho (2008, p. 75), as atividades de extensão “devem ter como objetivo prioritário o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”. Percebemos que oportunizar aos acadêmicos uma vivência direta com pessoas com deficiência possibilitou mudanças conceituais e atitudinais, proporcionando-lhes que passassem a enxergar com mais naturalidade as diferenças e, ao mesmo tempo, a respeitar as peculiaridades de cada indivíduo.

Portanto, a participação em projetos de extensão permite aos acadêmicos colocarem em prática os conhecimentos obtidos na teoria, e que aprendam, ainda mais, com a conexão firmada entre a universidade e a comunidade, através da participação nos projetos extensionistas, ou seja, o conhecimento beneficiando a população e fomentando a promoção da saúde. Assim, dialogar sobre a formação de futuros professores nos cursos de graduação significa, dentre outras coisas, pensar e repensar as inúmeras etapas que constituem esse processo, na busca de uma formação integral.

A relação ensino-aprendizagem é bastante dinâmica, ainda mais quando consideramos uma

geração extremamente tecnológica, e que tem a teoria disponível, muitas vezes com um único apertar de tecla. Especificamente nos cursos de graduação em educação física, fonte de interesse deste estudo, estamos falando sobre ensinar pessoas que futuramente irão ensinar outro alguém, ou seja, ensinar sobre ensinar.

A tutoria trata-se de uma estratégia de ensino que vem sendo utilizada para diferentes finalidades, sempre objetivando a melhora no processo aprendizagem do aluno/tutorado, qual seja, encontrar tutores nos cursos ensino a distância, nos cursos superiores (e aqui se destacam os cursos das áreas da saúde) e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências, seja nos conteúdos de “sala de aula” ou nas aulas de educação física inclusiva.

Segundo Topping (2000 p. 3), “a tutoria pode ser definida como um processo em que um grupo de pessoas, não necessariamente professores, ajuda e apoia a aprendizagem de outros de uma forma interativa, significativa e sistemática”. Ainda, segundo o mesmo autor, podem atuar como tutores os próprios pais dos participantes da atividade, demais adultos ou familiares, e até mesmo voluntários.

Na literatura, encontramos outras designações que são usadas como sinônimos de tutoria: Tutoria aos pares, Tutoria entre iguais, Aprendizagem de pares, Tutoria entre pares, Aprendizagem entre iguais ou Programas de tutoria (TOPPING, 2000). O desenvolvimento da tutoria pode acontecer de modo fixo, quando as funções entre tutor e tutorado não são recíprocas, ou pode acontecer a troca de papéis entre as pessoas envolvidas (MIRAVET; CIGES; GARCÍA, 2014).

Quando utilizada a tutoria em aulas de educação física escolar, estudos já realizados demonstram a efetividade desta estratégia para os alunos com deficiência, seja cognitiva, física ou sensorial (KLAVINA; BLOCK, 2008; QI; HA, 2012), ressaltando que os benefícios da utilização dos tutores em aulas de educação física inclusiva contribuem para uma participação mais efetiva de alunos com deficiência, além do fato de tutor e tutorado aprenderem juntos, principalmente sobre as diferenças, e, portanto, considerada uma estratégia eficiente para este fim.

Nos estudos aqui citados, os tutores que participaram das aulas aprendiam e realizavam as mesmas atividades que seus colegas com deficiência, ou seja, alunos da mesma turma. Acreditamos que a tutoria trata-se de uma estratégia que deve ser utilizada em atividades esportivas destinadas a pessoas com deficiência não somente nas aulas de educação física escolar, mas que possamos expandir esta prática para outros níveis de ensino, assim como para pessoas que participem em equipes recreativas ou de competição. Com a tutoria, o professor terá auxílio para desenvolver as atividades propostas e o alcance desta

intervenção, quando consideramos o processo ensino-aprendizagem será mais amplo, através do uso de tutores treinados.

Ademais, destaca-se que, conforme apontado por Gomes Cezário et al. (2010), a articulação entre os diversos setores sociais com interesses em comum (como no caso da saúde), e a participação social, devem resultar numa melhoria nas condições e qualidade de vida de indivíduos e coletividades, especialmente relacionadas ao empoderamento dos indivíduos, ou seja, na capacidade dos cidadãos de atuarem sobre os determinantes sociais de sua própria saúde. Neste sentido, e pela possível condição de vulnerabilidade, podemos considerar o estímulo à prática da atividade física para as pessoas com deficiência uma estratégia de empoderamento para esta população.

Promover o empoderamento de pessoas com deficiência na sociedade atual é um desafio em busca de mudanças de situações bissocioculturais, e provocar esta transformação entre os que têm o poder ou não resultará numa condição de maior equidade (NASCIMENTO, 2016).

Neste sentido, a prática de uma atividade esportiva revela um mecanismo que pode e deve ser usado para este fim, pois, segundo Nascimento (2016, p. 31), “no ponto de vista da “educação empoderadora”, um entre os vários mecanismos para acarretar transformações nos indivíduos é através de espaços educativos por meio do esporte”. Portanto, o presente projeto de extensão propiciou também distintos benefícios para as pessoas com deficiência participantes.

Conclusão

A participação de estudantes para atuar em projetos de extensão com pessoas com deficiência se enquadra entre os aspectos fundamentais para a diminuição de atitudes preconceituosas e exclusivas, e como visualizamos nos capítulos anteriores, trata-se de um processo histórico, cujo paradigma precisa ser interrompido com urgência.

As angústias desses futuros profissionais do movimento estavam pautadas nas dificuldades de lidar com o “corpo diferente”, já que o diferente tem sido, desde a era primitiva, constantemente eliminado ou excluído das mais diferentes esferas que compõem uma sociedade. A visão que se tem do diferente, ainda nos dias de hoje, gera preconceito, estigma e estereótipo, e isso precisa ser mudado para que a tão sonhada inclusão transforme-se em realidade. Assim, a oportunidade dos futuros professores vivenciarem essa prática e, de certa forma, enxergarem a realidade da pessoa com deficiência é, portanto, um dos caminhos possíveis em busca de uma sociedade com maior equidade.

Referências

ABENHAIM, E. Deficiência mental, aprendizagem e desenvolvimento. In: DIAZ, F. et al. (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, p. 237-243, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/22>>. Acesso em 29 jun. 2017.

ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. M. Librandi. Metropolização de uma extensão universitária: Estudo de caso. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-157, Jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

DOS SANTOS, M. P. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 2, p. 154-163, 2012.

FOLETTI PIVETTA, H. M. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/3028/2628>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

GOMES CEZARIO, K. et al. Promoção da saúde e deficiência visual: produção das pós-graduações brasileiras. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 11, n. 2, 2010.

IBGE, **CENSO Demográfico 2010, Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012 disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2017.

KLAVINA A.; BLOCK, M. E. The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. **Adapted physical activity quarterly**, v.25, n. 5, p. 132-158, 2008.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; DA CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

MIRAVET, L. M.; CIGES, A. S.; GARCÍA, O. M. An experience of reciprocal peer tutoring at the university. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 2809-2812, 2014.

Nascimento, L.C.G. **Natação paralímpica de atletas com deficiência Intelectual**: promoção de saúde e análise cinematográfica. 2016. 112 f. Tese (Doutorado em Promoção da Saúde) Universidade de Franca, Franca, 2016.

NUNES, A. L. P. F.; DA CRUZ SILVA, M. B. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60/89>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

QI, J., HÁ, A.S. Inclusion in Physical Education: A review of literature. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 59, n. 3, p. 257-281, 2012.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Almedina, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>>.

SARMIENTO, J. P. Healthy universities: mapping health-promotion interventions. **Health Education**, v. 117, n. 2, p. 162-175, 2017. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/HE-07-2016-0028>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

TOPPING K. **Tutoria Academia Internacional de Educação**. UNESCO Série Práticas Educativas: Departamento Internacional de Educação, 2000.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International classification of impairment, disabilities, and handicaps**: a manual of classification relating the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, 1976. Geneva, 1980.

World Health Organization. Relatório Mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ZANUTTO, A.; ISHIDA, S. P.; DUARTE, E. R. Projeto de extensão "Orquestrando a reciclagem". **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 2, p. 340-349, 2017.

ANÁLISE DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SOBRE O PERFIL LIPÍDICO DE IDOSOS

IMPACT ANALYSIS OF A HEALTH EDUCATION PROGRAM ON THE LIPID PROFILE OF ELDERLIES

Fabiana Postiglione Mansani*
Hendrick Luiz Scharneski**

Resumo: A tendência ao envelhecimento da população brasileira leva a focar nos distúrbios cardiovasculares, que são muito prevalentes entre idosos. As dislipidemias estão entre seus fatores de risco e podem ser controladas com hábitos de vida saudáveis. Objetivou-se verificar as alterações no perfil lipídico de idosos após atividades relacionadas com o incentivo ao estilo de vida saudável. Para isso, foram realizadas 7 atividades junto a um grupo de idosos participantes do projeto de extensão denominado “São Vicente: para uma melhor qualidade de vida”, visando estimular hábitos de vida saudáveis e, assim, melhorar os parâmetros lipídicos. Foram levantados os valores lipídicos dos participantes e comparados com os valores encontrados após essas intervenções. Encontrou-se queda da lipoproteína de alta densidade e triglicerídeos. Conclui-se que a proposta de mudança dos hábitos de vida junto à população idosa pode resultar em alterações importantes sobre algumas classes de lipoproteínas.

Palavras-chave: Envelhecimento; Lipídeos; Estilo de Vida.

Abstract: The Brazilian population aging trend has led the health sector to focus on cardiovascular disorders, which are highly prevalent among elderly. Dyslipidemias are among their risk factors and can be controlled with a healthy lifestyle. This study aimed at verifying changes in a group of elderly's lipid profile after carrying out activities incentivizing a healthy lifestyle. To reach the objectives, 7 activities were developed with an elderly group that take part in an extension project called 'São Vicente: for a better quality of life' (São Vicente: Para uma melhor qualidade de vida), with the purpose of stimulating healthy life habits and, thus, improve their lipid parameters. Before the interventions, the lipid values of the participants were investigated and compared with the values found after the activities had been completed. The results showed decrease in the values of high density lipoproteins and triglycerides, which led to the conclusion that the proposal of changes in the elderly's lifestyle can result in important changes in some lipoprotein classes.

Keywords: Aging; Lipids; Lifestyle.

* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR - Brasil. E-mail: fpmansani@gmail.com
** Aluno de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR - Brasil. E-mail: hlscharneski@hotmail.com

Introdução

A população senil está crescendo no Brasil, o que aponta uma melhoria da qualidade de vida do brasileiro. Com isso, associada a uma redução das taxas de natalidade, há uma alteração no perfil etário populacional, que vai deixando de ser predominantemente jovem para dar lugar a uma proporção aumentada de idosos (VERAS, 2012, p.1834-1840). De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população de idosos deve chegar a cerca de 65 milhões de pessoas ou 29,7% da população brasileira no ano de 2050. Segundo Mendes, Walksman e Farah (2014, p.862), o grupo que mais ganha espaço nas estatísticas demográficas é o de idosos muito velhos (80 anos ou mais), formado em sua maioria por mulheres, processo denominado de feminilização da velhice.

Concomitante a essa mudança no perfil etário populacional, há uma alteração do quadro mórbido, que deixa de ser representado pelas doenças infecto-contagiosas e passa a ser representado pelas doenças crônico-degenerativas.

Entre estas doenças crônicas figuram os distúrbios cardiovasculares, que são responsáveis por até 35% da mortalidade em idosos com 80 anos ou mais e em torno de 32% entre idosos entre 60 e 69 anos (OLIVEIRA; MEDEIROS; LIMA, 2015, p.85-94). Isso porque, além das alterações circulatórias decorrentes do próprio envelhecimento, a senilidade está associada a uma grande prevalência de fatores de risco, entre eles as dislipidemias (KRAUSE et al., 2008, p. 327-332; FERREIRA et al., 2010, p. 621-628).

Além disso, estudos nacionais e internacionais mostraram que grande parte dos indivíduos que fazem uso de medicação hipolipemiante de maneira isolada não conseguiu atingir suas metas lipídicas. Isso demonstra a necessidade de associar o tratamento medicamentoso à mudança dos hábitos de vida, a qual inclui dieta e exercícios físicos (VACANTI et al., 2005, p. 162-5; NAGASHIMA; KAZANUKI, 2005; p. 338-342; YUSUF et al., 2004, p. 937-52, GRUNDY et al., 2004, p.227-39).

Vários estudos têm comprovado que programas de incentivo à mudança nos hábitos de vida têm impacto positivo sobre a redução de admissões hospitalares, qualidade de vida, capacidade funcional e prevenção de infarto em indivíduos com fatores de risco coronarianos, reduzindo consideravelmente os gastos públicos (ROMERO, 2000, p.923-934; MCLISTER et al., 2001; p.957-62.; PIRICH; BISOVSKY; SINGER, 1992, p.401-8;).

Porém, essa modalidade de atenção ainda é subutilizada devido à falta de conhecimento de sua eficácia, que deve ser comprovada e divulgada por meio de pesquisas como a que foi desenvolvida neste trabalho, que utiliza uma modalidade inovadora de incentivo a mudanças nos hábitos de vida.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é identificar as alterações no perfil lipídico decorrentes de um programa de atividades de educação em saúde junto a um grupo de idosos.

Métodos

Estudo e seleção da amostra

Realizou-se um estudo intervencionista. Após aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob o parecer número 1.085.339, os idosos de um grupo de convivência do município de Ponta Grossa, Paraná, foram convidados a participar da pesquisa.

Foram incluídos idosos dislipidêmicos e não dislipidêmicos, que por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido aceitaram a análise de seu perfil lipídico e a participação nas atividades. Foram excluídos os idosos que faltaram em uma das coletas sanguíneas. A classificação em dislipidêmicos ou não se baseou na 5^a Diretriz Brasileira de Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia.

Levantamento de dados

Inicialmente, por meio de questionários, foram levantados dados gerais da população, como idade, renda, sexo, índice de massa corpórea, comorbidades, história mórbida, história mórbida familiar. Foram realizadas coletas sanguíneas para aferição do CT (Colesterol total), HDL (High Density Lipoprotein), LDL (Low Density Lipoprotein) e TG (triglicerídeos) dos participantes em duas ocasiões: uma anteriormente ao início das intervenções e outra posteriormente.

Assim, o intervalo entre uma aferição de perfil lipídico e outra foi de 5 meses. Em cada uma delas, os participantes foram orientados a se dirigir à sede de encontros do grupo, onde ocorreram as coletas, após 12 horas em jejum. As duas análises seguiram a mesma metodologia e foram realizadas no laboratório do Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais, utilizando-se o equipamento CT600 Wiener e metodologia enzimática colorimétrica para CT, TG e HDL colesterol, já o cálculo para LDL foi através da fórmula de Friedwald: $LDL-c = CT (HDL-c + TG/5)$.

Intervenções

Foram feitas atividades que visaram à educação popular em saúde, distribuídas em um programa de 7 encontros, com intervalos não regulares entre um encontro e outro, que envolveram a prática de 3 caminhadas, 1 palestra, 1 bingo e 2 cozinhas lúdico-

interativas. Essas últimas envolveram chá verde, e outra, suco verde.

A primeira caminhada durou 14 minutos, a segunda 12 e a terceira 11. O percurso de 250 metros foi o mesmo nas três ocasiões, sempre no plano. Após cada caminhada, foi feito alongamento dos membros superiores e inferiores. Entre os pacientes diabéticos, tomou-se o devido cuidado com hidratação adequada durante a prática e, aqueles que tiveram sensibilidade alterada nos pés detectada com exame físico, foram aconselhados a usar calçados confortáveis durante as caminhadas.

A palestra durou cerca de uma hora, quando os idosos receberam informações sobre as dislipidemias, suas possíveis complicações e os benefícios de mudanças de hábitos de vida. Foram estimulados a cessar o tabagismo, a ingestão excessiva de bebidas alcóolicas, a comer moderadamente, diminuindo a ingestão de carne vermelha, gordura animal, bolos, queijos amarelos, manteigas, sorvetes, e passarem a utilizar alimentos como farinha de trigo integral, peixe, legumes e verduras (KRIS-ETHERTON; HARRIS; APPEL, 2002, p.106-2747; BURR; BUTLAND, 1988, p.830-2; WEST; HAYES, 1968, p.853-62; DE BIASE et al., 2007, p.35-9; CHEN et al., 2008, p.138-44). Também se incentivou a prática regular de exercícios físicos, com uma frequência mínima de 4 vezes por semana durante 30 minutos, aumentando a intensidade dos exercícios gradativamente (SCHULER; ADAMS; GOTO, 2013, p.634-637).

Nas cozinhas interativas, os idosos foram orientados a preparar suco e chá verde, pelo impacto positivo que os mesmos têm sobre o perfil lipídico e a gordura corporal (JÚNIOR; LEMOS, 2010, p.174-178; BATISTA et al., 2009, p.128-134). O suco verde continha couve, gengibre, suco de limão e hortelã. O chá verde foi preparado com ramos de hortelã fresca, suco de limão, chá verde e suco de maçã.

O bingo consistiu em 23 perguntas gerais sobre dislipidemias, dando-se mais ênfase aos cuidados de prevenção das dislipidemias. As perguntas foram numeradas e ordenadas por sorteio e, após cada uma, os idosos foram estimulados a responder e a procurar a imagem correspondente em suas cartelas, com o intuito de tornar o jogo educativo. Venceu quem completou a cartela.

As intervenções foram realizadas de outubro de 2015 a março de 2016.

Projeto São Vicente: para uma melhor qualidade de vida

O Projeto São Vicente surgiu inicialmente como um projeto extensionista, desenvolvido por acadêmicos dos cursos de medicina e enfermagem, sob a orientação de uma professora lotada no Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O Projeto realizava atividades de

acompanhamento e observação junto a um grupo de idosos, previamente organizado com encontros semanais em uma sede própria, para ação social de integração e humanização.

O primeiro ano de desenvolvimento do Projeto despertou o interesse dos agentes, acadêmicos e professora a realizarem intervenções para verificar a possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos idosos. Nesta etapa, foram formuladas as alterações na metodologia do Projeto, em que onde foram propostas atividades de intervenção junto ao grupo de idosos, e passou-se a mensurar de forma analítica as atividades desenvolvidas com cunho extensionista. Surgiu, então, a interface entre ensino, extensão e pesquisa.

Esta nova fase foi desenvolvida por uma equipe multiprofissional, além dos acadêmicos dos cursos de medicina e enfermagem que já integravam o projeto de extensão. Os encontros ocorreram aos sábados à tarde, junto a sede de encontro dos idosos, que pertence à Sociedade Vila Vicentina. Além do enfoque sobre doenças cardiovasculares, o grupo trabalhou também com outras morbidades bastante prevalentes entre idosos, como osteoporose e fraturas, obesidade, diabetes mellitus, tonturas e distúrbios cognitivos. Diante da possibilidade de levantar dados e da possível alteração dos parâmetros pelas atividades realizadas evidenciadas por dados da literatura, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa envolvendo essa eventual alteração na população participante e, com seus resultados, analisar a necessidade de reformular as atividades a fim de proporcionar melhor benefício à sua saúde.

Análise estatística

Os dados qualitativos foram apresentados em número absoluto e proporções. Os dados quantitativos foram testados para a normalidade e presença de valores espúrios. Os dados foram relatados em média e desvio-padrão. Para comparação entre os valores laboratoriais, foi utilizado o teste T de student pareado. Para fins de cálculos, foi utilizado o programa MedCalc 5.1 (Bélgica).

Resultados e discussão

Participantes

Dos 22 idosos que iniciaram o estudo, 15 fizeram as duas coletas de sangue e tiveram seus resultados incluídos na análise estatística; nestes, a idade variou entre 68 e 84 anos, com uma média de 73,7 anos e desvio padrão de 4,20. Com relação ao sexo, 13 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Quanto à renda, 80% da amostra (n=12) foram de um ou dois salários mínimos, 6,6% (n=1) maior que dois

salários mínimos e 13% (n=2) não informaram a renda. Ainda, 12 foram considerados dislipidêmicos, e destes, 11 devido ao HDL diminuído, isoladamente ou em associação com LDL e/ou TG aumentados; e 3 idosos eram normolipidêmicos.

Atividades

A primeira sessão de caminhada teve boa aderência, com 12 participantes. Já a segunda e a terceira não tiveram boa aceitação por parte dos idosos, devido possivelmente à falta de motivação para realização das mesmas. Os dados com a adesão às intervenções estão registrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Adesão dos participantes nas atividades desenvolvidas durante as intervenções

Modalidade de Atividade	Participação dos Idosos (%)
Cozinha lúdica (chá verde)	87
Palestra	87
Primeira caminhada	80
Bingo	80
Cozinha lúdica (suco verde)	66
Segunda caminhada	20
Terceira caminhada	33

Impacto no perfil lipídico

Não foram encontradas alterações estatisticamente significativas em nenhum dos componentes pesquisados, exceto o HDL colesterol, que diminuiu de maneira estatisticamente significativa, e os triglicerídeos, que também tiveram redução importante. Os valores encontrados estão mostrados na Tabela 2:

Tabela 2 – Efeitos das intervenções sobre as médias dos valores dos subtipos de lipoproteínas plasmáticas

Lipoproteína (mg/dl)	Pré-intervenção (média±DP)	Pós-intervenção (média±DP)	p
CT	199,06±33,54	186,4±31	p=0,21
LDL	117±24,98	118,93±26,53	p=0,79
HDL	44,5±8,32	41,73±8,7	p=0,0095
TG	167,2±79,44	148,86±59,96	p=0,32

CT - colesterol total; LDL (*low density lipoprotein*) - colesterol de baixa densidade; HDL (*high density lipoprotein*) - colesterol de alta densidade e TG - triglicerídeos.

A amostra foi composta por uma população idosa, a maioria do sexo feminino, de baixa renda e dislipidêmicos, sendo que a maioria foi devido ao HDL baixo.

A baixa renda é apontada por Oliveira e Pedroso (2014) como um fator de risco para distúrbios cardiovasculares, entre eles as dislipidemias, haja vista que esses distúrbios são mais prevalentes em populações menos privilegiadas socioecononomicamente.

Duarte (2007) mostrou que as dislipidemias e outros distúrbios cardiovasculares são mais prevalentes

e respondem pela maior causa de morbimortalidade em mulheres acima de 50 anos devido, possivelmente, a alterações metabólicas decorrentes da menopausa.

Esses dados revelaram que a amostra deste trabalho foi bastante representativa da população pesquisada.

Quanto à aderência dos idosos às atividades da pesquisa, segundo a Tabela 1, verificou-se grande aceitação dos idosos à palestra e à cozinha lúdica envolvendo o chá verde. Também se constatou que a participação dos idosos nas sessões de caminhada decaiu significativamente entre a primeira e segunda sessão, com 80% de participação na primeira sessão e 20% na segunda. Já na terceira sessão, houve um pequeno aumento de participação, com 33% dos idosos. As atividades que não demandavam esforço físico, como palestra, chá verde, caminhada, bingo e suco verde obtiveram sempre boa aceitação. Houve evasão entre uma avaliação de perfil lipídico e outra, sendo que 22 indivíduos fizeram a primeira coleta de sangue para análise e apenas 15 fizeram a segunda, com perda de 7 indivíduos da amostra.

Segundo Chaves et al. (2015), que também fizeram intervenções educativas relacionadas com alterações nos hábitos de vida, a perda de amostra foi ainda mais significativa. O estudo iniciou com 15.073 participantes e encerrou com apenas 460 (97% de desistência).

O que mais os participantes relataram como motivo de não adesão foi a limitação física, devido a dores e doenças e a indisposição devido à prática de exercícios no dia. Já em um estudo realizado por Krug et al. (2015), foram levantadas possíveis barreiras à prática de caminhada. São elas: a limitação física, a falta de disposição, o excesso de cuidado da família, as doenças, a falta de segurança, o casamento e o cuidar dos filhos, nunca ter realizado atividades físicas para o lazer, o medo de quedas e a idade. Além disso, a amostra do presente estudo foi composta, em sua maioria, por mulheres e, de acordo com o IBGE (c), elas têm menor aderência a atividades físicas do que o público masculino.

Com relação ao impacto das intervenções sobre os valores lipídicos, houve diminuição significativa no colesterol HDL, TG e nenhuma alteração significativa no CT e LDL colesterol (Tabela 2).

O valor médio dos TG diminuiu de 167,2 para 148,86. Essa redução é um achado importante, pois, em altos níveis, essas moléculas são um importante fator de risco coronariano. Isso porque determinadas partículas ricas em TG têm potencial aterogênico, principalmente em associação com HDL baixo, o que foi identificado aqui. Inúmeros estudos têm colocado os TG como preditor independente do risco coronariano (CHAVES et al., 2015).

Verificou-se redução nos valores de HDL-colesterol, de uma média de 44,5 antes das intervenções para 41,73 após as intervenções. Foi

também um dado relevante, haja vista que o HDL desempenha importante ação antiaterogênica, inibindo o início e a progressão da doença arterial coronariana. Isso ocorre em virtude de sua capacidade de transporte reverso do colesterol aterogênico para o fígado, suas propriedades antioxidantes que impedem a oxidação do LDL que dá origem à formação do ateroma, sua ação anti-inflamatória sobre a viscosidade sanguínea e sobre o endotélio e redução da síntese de tromboxanos e prostaglandinas (KRUG; LOPES; MAZO, 2015; CONROY et al., 2003; MACKNESS; MACKNESS; DURRINGTON, 2000). Um outro estudo mostrou que o HDL baixo por um período de oito anos foi fator de risco significativo para desfechos cardiovasculares (RADER, 2003).

No estudo de Scherr et al. (2009) feito com pacientes com diagnóstico de doença arterial coronariana de um hospital especializado em distúrbios cardíacos, diferentemente do presente estudo, encontrou-se queda significativa de todos os componentes lipoproteicos dos participantes após palestras sobre fatores de risco coronarianos. Porém, assim como no presente trabalho, o colesterol HDL caiu significativamente ($p=0,002$).

O estudo de Ornish et al. (1990) obteve resultados positivos no colesterol total (queda de 24,3%; $p=0,0192$) e LDL colesterol (queda de 37,4%; $p=0,0072$) sobre o perfil lipídico somente com intervenções educativas (1990). Já Rutledge et al. (1999), através de intervenções no estilo de vida de 43 homens e mulheres coronariopatas, demonstraram redução do colesterol total e do LDL colesterol em comparação com o grupo controle composto por 28 indivíduos. O presente estudo se assemelhou ao de Rutledge et al. (1999) no sentido de que a amostra continuou em seu ambiente natural, sem confinamento em um hotel, como no estudo de Ornish et al. Sendo assim, os pacientes foram analisados em seu ambiente natural.

Damião et al. (2011) analisaram atividades relacionadas com o incentivo à mudança para uma alimentação saudável, durante dois anos, com nipo-brasileiros com e sem síndrome metabólica. Houve redução significativa no CT e LDL colesterol, porém, assim como no presente estudo, houve também redução no HDL colesterol.

Fett et al. (2009) realizaram um trabalho com mulheres sedentárias com idade média de 36 anos e com maior frequência, duração e alternância de exercícios entre aeróbios e resistidos. Verificou-se redução do CT e, assim como no presente trabalho, houve também redução da proteína da alta densidade e não se notou alteração no LDL e dos TG.

No presente trabalho, utilizaram-se ações inovadoras junto à comunidade de idosos. Porém, evidenciou-se que uma estratégia de educação em saúde pode falhar no sentido de não influenciar positivamente na saúde do indivíduo. Em estudo de Toledo et al. (2013), que avaliou a adesão à

incorporação de um estilo de vida saudável proveniente de atividades que incentivaram, resultou em uma adesão de 50,9%, incluído adesão parcial ou total. Mas quando se considera somente adesão total, essa porcentagem cai para apenas 17,6%. Os que não seguiram orientação alguma, seja porque tentaram seguir e não conseguiram ou por sequer terem tentado, consistiram em 48,3% dos participantes.

Esses dados fortalecem a tese de que os programas de educação em saúde podem não conseguir incentivo à incorporação dos hábitos de vida saudável e, assim, falhar nos seus objetivos de redução do risco de doenças, o que provavelmente ocorreu neste estudo.

Os resultados aqui mostrados foram limitados pela amostra reduzida.

Conclusão

Concluiu-se que as atividades de educação em saúde relacionadas à incorporação de hábitos de vida saudáveis podem alterar significativamente alguns componentes lipídicos. Não houve alteração em todos os parâmetros, devido, provavelmente, à não incorporação no cotidiano dos participantes dos ensinamentos passados. Isso foi evidenciado pelo baixo interesse dos idosos em participar de atividades como a caminhada. Diante disso, analisou-se a possibilidade de ampliar as variedades de modalidades de atividades físicas, inserindo-se natação, ginástica e danças e a inclusão de um ou mais acadêmicos de educação física no Projeto, a fim de orientar a realização das mesmas. Essa readequação objetiva abranger os interesses e possibilidades de todos os idosos envolvidos, torná-los mais participativos e, assim, despertar maior interesse em incorporar a prática esportiva realizada a seus cotidianos.

Referências

BATISTA, G.A.P. et al. Estudo prospectivo, duplo cego e cruzado da camellia sinensis (chá verde) nas dislipidemias. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, v. 93, n. 2, p. 128-134, 2009.

BURR, M.L.; BUTLAND, B.K. Heart disease in British vegetarians. *The American Journal of Clinical Nutrition*, v.48, n.3, p.830-2, 1988.

CHAVES, G. et al. Educação para um estilo de vida saudável melhora sintomas e fatores de risco cardiovasculares - Estudo AsuRiesgo. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, v.104, n.5, p.347-355, 2015.

CHEN, C.W. et al. Total cardiovascular risk profile of Taiwanese vegetarians. *European Journal of Clinical Nutrition*, v.62, n.1, p.138-44, 2008.

CONROY, R.M. et al. Estimation of ten-year risk of fatal cardiovascular disease in Europe: the SCORE Project. *European Heart Journal*, v.24, n.11, p.987-1003. 2003.

DAMIÃO, R. et al. Impacto de um programa de intervenção sobre o estilo de vida nos perfis metabólico, antropométrico e dietético em nipo-brasileiros com e sem síndrome metabólica. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v.55, n.2, p.134-145, 2011.

DE BIASE, S.G. et al. Dieta vegetariana e níveis de colesterol e triglicérides [Vegetarian diet and cholesterol and triglycerides levels]. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.88, n.1, p.35-9., 2007.

DUARTE, E.R. A mulher e o envelhecimento: alterações cardiovasculares na mulher geriátrica. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Rio Grande do Sul**, v.12, p.1-6, 2007.

FETT, C.A. et al. Mudanças no estilo de vida e fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis e sistema imune de mulheres sedentárias. **Revista de Nutrição**, v. 22, n. 2, p. 245-255, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732009000200007>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FERREIRA, C.C.C.; PEIXOTO, M.R.G.; BARBOSA, M.A. Prevalência de fatores de risco cardiovascular em idosos usuários do Sistema Único de Saúde de Goiânia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 95, n. 5, p. 621-628, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2010001500010>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FREITAS, E.V. et al. Importância da HDL para a ocorrência de doença cardiovascular no idoso. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.93, n.3, p.231-238, 2009.

GRUNDY, S.M. et al. Implications of recent clinical trials for the National Cholesterol Education Program Adult Treatment Panel III Guidelines. **Circulation**, v.110, p. 227-39, 2004.

SÍNTESE de Indicadores Sociais. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condic_aodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

LEMOS JÚNIOR, H.P., LEMOS, A.L.A. Gengibre. **Revista Diagnóstico e Tratamento**, v.15, n.4, p.174-178, 2010.

KRAUSE, M.P.; HALLAGE, T.; MICULIS, C.P. Análise do perfil lipídico de mulheres idosas de Curitiba – Paraná. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 90, n. 5, p.327-332, 2008.

KRIS-ETHERTON, P.M.; HARRIS, W.S.; APPEL, L.J. Fish consumption, fish oil, ômega-3 fatty acids, and cardiovascular disease. **Circulation**, v. 106, n. 21, p. 2747-2757, 2002.

KRUG, R.R.; LOPES, M.A.; MAZO, G.Z. Barreiras e facilitadores para a prática de exercícios físicos de longevas inativas fisicamente. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 21, n.1, p. 57-64, 2015.

MACKNESS, M.I.; DURRINGTON, P.N.; MACKNESS, B. How high-density lipoprotein protects against the effect of lipid peroxidation. **Current Opinion in Lipidology**, v. 11, n. 4, p. 383-388, 2000.

MCALISTER, F.A. et al. Randomised trials of secondary prevention programmes in coronary heart disease: systematic review. **British Medical Journal**, v. 323, n. 7319, p. 957-962, 2001.

MENDES, T.A.B.; WAKSMAN, R.D.; FARAH, O.G.D. **Manual de Especialização – Geriatria e Gerontologia**. 1. ed. Barueri: Manole, 2005.

NAGASHIMA, H.; KAZANUKI, H. The status of lipid management in 1836 patients with coronary artery disease: a multicenter survey to evaluate the percentage of Japanese coronary artery disease patients achieving the target low-density lipoprotein cholesterol level specified by the Japan Atherosclerosis Society. **Journal of Atherosclerosis and Thrombosis**, v.12, p.338-342, 2005.

OLIVEIRA, R.G.; PEDROSO, E.R.P. **Blackbook - Clínica Médica**. 2. ed. Belo Horizonte: **Blackbook**, 2014.

OLIVEIRA, T.C.; MDEIROS, W.R.; LIMA, K.C. Diferenciais de mortalidade por causas nas faixas etárias limítrofes de idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v.18, n.1, p. 85-94, 2015.

ORNISH, D. et al. Can lifestyle changes reverse coronary heart disease? The Lifestyle Heart Trial. **The Lancet**, v. 336, n. 8708, p.129-33, 1990.

PIRICH, C.; BISOVSKY, S.; SINZINGER, H. Economic aspects of therapy for lipid metabolism disorders. **Wiener klinische Wochenschrift**, v. 104, n.14, p.401-408, 1992.

RADER, D.J. Regulation of reverse cholesterol transport and clinical implications. **American Journal of Cardiology**, v. 92, n. 4, p. 42-49, 2003.

ROMERO, T. Cardiac rehabilitation as a first step in the secondary prevention of coronary heart disease. **Revista Médica De Chile**, v.128, n. 8, p. 923-934, 2000.

RUTLEGE, J.C. et al. Lifestyle modification program in management of patients with coronary artery disease: the clinical experience in a tertiary care hospital. **Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation and Prevention**, v.19, n.4, p.226-34, 1999.

SCHERR, C. et al. Intervenção nos hábitos de vida em uma instituição pública. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abc/v94n6/aop05110.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

SCHULER, G.; ADAMS, V.; GOTO, Y. Role of exercise in the prevention of cardiovascular disease: results, mechanisms, and new perspectives. **European Heart Journal**, v. 62, n. 5, p. 634-637, 2013.

V DIRETRIZ Brasileira de Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 101, n. 4, p. 20, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/consenso/2013/V_Diretriz_Brasileira_de_Dislipidemias.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

TOLEDO, M.T.T. de; ABREU, M.N.; LOPES, A.C.S. Adesão a modos saudáveis de vida mediante aconselhamento por profissionais de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 47, n. 3, p. 540-548, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-8910.2013047003936>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

VACANTI, L.J. et al. A baixa taxa de obtenção da meta do LDL colesterol numa população de baixa renda. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 85. n. 3, p.162-165, 2005.

VERAS, R.P. Prevenção de doenças em idosos: os equívocos dos atuais modelos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, p.1834-1840, 2012.

WEST, R.O.; HAYES, O.B. Diet and serum cholesterol levels. A comparison between vegetarians and nonvegetarians in a Seventh-day Adventist Group. **The American Journal of Clinical Nutrition**, v. 21, n. 8, p. 853-62, 1968.

WILSON, P. et al. Prediction of coronary heart disease using risk factors (Framingham study). **Circulation**, v. 97, n. 18, p. 1837-1847, 1998.

YUSUF, S. et al. Effect of potentially modifiable risk factors associated with myocardial infarction in 52 countries (the INTERHEART study): case-control study. **The Lancet**, v. 364, p. 937-952, 2004.

ANSIEDADE DURANTE AVALIAÇÕES ESCOLARES: RELATOS E REFLEXÕES DE AÇÃO EXTENSIONISTA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

ANXIETY DURING SCHOOL EVALUATIONS: NARRATIVES AND REFLECTIONS ABOUT OUTREACH UNIVERSITY ACTIONS WITH TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Brasil

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET)

Marcela dos Santos Ferreira*
Júlio Cesar Santos da Silva**
Úrsula Pérsia Paulo dos Santos***
Cristiane Rosa Magalhães****
Fernanda Zerbino Bispo Velasco*****
Raphael Dias de Mello Pereira*****
Auanna Marques Silva*****
Eduarda Nunes Rocha*****
Letícia da Silva Lucena*****
Gabriela Cristina de Souza Ferreira*****

Resumo: O objetivo do presente trabalho foi descrever a experiência de uma ação extensionista, executada por meio de rodas de conversa, que tinha como proposta sensibilizar alunos do ensino médio técnico quanto à necessidade de reconhecer manifestações de ansiedade e a procura de ajuda, assim como disseminar orientações que auxiliam na redução da ansiedade no contexto escolar. Essa atividade teve como referência o projeto de extensão “Prevenção de Riscos e Agravos à Saúde da População: contribuições para a Prática Assistencial no Nível Técnico em Enfermagem”. O trabalho contou com facilitadores compostos por alunos do terceiro ano médio técnico em Enfermagem, sob supervisão docente. As rodas de conversa permitiram a observação do ponto de vista dos alunos sobre a ansiedade, em especial os fatores desencadeantes de reações ansiosas, assim como foram momentos de discutir orientações sobre o manejo das reações ansiosas.

Palavras chave: Ansiedade; Avaliação da aprendizagem; Alunos do ensino médio técnico.

Abstract: This article describes the experience of an outreach university action carried out by means of conversation circles that aimed to develop the awareness of technical high school students about the need to recognize manifestations of anxiety and the search for help. Another aim was to disseminate guidelines that help reduce anxiety in the school context. The activity was based on the outreach project Prevention of Risks and Diseases to Population Health. The facilitators involved in the activity were high school students from the third year of the Technical Nursing course under the supervision of teachers. The conversation circles allowed the observation of students' point of view about anxiety, in particular the factors that trigger anxiety, in addition to providing moments for discussing guidelines for managing anxiety reactions.

Keywords: Anxiety; Learning assessment; Technical high school students.

*Professora do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: ceeccella@hotmail.com
**Professor do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: jcesarsantos@gmail.com
***Professora do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: santopersia@gmail.com
****Professora do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: magalhaesr@gmail.com
*****Professor do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: fe.velasco@hotmail.com
*****Professor do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: rdias_46@hotmail.com
*****Aluna do Curso Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: au.annams@gmail.com
*****Aluna do Curso Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: dudanunez@gmail.com
*****Aluna do Curso Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: leticialucenasilva@gmail.com
*****Aluna do Curso Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Nova Iguaçu - RJ, Brasil. E-mail: cdsousa45@gmail.com

Introdução

Alcançar bons rendimentos nas avaliações regulares do ensino médio/técnico vai muito além dos conhecimentos adquiridos por meio dos estudos, inclui também o estado psicológico dos discentes para cumprir tais tarefas. Os contextos avaliativos podem desencadear situações de tensão que podem gerar respostas diversas, como falta de ar, perda de voz, síncope, cefaleia, fadiga, entre outras. As avaliações escolares, a depender da maneira como são conduzidas pelo binômio docente/discente, estabelecem um gatilho para reações ansiosas, que podem impulsionar ou debilitar o desempenho escolar.

A ansiedade nos estudantes vem se tornando um foco de estudos de diversas áreas de conhecimento, especialmente aquelas que se interessam pelo público adolescente, como a Psicologia e a Pedagogia, já que é um grupo de pessoas que se encontra em uma fase da vida na qual ocorrem mudanças em vários aspectos, sejam orgânicas, psicológicas, comportamentais e escolares. Por conta dessas transformações, Pinto (2006, p. 59) afirma que “mais do que em qualquer outra época da vida, é na adolescência que a ansiedade aparece com mais intensidade”.

Ao direcionar os estudos para a ansiedade nos estudantes adolescentes, observa-se que, dentro do contexto escolar, a situação que mais deflagra essas reações está associada com as avaliações. As manifestações decorrentes dessa perturbação podem surgir no momento crucial de uma prova, um dia ou uma semana antes, ou desde o momento em que se sabe da necessidade de realizá-la. De acordo com Weiss (2010, p. 169), situações mal-conduzidas na escola podem gerar e exacerbar a condição de ansiedade dos alunos. A autora alerta que a aprendizagem é acompanhada de “um nível de ansiedade ótimo”, contudo, a ultrapassagem desse limite acarreta prejuízos nesse processo, podendo ser encontrados adolescentes em condições patológicas sem atendimento adequado por parte da escola e/ou da família, bem como adolescentes medicalizados inapropriadamente.

Em se tratando de ansiedade nos adolescentes, Brito (2001) destaca alguns tipos mais comuns, como fobias, ansiedade de separação, estresse pós-traumático, ansiedade social e ansiedade generalizada. Todavia, neste estudo, a ansiedade que se propôs a estudar nos adolescentes secundaristas nos contextos escolares é a ansiedade de prova, sendo definida como

Reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais que ocorrem em associação com a preocupação com os resultados negativos resultantes do fracasso ou mau desempenho em situações de avaliação antes, durante e depois de um período de exames (GONZAGA, 2016, p. 25).

As investigações sobre a ansiedade de prova geraram conhecimentos que demonstram que o desempenho escolar é afetado por esse tipo de sentimento. De forma a constatar esse achado,

inúmeros instrumentos de avaliação da ansiedade em situações de testagem vêm sendo aplicados a esses jovens, evidenciando que a alta ansiedade impede o aluno de apresentar um bom desempenho nas tarefas que envolvem uma determinada disciplina, “prejudicando-o tanto nas situações em que ocorre a ansiedade quanto em tarefas que deverão ser realizadas posteriormente, como um exame de vestibular, ou até mesmo nas situações vivenciadas no dia a dia” (CARMO; SIMIONATO, 2011, p. 318).

De forma a mostrar o quanto o assunto é importante e afeta um quantitativo significativo de pessoas, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizou um estudo nessa área, mostrando que os alunos brasileiros estão entre os que ficam mais estressados durante os estudos (56%). Esses jovens também ocupam o primeiro lugar no ranking dos ansiosos para as provas, mesmo quando se preparam (OECD, 2017).

Nessa perspectiva, para que ocorra uma transformação na situação, se faz imprescindível que os atores envolvidos em tal contexto escolar, incluídos aqui família, docentes, estudantes e instituição escolar, estejam mobilizados para tal fim. Entretanto, para que isso ocorra, todos devem estar preparados para o manejo da ansiedade.

A observação constante dos alunos mostra que eles têm a percepção de que essas manifestações produzem um incômodo orgânico e um mau desempenho escolar. Mas também identificam que são a causa para críticas que caracterizam tais reações como “frescura” de alunos que não estudaram ou uma justificativa para não realizar a avaliação.

Partindo da necessidade de os adolescentes enfrentarem esses sintomas desagradáveis, surgiu o desejo de desenvolver uma ação extensionista que promovesse auxílio aos estudantes, que percebem neles e em seus colegas a presença de manifestações que o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) considera indícios de ansiedade, a exemplo de: tremores ou sensação de fraqueza, tensão ou dor muscular, inquietação, fadiga fácil, falta de ar ou sensação de fôlego curto, palpitações, sudorese, mãos frias e úmidas, boca seca, vertigens e tonturas, náuseas e diarreias, rubor ou calafrios, polaciúria (aumento do número de urinadas), “bolo” na garganta, impaciência, resposta exagerada à surpresa, dificuldade de concentração ou memória prejudicada, dificuldade de conciliar e manter o sono, e irritabilidade (APA, 2014).

Desse modo, este artigo teve como objetivo expor o desenvolvimento de uma ação extensionista voltada para sensibilizar alunos do ensino médio quanto à necessidade de reconhecer manifestações de ansiedade e a procura de ajuda. A partir do momento em que os alunos reconhecem algumas reações ansiosas em suas vidas, a ação também intencionou disseminar orientações que os auxiliassem na redução da ansiedade associada ao contexto escolar.

Materiais e Métodos

Trata-se de um relato de experiência que objetiva descrever o desenvolvimento de uma ação extensionista ocorrida na Semana de Extensão em 2017, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, da Unidade de Nova Iguaçu (CEFET/NI). A atividade teve como facilitadores alunos do terceiro ano do ensino médio técnico em Enfermagem da mesma instituição e foi executada com a orientação do enfermeiro professor da disciplina de Saúde Mental, entre outros docentes.

As ações desenvolvidas fazem parte das propostas do projeto de extensão intitulado “Prevenção de Riscos e Agravos à Saúde da População: Contribuições para a Prática Assistencial no Nível Técnico em Enfermagem”, que está voltado para definir condutas prioritárias para o atendimento das necessidades humanas básicas da população; identificar a população e a faixa etária mais acometidas pelos riscos e pelos agravos; e estimular a discussão sobre as temáticas relacionadas à prevenção de agravos à saúde da população, e os fatores de risco e determinantes de saúde.

De forma a cumprir os objetivos propostos para a atividade de extensão, foi definido que dois componentes seriam imprescindíveis para a sua execução: a revisão de literatura sobre ansiedade no meio escolar e a definição do tipo de estratégia que seria utilizada para a educação em saúde.

A revisão de literatura foi necessária para ampliar o conhecimento dos alunos integrantes do projeto, de forma a definir qual conteúdo sobre ansiedade estaria presente na intervenção educativa. A partir do levantamento do material bibliográfico, definiu-se que seriam abordados os seguintes temas: identificação das manifestações da ansiedade, auxílio profissional, alimentação, atividade física, relaxamento e técnicas de respiração.

Em relação à estratégia metodológica empregada para implementar a ação extensionista, decidiu-se pelas rodas de conversa. De acordo com Melo e Cruz (2014, p. 31), a técnica “permite que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo”.

As rodas de conversa foram adotadas também porque são instrumento adequado ao público-alvo da atividade em questão. Conforme Melo e Cruz (2014, p. 32), são uma “possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes”.

Os convites para a participação nas rodas de conversa foram feitos verbalmente a alunos, visitantes e colaboradores durante a Semana de Extensão, ocorrida em outubro de 2017 no CEFET/NI. Os contatos com os alunos foram rápidos e fáceis, pois

eles se mostraram receptivos e curiosos com o que aconteceria no encontro. A partir de então, ficaram agendados dois encontros, organizados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Houve preponderância de estudantes do próprio centro de ensino, no entanto, docentes também participaram, assim como alunos de outras instituições, tendo-se como média de participação 20 pessoas e duração média de duas horas. As rodas de conversa aconteceram em sala de aula, onde as cadeiras foram organizadas em um círculo, no qual os sujeitos da pesquisa se posicionaram para a conversa. O início da conversa compreendeu um agradecimento pela participação e novamente foi informado o motivo do encontro.

A ansiedade no contexto escolar foi apresentada por meio de uma rápida explanação sobre o assunto e a seguir uma questão norteadora foi exposta: como o corpo reage diante de uma avaliação escolar? A partir de então, conforme o rumo da conversa, os alunos eram provocados a falar de outros temas relacionados com a ansiedade, mas que estavam dentro da programação estabelecida a partir da revisão de literatura.

Todas as etapas de desenvolvimento do projeto foram registradas em diário de campo, onde também constam as observações dos integrantes do projeto de cada roda de conversa realizada. Posteriormente, esse instrumento serviu de fonte de dados para a etapa de análise.

Para analisar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que estabelece três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados.

Os dados a serem analisados constavam no diário de campo, onde, por meio de uma leitura flutuante, foi possível estabelecer quais dados seriam inicialmente analisados. Na fase de exploração dos registros do diário de campo, foi utilizada a contagem frequencial manual de palavras, que posteriormente foram codificadas em unidades de significância.

A definição das categorias a serem analisadas se deu pela codificação e identificação das unidades de significâncias em questão. Com as categorias estabelecidas, se estabeleceu uma análise reflexiva e crítica dos dados.

O projeto de extensão que originou a atividade aqui relatada respeita todos os princípios éticos regulamentados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob parecer nº 1.615.195.

Resultados e Discussão

roda de conversa foi o momento em que se pôs em prática o conhecimento adquirido na revisão de literatura. A sua escolha se mostrou oportuna em relação ao tipo de público e à temática escolhida. Foi o espaço para os participantes manterem um diálogo que resultou em um maior conhecimento sobre a ansiedade no contexto escolar e suas próprias emoções.

A partir dos encontros os adolescentes foram incentivados a refletir sobre a ansiedade como uma reação que deve ser pensada, no sentido de que é algo que pode ser controlável e que, para isso, devem reconhecer atitudes favoráveis ou não à manutenção desses sentimentos. Todavia, os encontros não teriam significância se não fossem acompanhados do ato de refletir sobre a problemática, o que é uma característica primordial para que os objetivos dessa estratégia metodológica fossem alcançados, o que vai ao encontro do pensamento de Sampaio et al. (2014, p. 1301), que identifica que

O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ser mais.

Como resultado das rodas de conversa, foram obtidas informações úteis que serviram de base para consolidar o entendimento dos integrantes do projeto de como a ansiedade relaciona-se com os momentos avaliativos que ocorrem durante o processo educativo.

A partir das falas dos participantes das rodas de conversa, podem-se estabelecer aspectos relevantes sobre o assunto estudado e que serão categorizados e discutidos a seguir, de acordo com a proposta metodológica deste estudo.

A – Conhecendo a ansiedade

Este assunto, como já determinado pelos procedimentos metodológicos, foi o primeiro a ser introduzido na roda de conversa e foi foco de discussão após os participantes serem incentivados a descrever as suas reações orgânicas e psicológicas diante de avaliações escolares. Alguns alunos já descreviam suas manifestações como ansiedade, enquanto outros não as reconheciam como tal ou as descreviam como estresse.

Os alunos compreenderam que a ansiedade, ao mesmo tempo em que pode ser benéfica, também pode ser prejudicial à vida. Dessa forma, não foi estimulada a percepção de que ansiedade sempre é patológica, pois, de acordo com Silva (2011, p. 15),

A ansiedade é uma reação natural do organismo, ou seja, um instinto desenvolvido de

sobrevivência para que o ser humano reaja diante do perigo. Porém, quando excede o nível de normalidade, é necessária uma análise dos sintomas. Pode acontecer tanto em crianças quanto em adultos.

Fundamentados no princípio de que a ansiedade pode ser benéfica ou não, os participantes conseguiram enxergar, por meio de seus próprios exemplos, em que ponto a ansiedade é uma reação que merece ser valorizada como prejudicial e não como “frescura”, e que existem maneiras de enfrentá-la.

B – Quando a ansiedade surge

Em relação às situações que desencadeiam crises ansiosas, os alunos conseguiram estabelecer alguns momentos em que notam que as manifestações aparecem, como antes das provas de exatas, das provas do curso técnico ou depois de receberem uma nota muito ruim.

Por meio da identificação das situações que levam à ansiedade, constatou-se que existem provas específicas que produzem essas reações ansiosas, o que é útil para a programação da prevenção, pois os alunos sabem exatamente em qual dia e momento o problema pode ocorrer.

Com a descrição dos alunos de que as disciplinas da área de exatas são as mais associadas com o surgimento da ansiedade, pode-se identificar o que Carmo e Simionato (2012, p. 318) retratam como “ansiedade a números” ou “ansiedade matemática”, como “a ansiedade específica ao uso e aplicação de cálculos e outras relações numéricas”.

C – Falta de apoio

Os estudantes que participavam das rodas de conversa e eram originários da própria instituição de ensino apresentavam um relato em comum, que era a falta de apoio de seus colegas e familiares, assim como da própria instituição. Enquanto outros alunos, que não pertenciam à instituição, relataram que os funcionários das suas escolas proporcionavam apoio nos momentos das crises ansiosas.

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, ações de diretores, professores e pais são essenciais para reduzir o estresse e acolher os estudantes. O que fundamenta o discurso dos alunos, mostrando a importância de relações mais fortes entre escolas e pais, para que os adolescentes tenham o apoio de que necessitam, seja acadêmico ou psicológico, contribuindo, dessa forma, para o bem-estar de todos os alunos (OECD, 2017).

D – O olhar dos docentes

A participação de docentes na roda de conversa, que a princípio seria para alunos, foi de extrema importância para mostrar aos estudantes que os professores nem sempre sabem lidar com as reações ansiosas, assim como os docentes têm a oportunidade de perceber como algumas disciplinas e métodos avaliativos impactam a vida desses estudantes.

De acordo com Programa Internacional de Avaliação de Alunos, determinadas atitudes de docentes podem contribuir para o aumento ou a redução da ansiedade dos estudantes. E de acordo com resultados de pesquisas, quando os professores adaptam as aulas para as necessidades individuais dos discentes, os níveis de tensão com os testes caem significativamente (OECD, 2017).

A estratégia de conversar sobre ansiedade, tendo no mesmo grupo estudantes e professores, foi de grande valia, pois permitiu que viessem à tona medos, dúvidas e receios de ambos os lados. Dessa forma, as rodas de conversa fizeram com que os participantes saíssem do encontro com vontade de mudanças, o que é considerado um ótimo ganho para um projeto curto.

Figura 1 – Encontro de alunos e professores nas rodas de conversa



Fonte: autores.

E – O que fazer para enfrentar as reações ansiosas

A princípio, os estudantes foram apresentados aos fatores ou situações associadas ao contexto escolar que são ansiogênicos e não ansiogênicos. A partir de então, foram distinguindo quais deles estavam presentes em suas vidas.

A importância desse reconhecimento se faz necessária para que os sintomas no futuro possam ser controlados. De acordo com Silva (2011, p. 22), “Identificar os pensamentos negativos, refletir sobre suas causas e tentar substitui-los por outros positivos é fundamental para o sucesso na hora dos exames”.

Partindo da história dos próprios alunos, foram introduzidas informações nas rodas de conversa que pudessem auxiliá-los, tais como: preparo para uma avaliação, atividade física, técnicas de relaxamento e de respiração, e a alimentação, que funciona tanto como um gatilho para a ansiedade como um redutor dela.

Todas essas informações discutidas com os

alunos tiveram como objetivo mostrar as inúmeras possibilidades de enfrentamento da ansiedade, como descreve Silva (2011, p. 22):

Do ponto de vista fisiológico, manter o corpo descansado com atividades físicas moderadas (principalmente aeróbicas) proporciona maior oxigenação no cérebro. Outro fator fisiológico que deve ser observado é a qualidade do sono, a alimentação saudável, evitar preocupações excessivas. Todos esses fatores interferem no sistema nervoso central (SNC), influenciando na concentração e, consequentemente, no desempenho dos estudos.

Todo o conhecimento acerca das medidas auxiliadoras de combate à ansiedade foi abordado de forma que houvesse uma explicação científica para que tais medidas surtissem efeito benéfico e, dessa forma, elas se tornaram mais credíveis.

Conclusões

Os relatos mostraram que a ansiedade tem se constituído vivência constante na trajetória acadêmica dos estudantes do ensino médio e técnico, revelando que tanto o ser como o estar ansioso podem interferir no seu processo de viver. O ingresso nas instituições de ensino médio parece ser o momento de manifestações de preocupações, dúvidas, insegurança, medo e estresse, que são aspectos potenciais desencadeadores de episódios de ansiedade.

Diante do exposto, o estudo revelou o olhar dos estudantes a respeito de suas vivências com a ansiedade, tanto no âmbito acadêmico como em outros contextos da vida, o que se reflete em sua saúde mental, deixando-os mais irritados, estressados, com autoestima diminuída e desestimulados.

Esse contexto aponta para a necessidade de preparo dos estudantes para o desenvolvimento do cuidado de si. As situações estressantes vivenciadas pelos estudantes são responsáveis por grande parte das manifestações ansiosas, e para que isso seja enfrentado, cada estudante deve buscar e receber ajuda de forma que consiga combater a ansiedade e, com isso, melhorar seu bem-estar no ambiente escolar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno - DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BRITO, Isabel. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 208-14, mar. 2011. Disponível em:

<<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10842>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CARMO, João dos Santos; SIMIONATO, Aline Morales. Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.317-327, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722012000200015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2018.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira. **Enfrentando provas escolares**: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no ensino médio. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, PUC - Campinas, Campinas, 2016.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.31-39, 16 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5. Acesso em: 25 fev. 2018.

MENDES, Alessandra Campanini; CARMO, João dos Santos. Estudantes com grau extremo de ansiedade à matemática: identificação de casos e implicações educacionais. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 33, p. 119-133, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2018.

OECD. **PISA 2015 Results (Volume III): STUDENTS' WELL-BEING**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

PINTO, Énio Brito. Ansiedade na adolescência. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, Goiânia, v. XII, n. 2, p.59-66, 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/23997989-Revista-da-abordagem-gestaltica-phenomenological-studies-issn.html>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 2, p.1299-1311, dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601299&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SILVA, Cleimar Rosa da. **Ansiedade no meio escolar**. 2011. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Biologia, Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Brasília, 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. A avaliação e a instituição escolar. In: BOSSA, Nadia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica de criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 166-173.

INTERDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS VOLTADOS À TERCEIRA IDADE¹

Brasil

IMPACT ANALYSIS OF A HEALTH EDUCATION PROGRAM ON THE LIPID PROFILE OF ELDERLIES

Sandra Mara Bragagnolo*
Joel Haroldo Baado**
Danilo Erhardt***
Maicon Ricardo Deon****

Resumo: A sociedade digital constitui-se em desafio para muitas pessoas, especialmente para a terceira idade. A realização de projetos com o objetivo de estimular pessoas desta faixa etária a construírem conhecimentos que lhes permitam inserir-se na sociedade digital é importante e merece análise. A complexidade do desafio, por sua vez, impõe a uma abordagem interdisciplinar. Desse modo, o presente estudo analisa a perspectiva interdisciplinar presente na aplicação de dois projetos de extensão em que foram ministradas aulas de inserção a tecnologias para pessoas da terceira idade. Os métodos utilizados foram o exploratório e o analítico-descritivo, apoiados em análise dos resultados de forma quantitativa e qualitativa. Essa análise deu-se a partir da aplicação de questionário on-line. A principal conclusão é a de que os projetos trouxeram benefícios para todos os sujeitos envolvidos: idosos, estudantes, docentes e a própria universidade.

Palavras chave: Interdisciplinaridade; Sociedade digital; Terceira idade.

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Abstract: The digital society is a challenge for many people, especially for the elderly. Therefore, developing projects aiming at stimulating people of this age group to gather knowledge that allows them to enter the digital society is important and deserves analysis. The complexity of the challenge requires an interdisciplinary approach. Thus, the present study analyzes the interdisciplinary perspective present in the application of two extension projects in which classes introducing technologies were taught to the elderly. The methods used were exploratory and analytical-descriptive, supported by the analysis of results in a quantitative and qualitative way. This analysis was based on the application of an online questionnaire. The main conclusion is that the projects brought benefits to all the individuals involved: seniors, students, teachers and the university itself.

Keywords: Interdisciplinarity; Digital society; Elderly.

* Professora da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC - Brasil. E-mail: sandramara@uniarp.edu.br
** Professor da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC - Brasil. E-mail: baadejoel@gmail.com
*** Aluno de Graduação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC - Brasil. E-mail: daniloerhardt@hotmail.com
**** Aluno de Graduação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC - Brasil. E-mail: maiconricardodeon@gmail.com

Introdução

As reflexões aqui apresentadas provêm da aplicação de um estudo que analisou a interdisciplinaridade presente na aplicação de dois projetos de extensão em que foram ministradas aulas de inserção a tecnologias para pessoas da terceira idade. Ambos os projetos foram aplicados no primeiro semestre do ano de 2016 e mantidos pelo Programa de Apoio à Extensão e Cultura – PAEC, de uma Universidade do meio-oeste catarinense: um na cidade de Fraiburgo-SC, com aulas ministradas pelo acadêmico do curso de Administração Maicon Ricardo Deon; e outro em Caçador-SC, ministrado por Danilo Erhardt, também do curso de Administração.

A realização desses projetos teve como foco estimular pessoas da terceira idade a construírem conhecimentos que lhes permitissem inserir-se na sociedade digital. Dessa forma, estiveram entre seus objetivos não somente auxiliar no desenvolvimento de competências sobre a utilização correta de computadores quanto a aspectos de ética e segurança, mas também oportunizar atividades que produzissem estímulos cerebrais importantes para pessoas nessa idade. Com as ações propostas, foi possível promover melhoria na qualidade de vida e na capacidade de interação do público envolvido.

Para que se atingissem esses objetivos, foi necessário o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar, tanto nos momentos de produzir conhecimentos quanto na aplicação e socialização destes. A interdisciplinaridade “busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (THIESEN, 2008, p. 546).

A interdisciplinaridade, portanto, diz respeito a ações voltadas para uma aprendizagem que estimule a sistematização dos conhecimentos adquiridos e que se distancie do acúmulo de informações, as quais pouco ou nada contribuem para alterar as relações com a realidade em que se inserem e atuam as pessoas.

Terceira Idade

Segundo estimativas, “o Brasil tem 20,6 milhões de idosos, número que representa 10,8% da população total” (PORTAL BRASIL, 2014, web). Há dados que mostram a importância de promover o acesso ao conhecimento para a população idosa: “houve aumento significativo no percentual de idosos alfabetizados do País. [...] esse percentual, em 2002, passou para 64,8%, o que representa um crescimento de 16,1% em relação a 1991” (BRASIL, 2002).

O século XX foi marcado pelo aumento do tempo de vida das pessoas. “A esperança de vida experimentou um incremento de cerca de 30 anos ao longo do século 20, numa profunda revolução da

demografia e da saúde pública” (VERAS; CALDAS, 2004, p. 424). E essa realidade passou a demandar esforços e ações para melhor atender ao crescente contingente de população idosa.

A Organização Mundial da Saúde adotou o termo “envelhecimento ativo” para fazer referência à ideia de que, quando se deseja que o envelhecimento seja uma experiência positiva, deve vir acompanhado de oportunidades em que se privilegiem a saúde, a participação e a segurança (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005).

O cenário que se desenha é de profundas transformações sociais, não só pelo aumento proporcional do número de idosos nos diferentes países e sociedades, mas igualmente em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (VERAS; CALDAS, 2002). Para ter saúde mental, pessoas na terceira idade precisam exercitar constantemente seus cérebros para que não percam ou tenham prejudicada sua capacidade de raciocinar e tornem-se ameaçadas por doenças degenerativas. Dessa forma, deve-se primar por disseminar a ideia do envelhecimento ativo, que “é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005, p. 13).

A capacidade de interagir socialmente e de continuar aprendendo são atividades fundamentais para a população da terceira idade. “As pessoas idosas desejam e podem permanecer ativas e independentes por tanto tempo quanto for possível, se o devido apoio lhes for proporcionado” (VERAS; CALDAS, 2002, p. 429). Desenvolvendo atividades de interação e aprendizagem, essa parcela da população pode conquistar e manter redes de apoio social, além de garantir que seu cérebro se mantenha ativo e, por conseguinte, que sua qualidade de vida esteja assegurada.

Inclusão digital na Terceira Idade

Fazer menção à era digital é refletir sobre a constante inovação, sobre descobertas significativas e sobre a complexidade própria dos processos de trabalho. A cultura contemporânea tem se modificado em razão das transformações promovidas pelo avanço das tecnologias. Lemos (2010, p. 15) faz uma análise sobre alterações que a sociedade vem apresentando: “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura”.

Nessa realidade, ser humano e tecnologia interagem e produzem novidades em termos subjetivos, cognitivos e de trabalho. “Impulsionada

pelo conhecimento, a era digital está mudando os cenários laborais, os valores da sociedade e o relacionamento humano de forma mais profunda, trazendo uma série de implicações” (KANAN; ARRUDA, 2013, p. 584). A cibercultura “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15).

Uma sociedade que se afirma inclusiva precisa considerar, em suas ações, a população idosa, que, quando em idade produtiva, não teve a necessidade de aprender e a desenvolver-se para interagir com as inúmeras possibilidades e exigências da era da cibercultura. “O desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização” (FAZENDA, 2001, p. 16).

A exclusão digital ocorre quando, por falta de acesso ao mundo digital, as pessoas têm afetado, diretamente, o direito à cidadania, assim como sua qualidade de vida (BASTOS, 2009). Ressalta-se que a exclusão digital “atinge principalmente o integrante da terceira idade, que, em consequência das limitações impostas pela idade, é afetado diretamente” (BASTOS, 2009, p. 3).

A inclusão digital traz inúmeros benefícios a pessoas idosas, pois potencializa positivamente a autoestima a partir de sua afirmação como indivíduo ativo, disposto a interagir socialmente. E, sobretudo, é facilitadora do exercício da cidadania.

A inclusão digital, em verdade, é uma necessidade, pois não há como, na atualidade, viver sem se atualizar. Nesse sentido, um incluído digitalmente não é apenas aquele que utiliza as linguagens e os recursos tecnológicos para trocar informações, mas também aquele que aproveita esse suporte para melhorar sua condição de vida.

A educação é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional (FREIRE, 2000, p. 93).

É preciso, nos dias de hoje, perceber todos os sujeitos cognitivamente ativos, mantendo um ciclo comum de aprendizado, não somente no período escolar, nos anos de colegiado, mas também na sua fase adulta e na velhice.

Assim, ações de inclusão digital e apoio a iniciativas para melhorar a qualidade de vida das pessoas devem ser incentivadas e seus resultados devem ser analisados e divulgados. Além disso, a interdisciplinaridade presente em ações dessa ordem também deve ser analisada.

Postura interdisciplinar

O termo interdisciplinaridade é composto pelo prefixo *inter*, que significa posição intermediária, interação, reciprocidade; pelo sufixo *dade*, que atribui a um adjetivo o valor de substantivo, dando-lhe sentido de ação ou resultado de ação, modo de ser; e, no núcleo do termo, encontra-se a palavra *disciplina*, que se caracteriza como “ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida” (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 23).

Assim, um projeto interdisciplinar tem como objetivo a integração entre as disciplinas e os diferentes saberes das diferentes áreas do conhecimento. Forma alguma de conhecimento é suficiente por si só, há sempre a necessidade de dialogar com outras formas, deixando-se interpenetrar por elas (FAZENDA, 2001).

A interdisciplinaridade se sustenta na leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida (MIRANDA, 2008).

Fazenda (2008) afirma que interdisciplinaridade é a “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Dessa forma, ações de ensino devem levar em consideração os princípios da interdisciplinaridade para que seus resultados possam ser potencializados. “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” (THIESEN, 2008, p. 545).

Conclui-se, assim, que a postura interdisciplinar, que tem aparecido como procedimento metodológico para dar consistência a ações voltadas para o ensino, opõe-se à fragmentação deste, de modo a atingir a totalidade, o unitário. Propostas interdisciplinares apresentam e envolvem os conteúdos trabalhados em um processo que remete à interpenetração nas diversas áreas do conhecimento, de maneira dinâmica e recíproca.

Material e métodos

Foram analisados resultados de trabalhos desenvolvidos em dois projetos, nos quais se realizaram aulas de inclusão digital para idosos e idosas, com o objetivo de orientar esse público sobre como utilizar computadores e seus recursos, bem como estimular a atividade cerebral e de interação entre essas pessoas.

As aulas de inclusão digital desenvolveram-se em três horas semanais e seguiram etapas que

respeitaram os objetivos específicos propostos nos projetos de trabalho apresentados e aprovados pelo Programa de Apoio à Pesquisa – PAEC da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. As aulas aconteceram no decorrer do primeiro semestre de 2016, em laboratórios de informática, nas cidades de Caçador e Fraiburgo, ambas no estado de Santa Catarina.

O público-alvo, composto por 30 pessoas com 60 anos ou mais, inscreveu-se livremente para participar dos projetos. O contato foi feito através do Programa Universidade Aberta da Melhor Idade – UAMI, em ambas as cidades. Esse público teve a oportunidade de aprender a utilizar computadores e seus recursos sob a orientação dos acadêmicos do curso de Administração de Empresas Danilo Erhardt (em Caçador) e Maicon Ricardo Deon (em Fraiburgo), que desenvolveram seus projetos sob a orientação dos professores Sandra Mara Bragagnolo e Joel Haroldo Baade.

A cada semana, os acadêmicos elaboraram planos de aula e os aplicaram. Após cada aula, fizeram relatórios sobre suas observações e impressões quanto ao progresso de seus alunos e alunas, registrando dificuldades e o que poderia ser melhorado e/ou mantido em suas aulas.

Os métodos utilizados foram o exploratório e o analítico-descritivo, apoiado em análise dos resultados de forma quantitativa e qualitativa. Essa análise deu-se a partir da aplicação de questionário on-line, quando da conclusão do ciclo de aulas, pelos dois acadêmicos, junto aos participantes das aulas de inclusão digital ministradas por eles. Esse questionário foi respondido por 21 sujeitos, em documento on-line. A pesquisa respeitou os preceitos éticos e só foi aplicada após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, sob número 051294/2016.

As perguntas elaboradas para compor o questionário solicitavam que a pessoa participante avaliasse as afirmações que compunham o enunciado das questões com variáveis de nota entre 1 e 10, sendo a nota tão menor quanto menor fosse sua concordância com a afirmação; e tão maior quanto maior sua concordância. Esse formato de resposta levou à coleta de dados sobre a satisfação e o entendimento ou concordância sobre o conteúdo das questões propostas.

Assim, foi possível coletar dados para analisar os resultados das atividades desenvolvidas, bem como diagnosticar a presença da interdisciplinaridade nos trabalhos e ações desenvolvidas, as quais deveriam apontar para a aquisição de competências das pessoas da terceira idade quanto à inserção ao mundo digital.

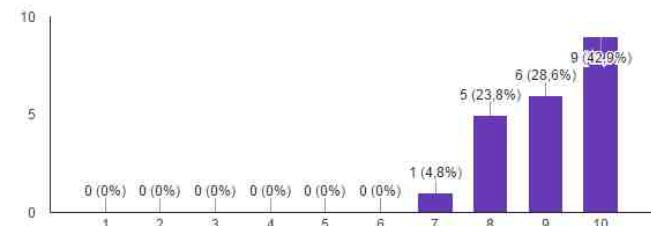
Resultados

Segundo o estatuto do idoso, no Brasil, são consideradas idosas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2007). Após conclusão da coleta de dados, verificou-se que a média de idade do público-alvo é de 65,4 anos. Esse público, portanto, insere-se na parcela da população em terceira idade da região de Caçador e Fraiburgo.

Os acadêmicos conduziram as aulas de inclusão digital a partir da associação de aulas expositivas (em que explicavam os conteúdos) com atividades práticas (em que se aplicavam e se sistematizavam, imediatamente, o que se trabalhava). Os participantes das aulas avaliaram esse método de forma positiva, atribuindo notas entre 8 e 10, predominando a nota 10, com 52,4% das respostas, atestando a importância da contextualização dos conteúdos.

Em uma prática interdisciplinar, é preciso que os conteúdos estejam vinculados à realidade de quem precisa e quer aprender. “Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade” (FAZENDA, 2001, p. 17). Quanto aos conteúdos trabalhados, conforme se pode observar no Gráfico 1, o público demonstrou-se satisfeito.

Gráfico 1 – Nível de satisfação dos participantes com relação aos conteúdos aprendidos



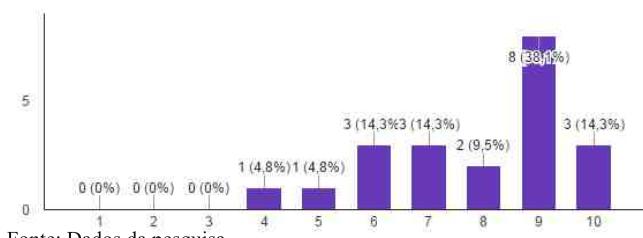
Fonte: Dados da pesquisa.

“Ao homem cabe o prazer de buscar o inesgotável [...], encontrar um equilíbrio interior que lhe permita conviver com a dúvida e a caminhar na incerteza” (FERREIRA, 2001, p. 22). Atividades que se realizam em grupo proporcionam, além do crescimento cognitivo, o estreitamento de relações humanas. Isso porque, em um grupo que se reúne para aprender, as pessoas precisam demonstrar suas dúvidas e inseguranças, revelando fragilidades. Por isso, solicitou-se aos participantes que avaliassem o quanto participar das aulas contribuiu para o fortalecimento de laços de amizade entre eles. Os níveis de avaliação variaram entre os níveis 7 e 10, predominando a nota 10, com 61,9% das respostas.

Ainda em se tratando das relações proporcionadas pelo desenvolvimento de habilidades a partir do conhecimento, os participantes foram solicitados a avaliar em que nível puderam ajudar outras pessoas com o que aprenderam. Como se pode observar no Gráfico 2, houve bastante divisão entre as respostas. Entretanto, cabe ressaltar que não houve,

absolutamente, resposta nula para essa avaliação, ou seja, todos, de alguma forma, contribuíram para melhorar seu entorno a partir do que aprenderam. Essa é uma característica da interdisciplinaridade, visar à construção de um saber não fragmentado, que possibilita a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação de situações com que o indivíduo se defronta em determinados momentos (GADOTTI, 2006).

Gráfico 2 – Nível em que os conhecimentos adquiridos permitiram ajudar a outras pessoas

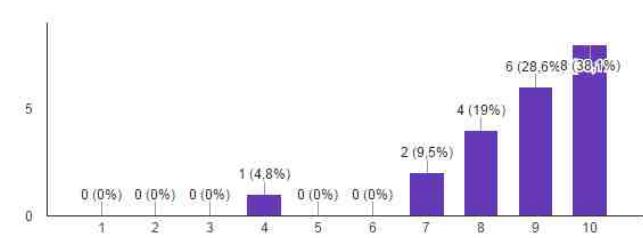


Fonte: Dados da pesquisa.

Aprende-se, com a interdisciplinaridade, que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros (FERREIRA, 2001). Os participantes avaliaram as mudanças em sua vida após terem acesso aos conteúdos ministrados nas aulas. Nesse quesito, atribuíram as variáveis 9 e 10 para as mudanças positivas que perceberam em sua vida cotidiana.

Em um projeto interdisciplinar, nas palavras de Ivani Fazenda (2001), “não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2001, p. 17). Ao avaliar em que nível os conhecimentos adquiridos estão relacionados a suas atividades diárias, os participantes demonstraram, através de sua avaliação, que percebem a aplicação do que aprendem, conforme se pode visualizar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Avaliação da aplicação dos conhecimentos adquiridos



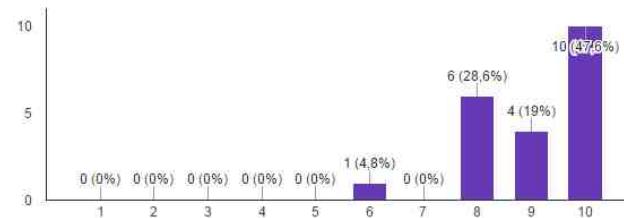
Fonte: Dados da pesquisa.

Avaliou-se o que o público-alvo pensa sobre a formação do conhecimento. Na perspectiva interdisciplinar, há um esforço para integrar os saberes, desfragmentando-os, “ser interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte do oceano as suas ondas” (FERREIRA, 2001, p. 20). A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico, visa superar

[...] a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade (THIESEN, 2008, p. 547).

Como se pode observar no Gráfico 4, as respostas obtidas apontaram para a redução desse equívoco que se enraíza nas concepções do senso comum, haja vista os indícios de que há o entendimento de que o conhecimento é um só, sem divisões.

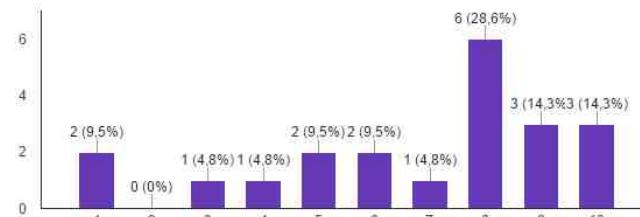
Gráfico 4 – Concordância com a afirmação de que o conhecimento é um só, sem divisões



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 5 mostra o nível em que os participantes usaram (ou usam) tecnologias da informação em seu trabalho. Houve bastante divisão entre as avaliações para essa afirmação, demonstrando a heterogeneidade da realidade dessas pessoas. Percebe-se, pelas respostas obtidas, que há pessoas que avaliaram que pelo fato de haverem saído do mercado de trabalho em uma época em que as tecnologias não faziam parte do universo laboral não tiveram a necessidade de desenvolverem habilidades e competências para lidar com os recursos e exigências do mundo digital. E há também os que, sim, utilizaram ou utilizam tecnologias digitais em seus trabalhos. Mesmo assim, aderiram à proposta de frequentar um curso de inclusão digital.

Gráfico 5 – Nível em que os participantes usaram (ou usam) tecnologias em suas atividades laborais



Fonte: Dados da pesquisa.

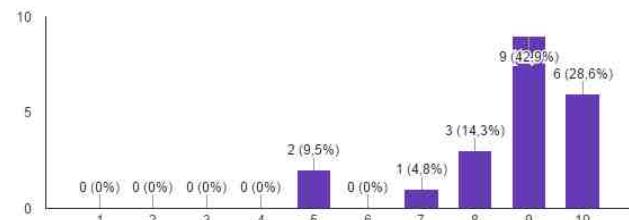
A aprendizagem significativa está associada à mudança de atitudes em relação à realidade que cerca os indivíduos que buscam aprender. “Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas” (FAZENDA, 2001, p. 17). Os participantes das aulas de inclusão digital foram solicitados a avaliar o nível em que o que aprenderam gerou novas atitudes. As respostas concentraram-se entre os níveis 7 e 10. Dessa forma, pode-se concluir que se conseguiu cumprir o objetivo de ensinar algo que tenha sentido empírico, aplicável à realidade e que contribua para o crescimento individual e coletivo.

Este é um traço importante da interdisciplinaridade, caracterizar-se pelo grau de integração real das disciplinas, exigindo que, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente (JAPIASSU,

1976 apud THIESSEN, 2008). Sabendo também que o que caracteriza a atitude interdisciplinar é “a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, do construir” (FAZENDA, 2001, p. 18), o público-alvo da pesquisa avaliou o nível em que, a partir do que aprenderam nas aulas de inclusão digital, puderam desenvolver outros conhecimentos.

O Gráfico 6 mostra que todas as respostas se concentraram na segunda parte do gráfico, ou seja, houve a percepção, por parte da maioria, de que o que se aprendeu levou, consequentemente, à aplicação e ao desenvolvimento de novos conhecimentos e atitudes. Não há como permanecer igual depois de desenvolver o domínio de algo que, efetivamente, se aprende. Miranda (2001, p. 113) afirma que a interdisciplinaridade é “integradora e relacionadora de diferentes áreas do conhecimento”. Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas consequência da relação entre muitos outros (FERREIRA, 2001). A mudança de atitude em relação ao mundo é consequência imanente ao processo de entendimento da realidade.

Gráfico 6 – Nível em que os conteúdos aprendidos levaram a novas atitudes



Fonte: Dados da pesquisa.

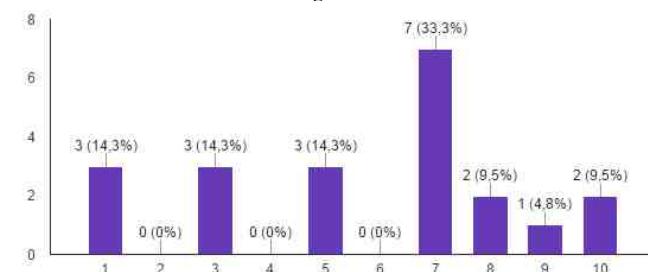
Ao responderem sobre o nível em que as aulas trouxeram segurança para desenvolver suas potencialidades, novamente houve concentração de respostas entre os níveis 7 e 10, predominando respostas entre 9 e 10 (14 dos 21 indivíduos). Essa constatação revela o quanto o conhecimento altera a qualidade de vida e promove o exercício da cidadania.

Alguém que sabe utilizar dos recursos disponíveis, no caso, tecnologias de acesso à informação e interação, adquire segurança e autonomia na resolução de suas dúvidas, bem como em suas atitudes para resolver suas contingências através das tecnologias. Dominar esse saber evita desgastes para esse público que precisa de serenidade e cuidados para com sua saúde e integridade física e mental. Além disso, afasta o idoso ou idosa da dependência de outras pessoas, o que, durante muito tempo, e ainda nos dias de hoje, foi próprio dessas pessoas, que se tornam extremamente dependentes de pessoas mais jovens, justamente por não saberem lidar com o ambiente virtual.

A busca pelo conhecimento tem várias razões, entre elas, a de inclusão, de não rejeição por não entender e aplicar um saber. Perguntou-se aos participantes em que nível já se sentiram discriminados

por não terem o domínio de conhecimentos relacionados à tecnologia da informação. As respostas, vistas no Gráfico 7, permitem concluir que todos, em maior ou menor grau, já vivenciaram o sentimento de exclusão por falta de conhecimento.

Gráfico 7 – Nível em que houve o sentimento de discriminação por falta de conhecimento de tecnologias



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma iniciativa como a desenvolvida na aplicação desses projetos permitiu aos idosos perceberem seu potencial mental e, por extensão, participarem da sociedade de acordo com suas necessidades e capacidades, agregando valor positivo à sua qualidade de vida. Dessa forma, percebe-se que uma postura interdisciplinar leva a aprender com a percepção da amplitude de influência que o conhecimento proporciona.

Considerações finais

A aplicação deste estudo possibilitou avaliar a interdisciplinaridade presente nas ações e os resultados que trabalhos de inclusão digital proporcionaram a grupos de idosos de Caçador e de Friburgo. Esses trabalhos estiveram voltados a melhorar a qualidade de vida do público-alvo, dando-lhe possibilidade de conectar-se e interagir através das Tecnologias da Informação.

Os resultados da pesquisa conduziram para importantes conclusões, que podem nortear ações institucionais voltadas à população da terceira idade, a qual tem aumentado e faz com que a atenção a questões a ela relacionadas seja de relevância para a sociedade como um todo.

Com o aumento progressivo do contingente de idosos, trabalhos como o apresentado aqui, desenvolvido por iniciativa originada no meio acadêmico, demonstra, a partir dos resultados alcançados, a importância de as universidades participarem do desenvolvimento de políticas que protejam e estimulem a qualidade de vida dessa parcela da população.

As universidades, particularmente, podem oferecer atividades financiadas por programas de pesquisa, como campo de experimentação e assistência voltado para os desafios da terceira idade. Como se depreende a partir da aplicação dos projetos analisados, as pessoas diretamente beneficiadas ainda

representam uma parcela pequena dos usuários potenciais. Por isso, é preciso que esse tipo de ações, que primam pelo desenvolvimento integral das pessoas, seja estimulado, e, ainda, que práticas interdisciplinares de atendimento aos idosos se multipliquem e gerem conhecimento e saberes que promovam o exercício da cidadania ao maior número possível deles.

Para os estudantes envolvidos, a oportunidade de crescimento e o estímulo de suas competências foram fundamentais. A partir das atividades que desenvolveram, tiveram oportunizada a reorganização de seus saberes para que pudessem produzir conhecimento nos sujeitos que os acompanharam, em um processo de construção e troca de experiências cognitivas enriquecedoras.

Referências

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BASTOS, Vera Regina dos Santos. **Inclusão digital da terceira idade**. Disponível em: <<http://guaiaba.ulbra.br/seminario/eventos/2009/artigos/sistemas/salao/524.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

BRASIL. IBGE. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002idoso.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Estatuto do Idoso**. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CALDAS, Célia Pereira; VERAS, Renato Peixoto. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csc/v9n2/20396.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Sueli Aparecida; SOMMERHALDER, Cinara. Envelhecer nos tempos modernos. In: FREIRE, Sueli Aparecida; NERI, Ana Liberalesso (Orgs.). **E por falar em velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 12 jul. 2016.

KANAN, Lilia Aparecida; ARRUDA, Marina Patrício de. A organização do trabalho na era digital. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n4/11.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

PORTAL BRASIL. **Brasil é reconhecido por políticas públicas em favor de idosos**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2014/01/brasil-e-reconhecido-por-politicas-publicas-em-favor-de-idosos>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 39, set./dez. 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

XAVIER, V.F.; DINIZ, W.Y. **Qualidade de vida na terceira idade**: estudo exploratório na população de duas instituições geriátricas do norte do Paraná. Disponível em: <http://fio.edu.br/cic/anais/2009_viii_cic/Artigos/07/07.11.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2016.

Notas:

¹Os autores estão vinculados ao projeto do XV ENCONTRO ESTADUAL DO PROLER DE CAÇADOR E WORKSHOP DAS LICENCIATURAS, que contou com apoio financeiro da Chamada Pública FAPESC Nº 07/2016 - PROEVENTOS-2017-2018/FASE 1.

AVALIANDO O PROGRAMA MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL EM BUSCA DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

EVALUATING THE "MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL" PROGRAM IN SEARCH OF METHODOLOGICAL ALTERNATIVES FOR UNIVERSITY EXTENSION PROJECTS

Brasil

Universidade de Passo Fundo (UPF)
Faculdade Meridional (IMED)

Adriano Canabarro Teixeira*
Amilton Rodrigo de Quadros Martins**

Resumo: A presente pesquisa está vinculada ao programa de extensão “Mutirão pela Inclusão Digital”, da Universidade de Passo Fundo (UPF), e tem como objetivo compreender as potencialidades e as limitações da metodologia utilizada nas Oficinas de Informática e Cidadania nele oferecidas sob o prisma teórico das Arquiteturas Pedagógicas, propostas por Carvalho, Nevado e Menezes (2007). O método utilizado para a condução da referida avaliação caracteriza a pesquisa como qualitativa de cunho exploratório, e a coleta de dados primários foi feita por meio de uma triangulação de instrumentos. Os sujeitos da pesquisa figuraram como 31 alunos da educação infantil, dois professores e quatro monitores das referidas Oficinas. Os principais resultados permitem concluir que a metodologia em foco está em convergência com o conceito das Arquiteturas Pedagógicas, sendo uma alternativa potente de transformação social por meio de atividades de extensão da Universidade na comunidade.

Palavras chave: Arquiteturas Pedagógicas; Aprendizagem; Comunicação; Participação.

Abstract: This research is linked to the Outreach Program “Joint Effort for Digital Inclusion” from the University of Passo Fundo (UPF). It aims to understand the potentialities and limitations of the methodology used in Informatics and Citizenship Workshops offered under the theoretical perspective of Pedagogical Architectures proposed by Carvalho, Nevado and Menezes (2007). The evaluation method used in the research is characterized as qualitative-exploratory and the primary data collection was done through the triangulation of instruments. The research participants included thirty-one preschoolers, two schoolteachers and four monitors of the aforementioned workshops. The main results suggest that the methodology adopted in the study is in accordance with the concept of Pedagogical Architectures, which is a powerful alternative for social transformation through university outreach activities carried out in the community.

Keywords: Pedagogical Architectures; Learning; Communication; Participation.

* Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS - Brasil. E-mail: teixeira@upf.br

** Professor da Faculdade Meridional, Passo Fundo, Passo Fundo, RS – Brasil. E-mail: amilton.martins@imed.edu.br

Introdução

Dentre os importantes papéis da extensão universitária, está a transformação da sociedade a partir do conhecimento gerado dentro das instituições de ensino superior. É fundamental que essas ações junto à comunidade contribuam para a transformação dela própria e, em uma análise mais ampla, auxiliem na formação de cidadãos que tenham condições de modificar o contexto social no qual se encontram.

Os avanços tecnológicos na área da informática no século XXI marcam a vida das pessoas de forma significativa. As tecnologias digitais estão presentes em vários segmentos da sociedade e constituem elementos definidores do que se chama de cidadão do século XXI, aquele capaz de apropriar-se dos diferentes dispositivos tecnológicos em uma perspectiva de produtor e não de mero usuário.

Entretanto, verifica-se a dificuldade de os ambientes educacionais formais fornecerem experiências significativas e disruptivas de acesso a essas tecnologias para seus alunos. Tal percepção ganha força ao se considerarem os dados da pesquisa realizada no âmbito do projeto “Nossa Escola em (re) construção”, desenvolvida pelo Porvir/Instituto Inspirare, e publicada na Folha de São Paulo, em 22 de setembro de 2016, que contou com a participação de 132 mil jovens entre 13 e 21 anos de todas as regiões do país. Os entrevistados apontaram que desejam uma escola com currículo mais diversificado e flexível, em que se aprenda com atividades práticas e tecnologias digitais, em espaços físicos dinâmicos e variados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Nesse sentido, é papel proeminente da universidade realizar ações junto à comunidade no sentido de explorar novos horizontes de capacitação e formação de sujeitos capazes de apropriar-se de forma crítica, criativa e efetiva das tecnologias digitais para o seu desenvolvimento. Tal papel ganha ainda mais relevância por ser locus de pesquisas de ponta em relação ao desenvolvimento e à apropriação de tecnologias digitais na educação, bem como a exploração de possibilidades metodológicas diferenciadas, muitas vezes inviável em contextos e espaços formais de ensino.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada no âmbito das Oficinas de Informática e Cidadania oferecidas pelo Programa de Extensão Mutirão Pela Inclusão Digital, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Cultura Digital (Gepid), do curso de Ciência da Computação da Universidade de Passo Fundo (UPF). O programa possui uma proposta metodológica própria que busca, sobretudo, fomentar o protagonismo dos indivíduos, pois considera que o processo de aprendizagem se dá a partir da vivência de experiências, da ação, interação e reflexão do sujeito sobre o contexto no qual está inserido. Ainda, tem por mote possibilitar um processo de apropriação das tecnologias de rede por parte de camadas excluídas da sociedade.

Em funcionamento desde 2004, o Programa atende anualmente, e de modo concomitante, uma média de quatro turmas formadas por alunos, no princípio apenas do Ensino Fundamental, hoje também da Educação Infantil, advindos da rede municipal de Passo Fundo, através das Oficinas de Informática e Cidadania. As oficinas se propõem a habilitar as crianças ao uso de ferramentas tecnológicas e a autoria em diversos formatos. Com periodicidade semanal e com duração de 3 horas, ocorrem nos laboratórios de informática da Universidade de Passo Fundo, sob a responsabilidade de 4 monitores (1 do curso de Pedagogia e 3 dos cursos da área de Tecnologia da Informação, além dos professores da instituição de origem dos alunos).

O tema gerador das oficinas é definido anualmente e, posteriormente, ressignificado de acordo com os interesses e a realidade dos estudantes, dando origem a subtemas. Com tais delineamentos, desenvolvem-se nas Oficinas, de modo geral, atividades de autoria, envolvendo a construção de materiais hipermediais (como vídeo, áudio, texto e imagem), de acordo com os subtemas e as ferramentas tecnológicas definidas por cada grupo. Frisa-se, nessa direção, que cada um desses trabalha com apenas uma tecnologia diferenciada dentro do tema gerador – vídeos, áudio, texto e imagem –, para que, ao término de cada ciclo de atividades, cada grupo apresente sua produção aos demais.

Assim organizada, a metodologia adotada pelo projeto propõe dois encontros iniciais para adaptação dos estudantes, que antecedem as práticas e têm por objetivo ambientar os participantes ao funcionamento das oficinas e às ferramentas e ambientes digitais. A partir de tais encontros e da definição do tema das Oficinas, as práticas são constituídas por uma sequência de três modalidades de encontros (Conhecendo, Construindo, Socializando) que se repetem no decorrer do ano e de acordo com a evolução das turmas.

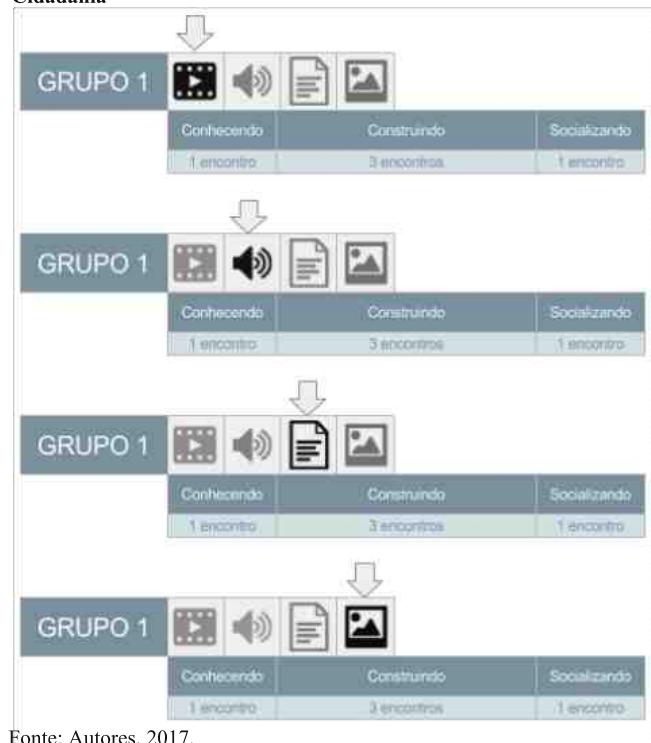
Na modalidade **Conhecendo**, com geralmente uma única oficina, faz-se uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o subtema, partindo das discussões do grande grupo, através da proposição de perguntas que os desafiam a pensar propostas de materiais digitais de acordo com as tecnologias definidas para os grupos. A modalidade **Construindo**, por sua vez, tem a duração de dois ou mais encontros, e envolve o desenvolvimento de habilidades de autoria dos alunos utilizando as tecnologias digitais. É importante destacar que, no decorrer do ano, os estudantes participam de um rodízio entre as tecnologias com as quais se trabalha, a fim de explorarem todas as diferentes possibilidades tecnológicas.

Por fim, os encontros da modalidade **Socializando**, geralmente com a duração de uma única semana, os grupos apresentam suas produções aos demais, através de ferramentas de comunicação síncrona. Nesse contexto, a tomada de decisão é

essencial, pois, para socializar o que realizaram, precisam fazer opções e negociações internas, levando em consideração as condições e as transformações que floresceram no decorrer dos encontros.

A Figura 1 representa como esta estratégia de grupos, os tipos de encontros e as tecnologias utilizadas são implementadas.

Figura 1: Processos e dinâmicas das Oficinas de Informática e Cidadania



Fonte: Autores, 2017.

Diante da exposição da metodologia utilizada nas Oficinas de Informática e Cidadania oferecidas pelo Programa de Extensão Mutirão pela Inclusão Digital, adota-se, como parâmetro de análise, o conceito de Arquiteturas Pedagógicas, proposto por Carvalho, Nevado e Menezes (2007). Para tais autores, Arquitetura Pedagógica é uma rede de organização própria, formada por sujeitos que têm autonomia e devem se sentir motivados e compromissados com as metas do grupo, premissa básica em ações que buscam a emancipação dos sujeitos.

Partindo da concepção elaborada pelos autores, pressupõe-se que as Arquiteturas Pedagógicas são viabilizadas pela convergência “entre os paradigmas epistemológicos e as estratégias pedagógicas, acolhendo, assim, uma possibilidade de releitura dessas, demonstrando-se, mais receptivas à aprendizagem” (Carvalho, NEVADO; MENEZES, 2007, p. 39).

O intuito das Arquiteturas Pedagógicas é pensar a aprendizagem como um processo de criação de novidades, de descobertas e invenções, permitindo que os sujeitos realizem experimentações e simulações em busca de soluções para questões significativas. Nesse sentido, é possível apontar que

[...] o caráter dessas Arquiteturas Pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ações, interação do sujeito sobre fatos, objetos e o meio ambiente sociológico. Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2007, p. 39).

Assim, em amplo modo, as Arquiteturas Pedagógicas podem ser compreendidas como uma proposta didática de mediação pedagógica entre os objetivos e metodologias adotadas e seu desenvolvimento em um ambiente virtual de aprendizagem. São estruturas de aprendizagem pensadas a partir da colaboração de diferentes componentes, como, por exemplo: abordagem pedagógica, softwares educacionais, internet, inteligência artificial, e, ainda, novas concepções de tempo e espaço.

Segundo os autores e de forma sintética, as Arquiteturas Pedagógicas compreendem a alteração das perspectivas de tempo e espaço para a aprendizagem, a flexibilidade em relação aos ritmos impostos pelos sujeitos que aprendem, a diversidade de fontes de recursos para a aprendizagem, a criação de novos modos de conhecer e novas formas de pensar, a expansão das capacidades individuais e grupais, novas formas de escrita e leitura coletiva, a suplantação do caráter seriado e disciplinar do currículo. Para Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 34), ainda,

[...] as Arquiteturas Pedagógicas funcionam metaforicamente como mapas ao mostrar diferentes direções para se realizar algo, entretanto, cabe ao sujeito escolher e determinar o lugar para ir e quais caminhos percorrer. Pode-se percorrer individual ou coletivamente, ambas as formas são necessárias.

Neste contexto pedagógico, os processos de aprendizagem são vistos como um contínuo processo de ação e reflexão sobre a ação, construída a partir da vivência dos alunos. Dessa forma,

[...] as arquiteturas pedagógicas não se confundem com atividades normalmente propostas em sala de aula, voltadas para a transmissão de informações, o uso excessivo de exercícios repetitivos, em que os professores tentam educar seus alunos a partir da imposição de atividades. Ao invés de se apoiar numa pedagogia diretiva, embasada no modelo empirista de ensino, o uso de arquiteturas pedagógicas em sala de aula pressupõe uma pedagogia relacional, em que o professor desenvolve atividades vinculadas à realidade dos seus alunos. (MICHELS; ARAGÓN, 2016, p. 267)

A partir dessa concepção e do contexto aqui descrito, este artigo procura responder ao seguinte questionamento: Quais as potencialidades e as limitações da metodologia utilizada nas Oficinas de Informática e Cidadania do Programa de Extensão Mutirão pela Inclusão Digital da UPF sob o prisma das Arquiteturas Pedagógicas? Tal problema de pesquisa

ganharia ênfase no momento em que se reconhece a urgência de explorar, propor e experienciar novas formas de ensinar no contexto atual, em especial em ações de extensão em uma dinâmica retroalimentada de construção do conhecimento.

Metodologia

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa caracteriza-a como qualitativa, com viés exploratório. No que se refere à pesquisa qualitativa, Bodgan e Biklen (1994) referem que pode ser entendida como o tipo de investigação que envolve a obtenção de dados descritivos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada. Assim sendo, segundo os autores, a pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Nessa direção, convergem os estudos exploratórios, que têm “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 43).

Com tal delineamento, o campo de estudos foram as Oficinas de Informática e Cidadania oferecidas pelo Programa de Extensão Mutirão Pela Inclusão Digital, vinculado ao Gepid, na UPF, que aconteceram durante o ano de 2016, constituindo-se de encontros realizados às quintas-feiras, das 9h às 10h e das 10h às 11h, com 14 alunos de quatro anos (Pré 1) e 17 alunos de cinco anos (Pré 2), da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Registra-se que, além da garantia do anonimato dos participantes a partir da adoção de denominação genéricas, as atividades somente foram iniciadas após o retorno do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos pais dos alunos, e da autorização da escola para a realização das atividades. É importante destacar que, das 11h às 11:30h, os monitores das oficinas se encontravam para avaliar como foi o trabalho do dia e apontar indicativos para o planejamento.

Assim, participantes e seus dois professores, bem como os monitores, alunos do curso de Pedagogia e Ciência da Computação da Universidade de Passo Fundo de tais oficinas constituem-se os sujeitos desta pesquisa.

Considerando a complexidade dos dados que envolvem uma pesquisa de caráter qualitativo, optou-se pela triangulação na coleta dos dados primários, utilizando-se da observação direta, entrevista e questionários. Segundo Yin (2001, p. 121), “o uso de várias fontes de evidências permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes”.

No caso da observação, a que melhor acolhe os propósitos deste estudo é a participante, definida por Gil (2007, p. 113): “pode-se definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Para os contornos deste estudo, especifica-se a condução da observação participante artificial, em que, segundo Gil (2007), o observador não pertence ao grupo, mas se integra a ele com a finalidade de obter informações.

Com tais observações, pretendeu-se registrar ações dos alunos e dos monitores frente às tecnologias utilizadas, de modo especial, a fala dos alunos e dos monitores durante as oficinas, dentre outros fatos relevantes, devidamente anotados e refletidos.

Outra fonte de coleta de dados foram as entrevistas, como já posto, realizadas com: a) monitores: com o objetivo de verificar a sua percepção frente à metodologia adotada nas oficinas; e, b) professores titulares das turmas: com o objetivo de verificar possíveis implicações das práticas vivenciadas nas oficinas no ambiente de sala de aula.

As entrevistas em estudos qualitativos, segundo Gil (2007), servem para promover um contato do pesquisador com a realidade vivida pelos atores sociais. Assim, quanto às entrevistas, foram realizadas com os monitores das oficinas e as professoras titulares das turmas, ao final da atividade de campo. O objetivo foi verificar as principais implicações da prática pedagógica vivenciada durante as oficinas, suas percepções frente à metodologia trabalhada e demais dados intrínsecos que pudessem ser revelados nas respostas, articulados com os dados obtidos com os demais instrumentos utilizados.

O questionário, por sua vez, constitui uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2007).

Assim, optou-se pela aplicação de questionários aos 31 estudantes participantes das oficinas, com o objetivo de conhecer o perfil do grupo, na sua totalidade e em suas particularidades. Com tal pretensão, o questionário foi aplicado aos participantes das oficinas, no início do trabalho de campo, tendo como mote adquirir informações referentes a: idade, nível escolar, escola de origem, conhecimentos e habilidades no uso dos computadores, uso de computador em casa, acesso à internet, atividades que mais realizam no computador, dentre outros.

De posse dos dados possibilitados pela triangulação dos instrumentos, principiou-se a análise com uma leitura exploratória deles. Tal procedimento possibilitou a categorização dos dados, com base no conceito de Arquiteturas Pedagógicas, seus pressupostos e componentes fundamentais,

estabelecendo-se, assim, três categorias de análise, cada uma organizada em subcategorias:

a) Categoria 1: Educação para a incerteza – busca a solução de problemas reais, implementação da educação para a autoria, investigação e cooperação. Compreende-se, assim, as seguintes subcategorias: C1.1: Solicitação de auxílio aos monitores; C1.2: Solicitação de auxílio aos colegas; C1.3: Demonstração de habilidades para executar tarefas; C1.4: Exploração da atividade além da proposta dos monitores.

b) Categoria 2: Educação por projetos – contempla o uso de prática pedagógica que fomente curiosidade e indagação. Condensa, nessa direção, as seguintes subcategorias: C2.1: Momentos de planejamento e avaliação; C2.2: Contemplação dos princípios norteadores da atividade; C2.3: Participação dos alunos; C2.4: Ações que considerem os conhecimentos prévios dos alunos.

c) Categoria 3: Ensino interdisciplinar: aborda o uso de conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Estabelece, nesse sentido, as seguintes subcategorias: C3.1: Atividade de mais de uma área do conhecimento; C3.2: Práticas que contemplam a realidade educativa dos alunos; C3.3: Ações que demonstrem que os alunos estabelecem relação entre as várias áreas do conhecimento.

Resultados

Mesmo com delineamento qualitativo, as perguntas contempladas no questionário aplicado à amostra de pesquisa, composta pelos 31 alunos participantes das Oficinas de Informática e Cidadania oferecidas pelo Programa de Extensão Mutirão Pela Inclusão Digital, no ano de 2016, tomou caráter quantitativo, com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Assim, no Quadro 1 pode-se observar questões relativas à presença e ao uso da tecnologia computacional na vida cotidiana de tais alunos.

Quadro 1: Resultado do questionário aplicado aos alunos

Total de alunos	Possui computador em casa	Possui Internet em casa	Possui computador e faz uso diário
31	18	9	12

Fonte: Autores. 2017.

A partir dos números do Quadro 1, é possível perceber que, embora se viva na “era digital”, a presença e a utilização das tecnologias no cotidiano do grupo pesquisado são limitadas, haja vista que, dos 31 alunos, somente 18 têm computadores em casa, e desses, apenas 12 (38%) os utilizam diariamente. Ainda, do total pesquisado, apenas 9 (25%) possuem internet em suas residências.

A partir desse contexto, inicialmente pensou-se que esse fato poderia implicar de forma desfavorável

no desempenho das atividades nas Oficinas. Entretanto, ao contrário, foi possível perceber que mesmo com pouca vivência cotidiana, os sujeitos demonstraram grande interesse e habilidade.

A análise, nesse caso específico, em que os alunos têm 4 e 5 anos de idade, pode referir-se primeiramente ao pressuposto de que são indivíduos capazes de adaptar-se a situações novas. De acordo com Piaget (1980), o desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária não é linear. Desse modo, é possível incentivar a criança, “fornecendo-lhe oportunidades úteis, que o desafiem a avançar” (BRUNER, 1998, p. 55).

Dessa forma, foi possível verificar, assim, que a utilização das tecnologias fez com que os alunos pudessem colocar suas competências e seus conhecimentos em sinergia com o processo de aprendizagem, revelando-se como sujeitos ativos que transformam esse processo e que por ele também são transformados.

De modo a apresentar os dados obtidos com tais procedimentos, apresenta-se, primeiramente, os resultados da entrevista realizada em conjunto com os 4 monitores, abordando a pergunta (P), seguida do resumo das respostas dadas (RR) e uma análise prévia do conteúdo dessas:

[P1] A escolha do tema geral a ser trabalhado nas oficinas, bem como os conteúdos e as ferramentas utilizadas foram escolhidos a partir de que critério?

[RR] O tema geral foi escolhido juntamente com as professoras e coordenadora do Projeto Transformação em Arte, levando em consideração os temas da atualidade e a realidade dos sujeitos envolvidos nas oficinas. Optou-se pela “Olimpíada Rio de 2016”, com foco para a importância do esporte na construção de valores, responsabilidades, profissão, renda e saúde. Quanto às ferramentas utilizadas na educação infantil, foram escolhidos os programas Gcompris e os sites www.edinfogos.universoneo.com.br, www.smartiklids.com.br e www.escolagames.com.br.

Essa pergunta teve por mote verificar fatores inerentes ao pressuposto do conceito de Arquiteturas Pedagógicas, em especial no que se refere à sistematização metodológica. Com base nessa resposta, é possível verificar a presença de elementos que contemplam este pressuposto, e é possível perceber o conceito dos projetos de aprendizagem, a preocupação com a faixa etária dos alunos, a preocupação em fazer ligações com os conteúdos trabalhados em sala de aula e a relação desses com o tema geral.

O entendimento dos processos relacionados ao planejamento e à avaliação da prática pedagógica dos monitores se deu por intermédio da P2:

[P2] Existem momentos de planejamento e avaliação da prática pedagógica? Se sim, com que frequência e elementos são discutidos?

[RR] O planejamento acontece por blocos, ou

seja, cada bloco é composto por: conhecendo, construindo e socializando. Nesse planejamento buscamos diversificar os modos com que os conteúdos são trabalhados. As avaliações acontecem semanalmente, após a oficina ou na semana seguinte, durante essa avaliação discutimos a eficácia das atividades que estamos propondo, realizando uma reflexão sobre nós mesmos e as mudanças necessárias quando os resultados não são satisfatórios, observamos a participação, o interesse, a criatividade e o envolvimento dos alunos, além de trocarmos ideias com os professores, a fim de percebermos como eles veem este processo.

O objetivo da pergunta era verificar elementos do pressuposto sistematização metodológica, porém, com ênfase nos elementos acerca da prática pedagógica. Com base nessa resposta, é possível intuir que o planejamento, além de nortear a prática pedagógica nas oficinas, funciona como mecanismo de avaliação dessa prática, possibilitando a sua transformação a cada encontro, situação que contribui para o avanço e a qualificação dos processos educativos no âmbito das oficinas.

Seguindo-se na mobilização de dados a partir do olhar e da vivência dos monitores das Oficinas, questionou-se sobre a escolha dos conteúdos e das tecnologias:

[P3] A partir das escolhas dos conteúdos, você acha que seria possível realizar as atividades sem o uso das tecnologias? Se sim, como você faria?

[RR] Olhando para nosso planejamento, percebemos que sim, haveria a possibilidade de trabalhar sem o uso das tecnologias, porém, estas vêm como facilitadoras no processo de aprendizagem, por atraírem de maneira diferenciada para assuntos muitas vezes já trabalhados. Se não houvesse a referida tecnologia, os professores teriam de usar de um dinamismo maior para chamar a atenção a determinados assuntos. Realizamos trabalhos fora do laboratório de informática, como já mencionamos: passeios, pinturas e exercícios físicos, porém, as crianças vivem em um mundo conectado e o laboratório de informática, para elas, é um importante espaço de aprendizagem, já que alguns têm computadores em casa, mas sem a liberdade de usá-los. Quando estão na oficina, percebemos como sentem-se autores e libertos para aventurarem-se na máquina, sendo que ouvirmos várias vezes: “Profe, vem aqui que eu vou te ensinar”.

A função da pergunta era verificar características das Arquiteturas Pedagógicas intrínsecas nos pressupostos concepção pedagógica forte e suporte telemático. Com essa resposta, verificou-se que a tecnologia é um meio de contemplar o novo paradigma pedagógico, é um instrumento potencializador, dinamizador e democrático. Entretanto, nas oficinas de informática, o objetivo maior é utilizar a lógica das tecnologias e não o aparato tecnológico em si.

Seguindo-se, os monitores foram questionados especificamente sobre a metodologia utilizada e os

mecanismos de ação-reflexão sobre ela:

[P4] Existe estudo sobre a metodologia utilizada no projeto pelos monitores? Se sim, como é feito?

[RR] houve um workshop interno no início dos trabalhos deste ano, possibilitando um estudo da metodologia do Mutirão a todos os monitores. Conforme nossa atuação, fomos compreendendo melhor a metodologia e realizando algumas adaptações para as crianças, sendo que esta é a primeira turma de educação infantil presente no Projeto. Estamos realizando um estudo mais aprofundado, através de leituras, observações direcionadas e tratamento dos dados, a fim de adaptarmos essa metodologia para as crianças.

O propósito da pergunta era verificar a apropriação da metodologia pelos monitores do projeto “Mutirão pela Inclusão Digital”. Com base na resposta, foi possível verificar o entendimento dos monitores acerca da metodologia, estudos sistemáticos acerca da proposta, bem como a capacidade de adaptar a metodologia às diferentes turmas atendidas pelo projeto.

Em análise prévia das respostas como um todo, pode-se inferir que, a exemplo do que preconiza o conceito de Arquiteturas Pedagógicas, especificamente no que se refere à sistematização metodológica, o Programa Mutirão pela Inclusão Digital apresenta as características desejáveis. No entanto, uma análise mais completa e consistente dos resultados da entrevista com os monitores será feita após a análise prévia da entrevista dos professores e das categorias de análise.

Em sequência, contempla-se a entrevista com os professores que acompanhavam as crianças. Destaca-se que as respostas foram compiladas, do mesmo modo que anteriormente, abordando a pergunta [P], seguida do resumo das respostas dadas [RR] e uma análise prévia do conteúdo dessas. A entrevista com as professoras acompanhantes das turmas foi realizada ao término das atividades de campo realizadas durante 15 encontros, quando foi possível estabelecer algumas reflexões sobre questões relevantes acerca da relação e influência das metodologias das oficinas e das práticas em sala de aula.

A primeira questão buscou reconhecer a relação do professor e da escola com o uso e apropriação do computador e suas possibilidades:

[P1] Você já utilizou ou utiliza o computador em atividades na escola? Se sim, como e com que finalidade?

[RR] Poucas vezes, primeiro porque a escola não disponibiliza um laboratório de informática, também não temos computadores que possam ser levados para as salas de aula. A utilização apenas é feita para vídeos, em uma sala específica onde fica o computador, o aparelho de vídeo, a televisão.

Com essa resposta, foi possível perceber que os professores ainda vinculam o uso do computador na educação ao laboratório de informática. E que na ausência dele, atividades utilizando tecnologia digital não acontecem, e quando acontecem, é em um lugar específico.

Em sequência, abordaram-se os professores que acompanharam as turmas nas Oficinas de Informática e Cidadania oferecidas pelo Programa de Extensão Mutirão Pela Inclusão Digital sobre as atividades realizadas e a metodologia utilizada nesse contexto:

[P2] Frente às atividades realizadas nas oficinas, qual sua percepção em relação à metodologia utilizada pelos monitores?

[RR] A metodologia é bem particular, é uma novidade. Embora quando estamos em sala de aula procurarmos sempre novidades e inovações, ainda dependemos de seguir um currículo e vencer os conteúdos. Nas oficinas é possível perceber que os alunos são incentivados a ter autonomia, a resolver suas tarefas, os monitores auxiliam quando necessário, mas também incentivam a realização das tarefas. Outro ponto que percebo é o trabalho de valorização das produções que as crianças realizam, cada tarefa realizada é tratada como uma vitória, os alunos nessa faixa etária gostam muito desse direcionamento. Consideramos muito importante o processo de planejamento das atividades, participamos de dois encontros e isso possibilitou que as atividades tivessem em consonância com a realidade educativa das crianças.

A partir dessa resposta, intui-se que mesmo não conhecendo conceitualmente a metodologia baseada nas Arquiteturas Pedagógicas, as professoras apontam para alguns de seus pressupostos, como: educar para a incerteza, desenvolver a autonomia dos alunos, ter a visão do professor como facilitador de atividades, uso de planejamento didático coerente com faixa etária e conhecimentos prévios dos alunos, entre outros.

De modo a complementar o entendimento da questão anterior, questionou-se aos professores sobre como avaliam a forma ou o método como os monitores trabalham nas Oficinas:

[P3] A forma ou método que os monitores trabalham nas oficinas pode ser utilizada em sala de aula? Se sim, como?

[RR] Se pensarmos no uso dos computadores, da internet, dos programas que são utilizados acreditamos que não, somente se pudéssemos ter um computador para cada aluno como é aqui no laboratório. Mas quando pensamos nas ações dos monitores, essas sim podem ser levadas para a sala de aula.

Com essa resposta, observa-se também uma possível vinculação do uso das tecnologias a uma determinada ferramenta, como o computador, a internet. Contudo, foi percebido pelas professoras ações dos monitores que se diferenciam da prática pedagógica exercida na maioria das escolas.

Buscando-se a compreensão das similaridades ou diferenças entre a sala de aula e ambiente do Programa, inquiriu-se os professores sobre quais atividades não poderiam ser partilhadas em ambos os contextos:

[P4] Que atividades realizadas nas oficinas você considera que não podem ser realizadas em sala de aula? Por quê?

[RR] Atividades nas quais todos os alunos precisem utilizar o computador ao mesmo tempo, pois não tem estrutura física para que essas aconteçam.

A resposta aponta para uma deficiência de infraestrutura física das escolas e para a importância de projeto de extensão na área utilizando-se a infraestrutura das universidades.

Redirecionando a compreensão para os aspectos pedagógicos, questionou-se os professores sobre a percepção de possíveis diferenças entre os alunos que participam e os que não participam das Oficinas:

[P5] Dos alunos que participaram das atividades, você notou alguma diferença em sala de aula em relação aos demais?

[RR] O que percebemos de maneira expressiva é a empolgação e motivação dos alunos em participar das atividades do Mutirão. Alguns têm demonstrado mais participação e interesse com os assuntos de sala aula, alguns também fazem comparações por exemplo: "lá no Mutirão é de tal forma, aqui é de outra". Talvez se pudéssemos seguir com o trabalho de forma sistemática certamente muitas contribuições ocorreriam.

As respostas levam a compreender que o nível de motivação dos estudantes nas oficinas é acima do comum, especialmente quando comparado com as atividades escolares.

Por fim, buscou-se entender se as atividades realizadas nas oficinas impactam na assimilação de aprendizagens específicas relacionadas ao conteúdo trabalhado nos temas/subtemas:

[P6] A partir das atividades feitas nas oficinas a respeito do tema geral do projeto, "esportes", você acha que os alunos teriam alcançado o mesmo nível de desenvolvimento sem o uso da tecnologia? Por quê?

[RR] O que percebemos é que a tecnologia permite que possamos ter mais instrumentos para incrementar as aulas. O uso de vídeos, de programas específicos, da internet de um modo geral possibilita qualificar as aulas. E isso possivelmente é um fator que qualifica o desenvolvimento das atividades e do aprendizado.

Com essa resposta, é possível intuir que o contato com a proposta metodológica do Mutirão levou as professoras a iniciarem uma conexão com as

atividades realizadas e as possibilidades de utilização dessas na sala de aula. Mas, revelou-se a relevância dessas para o desenvolvimento qualitativo das aulas. Ainda, observou-se a importância do suporte telemático, premissa das Arquiteturas Pedagógicas.

Assim, de modo geral, é possível verificar, inicialmente, que as professoras relataram que a dificuldade em realizar atividades semelhantes àquelas propostas no Programa Mutirão pela Inclusão Digital deve-se, principalmente, à infraestrutura precária das escolas na área de informática. Também é possível relatar que, embora não tenha sido verbalizado pelas professoras, a existência de mais de uma pessoa para a realização da metodologia é determinante para seu sucesso.

A resposta à segunda pergunta corrobora o potencial dos projetos de extensão para realizar atividades livres da influência das demandas curriculares ou de conteúdos a serem vencidos em um determinado período de tempo. No entanto, colabora para a melhor compreensão das respostas dadas pelos monitores, em especial a partir dos dados obtidos pela observação das Oficinas, organizados de acordo com as categorias de análise.

Apresenta-se, assim, os Quadros 2, 3 e 4, que destacam, na primeira coluna, a variável dentro da referida categoria; na segunda, a quantidade de vezes que a categoria foi observada e, na terceira, uma pré-análise de sua observação.

Quadro 2: Síntese da categoria de Análise 1 – Educação para a incerteza

Categoria 1: Educação para a incerteza		
Variáveis	Nº de vezes	Pré-análise da observação
C 1.1 Solicitação de auxílio aos monitores	106	Com grande quantidade de ocorrências, demonstra a dependência dos alunos em relação aos professores e monitores, característica do modelo tradicional de ensino, que centraliza a autoridade no professor/monitor. Pode demonstrar, também, o desejo por realizar as atividades que, talvez, pudesse estar aquém do que estavam habituados na escola e, portanto, requisitavam mais frequentemente o auxílio dos monitores.
C 1.2 Solicitação de auxílio aos colegas	17	Houve poucas socializações com os colegas, ficando mais frequentes as socializações e interações com os monitores, o que, para a faixa etária dos sujeitos de pesquisa, não é incomum.
C 1.3 Demonstração de habilidades para executar tarefas	35	Mesmo com acesso doméstico limitado a computadores e Internet - fato que talvez tenha relação com o número de ocorrências da categoria C.1.1., os alunos demonstraram grande habilidade com a tecnologia, estimulados pela didática e metodologia dos monitores.
C 1.4 Exploração da atividade além da proposta dos monitores	17	Provavelmente, devido à dependência dos alunos com os monitores, estes demonstraram poucas ações de superação da proposta dada, se propondo a atender somente o que era demandado, postura comumente adotada na escola.

Fonte: Autores, 2017

Para além da análise desta categoria e a partir da experiência do projeto, é possível supor que as instituições de ensino formais parecem não desenvolver dinâmicas em que os estudantes tratem com autonomia e a partir da colaboração com os demais colegas a resolução de problemas ou impasses nascidos em processos de aprendizagem. Isto fica claro no número de ocorrências das sub-categorias C.1.1. e

C.1.2. Por outro lado, o fato de buscarem auxílio - mesmo que dos monitores - parece denotar o interesse na concretização de seu processo de autoria, o que, em última análise, pode representar o resultado da aprendizagem específica.

Quadro 3: Síntese da categoria de Análise 2 – Educação por projetos

Categoria 2: Educação por projetos		
Variáveis	Nº de vezes	Pré-análise da observação
C 2.1 Momentos de planejamento e avaliação	8	Observada todos dias, pois é parte da metodologia os monitores se reunirem ao final de cada oficina para avaliar e planejar o próximo encontro
C 2.2 Contemplação dos princípios norteadores da atividade	8	Observada também em todos dias, foi possível identificar que a conduta dos monitores era pautada nos princípios norteadores das Arquiteturas Pedagógicas.
C 2.3 Participação dos Alunos	123	Essa categoria uniu intencionalmente as categorias C.1.1 e C.1.2, por se tratarem de participações e interações dos alunos.
C 2.4 Ações que considerem os conhecimentos prévios dos alunos	16	Ficaram visíveis as ações dessa categoria nos encontros de avaliação dos monitores, discutindo e considerando o aprendizado e a evolução de cada aluno para preparar a próxima oficina.

Fonte: Autores, 2017

Com relação à Educação por Projetos, elemento constituinte das Arquiteturas Pedagógicas, é possível apontar que, embora não tenham um nível de autonomia destacado, como é possível verificar na análise da Categoria 1, demonstraram alto índice de participação a partir do número de ocorrências da subcategoria C.2.3., o que parece ter sido favorecido pela metodologia adotada no projeto.

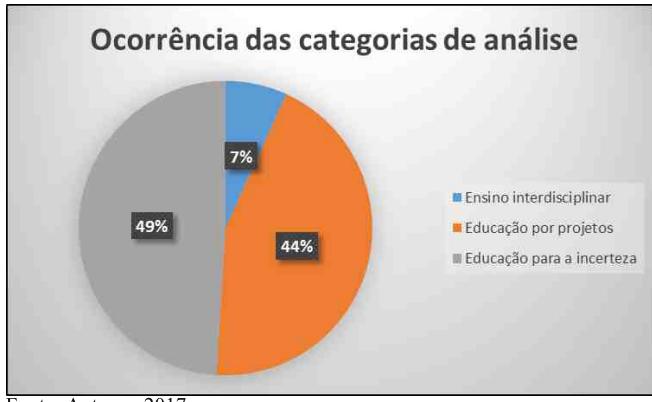
Quadro 4: Síntese da categoria de Análise 3 – Ensino interdisciplinar

Categoria 3: Ensino interdisciplinar		
Variáveis	Nº de vezes	Pré-análise da observação
C 3.1 Atividade de mais de uma área do conhecimento	6	Visivelmente, a utilização de mais de uma área de conhecimento acabou por motivar os alunos, tornando mais natural o andamento das oficinas
C 3.2 Práticas que contemplem a realidade educativa dos alunos	6	Observada em quase todas reuniões de avaliação e planejamento, essa categoria mostrou fazer parte da metodologia e da prática dos monitores
C 3.3 Ações que demonstrem que os alunos estabelecem relação entre as várias áreas do conhecimento	12	Foi muito perceptível na fala dos alunos, que eles estabelecem relações entre as oficinas, os conteúdos da aula e a realidade do seu cotidiano, conectando várias áreas do conhecimento e vários espaços de aprendizagem.

Fonte: Autores, 2017.

A categoria 3, com o menor número de ocorrências em relação às demais, pode ter relação com o fato de que a metodologia do projeto privilegia processos de aprendizagem em detrimento a momentos de ensino em que monitores ou professores assumem a centralidade dos processos. Ainda, as modalidades dos encontros preveem um número reduzido de momentos em que os alunos refletem sobre o assunto – quando poderiam estabelecer paralelos com outras áreas e com o que aprendem na escola –, uma vez que a maioria dos encontros é destinada ao exercício de autoria utilizando tecnologias digitais. No Gráfico 1 é possível verificar o número de ocorrências em cada uma das categorias.

Gráfico 1: Síntese da ocorrência das categorias de análise nos dados primários coletados



Fonte: Autores, 2017.

Após a apresentação e a análise prévia dos dados coletados nos questionários, entrevistas e observações, é possível realizar algumas reflexões e considerações em relação ao problema de pesquisa, retomando-se: Quais as potencialidades e as limitações da metodologia utilizada nas oficinas?

A partir do entrelaçamento do aporte teórico e da verificação empírica possibilitada pela triangulação na coleta de dados, foi possível perceber que o conceito de Arquiteturas Pedagógicas está presente em situações do contexto das oficinas do Programa Mutirão pela Inclusão Digital, nas ações dos alunos e nos momentos que antecedem às atividades (no planejamento e na prática pedagógica dos monitores). Também é notado, na didática adotada, elemento que assume uma importante dimensão no decorrer das atividades e representa um fator fundamental durante as Oficinas.

Sobre a didática, Libâneo (1994, p. 25) aponta que a ela cabe

[...] converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos educandos.

Ainda na perspectiva da prática pedagógica dos monitores, destaca-se a escolha criteriosa dos recursos tecnológicos utilizados para suporte à autoria em diversas mídias, que possibilitaram aos alunos ultrapassar a simples utilização mecânica, autorizando-os à exploração e apropriação de sua lógica hipertextual, ou seja, a participação ativa, o compartilhamento de saberes e a autoria.

Nesse sentido, outro fator que cabe destacar neste momento é que os alunos estão inseridos em contextos familiares que quase não dispõem de tecnologias digitais. No entanto, esse pouco contato e conhecimento não prejudicou o desenvolvimento das atividades, mas fortaleceu a interação com os monitores e com os demais. Para Piaget (1980, p. 18), a criança é potencializadora, dialoga com a cultura desde o nascimento. É um sujeito cognoscente, não espera passivamente o conhecimento. Tal percepção

ajuda sobremaneira na compreensão das ocorrências da categoria C.1.1.

Essa característica também é destacada por Veen e Vrakking (2009) em seu livro *Homo Zappiens*, a partir da pesquisa realizada com 300 jovens holandeses sobre sua relação com a tecnologia. Para os autores, é uma questão de habilidade, e não de acaso. “A capacidade de busca das crianças é muito maior do que a nossa e é impossível que você consiga alcançar a mesma velocidade delas, mesmo tendo praticado por muito tempo” (VEEN; VRACKING, 2009, p. 36).

Diante disso, foi perceptível, durante o acompanhamento das oficinas, algumas características dos pressupostos das Arquiteturas Pedagógicas, dentre as quais destacam-se: a) Ações de colaboração entre os colegas; b) Ações de investigação, explorando os diversos recursos que as ferramentas possuem; c) Atitudes de questionamentos e indagações; d) Ações de socialização durante as atividades; e) Apesar de necessitarem da presença dos monitores, realizam as tarefas com autonomia; f) Ações de interatividade com as ferramentas utilizadas; g) Realização de ligações com o conteúdo trabalhado, o que já aprenderam anteriormente e com o que aprenderam na escola.

Ainda nesse contexto, foi possível analisar a abordagem interdisciplinar dos conteúdos trabalhados e a forma de gerir os conteúdos, que oferecem aos alunos a chance de aprender a pesquisar, a relacionar, a interpretar as informações e os conhecimentos. Isso, levando-se em consideração que o conhecimento e o saber não são fragmentados, são apropriados pelos alunos nos seus processos de aprendizagem, de modo que eles estabeleçam relações entre si, possibilitando, assim, compreensões globais e críticas da realidade.

Ainda, observou-se, durante as Oficinas, a incorporação da noção de interligação de conceitos espontâneos dos alunos, que caracterizam seus conhecimentos prévios advindos de seu contato com a realidade e com os conhecimentos construídos na escola, os quais foram sempre considerados e conectados com as atividades das oficinas.

Nessa linha, as atividades das oficinas foram pensadas e executadas de forma ampla, flexível e dinâmica, em ciclos de ensino-aprendizagem, mas sempre em consonância com as atividades escolares, através do contato com as professoras titulares das turmas e do diálogo com os alunos durante as atividades, numa clara relação com uma concepção pedagógica forte, característica das Arquiteturas Pedagógicas.

Diante de tais considerações, é possível afirmar que pensar sobre uma proposta metodológica pautada na lógica das Arquiteturas Pedagógicas, dentro de um contexto escolar marcado pela perspectiva tradicional de ensino, pode tornar possíveis, inicialmente, não mudanças revolucionárias, mas experiências que permitiram refletir e propor novos caminhos e perspectivas para a educação, papel importante da extensão.

Considerações Finais

Percebe-se que, cada vez mais, a escola vem perdendo o seu status de mantenedora absoluta do conhecimento, ficando evidente a necessidade de se repensarem as propostas didáticas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula. Por consequência, para que os alunos, nativos desse contexto tecnológico, não percam o interesse pelo conhecimento que é produzido na escola e possam, de fato, estarem preparados para usufruir deste contexto tecnológico.

Assim, é fundamental que se destaque que, embora os ambientes educacionais tenham passado por movimentos de informatização, os recursos tecnológicos disponíveis ainda se apresentam como limitadores de iniciativas mais prospectivas e protagônicas envolvendo tecnologias. Adicionalmente, e ainda mais importante, aponta-se que a formação docente na área de informática educativa, somada à concepção de educação centrada no professor, suportada por metodologias verticalizadas e rígidas, impedem a realização de processos educativos centrados no aluno e baseados na criatividade e na inovação.

Desse modo, as ações de extensão das universidades permitem a experimentação de alternativas de formação que a escola, por sua infraestrutura, lógica e normativa, não pode oferecer a seus alunos, especialmente quando se trata da apropriação de tecnologias digitais. Longe de caracterizar-se como paliativas, as propostas de atividades diferenciadas em programas de extensão como o “Mutirão pela Inclusão Digital”, ao assumirem a tríade Ensino - por conta da participação de licenciandos, Pesquisa - em função de servir de locus privilegiado de investigação, e, por fim, Extensão - a atividade em si, podem, a médio prazo, ter desdobramentos positivos sobre a formação docente nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, a partir dessas reflexões e atendendo diretamente ao objetivo deste texto, aponta-se que a metodologia das Oficinas de Informática e Cidadania do Projeto “Mutirão pela Inclusão Digital” está em convergência com o conceito das Arquiteturas Pedagógicas, em especial no que tange à Educação por Projetos e para a Incerteza, sendo uma alternativa potente de transformação social, por meio de atividades de extensão da Universidade na comunidade em que está inserida.

Referências

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, Marie J. S.; NEVADO, Rosane; MENEZES, Crediné S. **Aprendizagem em rede na educação à distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre-RS: Lens, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação**: Só 1 em 10 alunos está satisfeito, e maioria pede tecnologia nas aulas. 22 set. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/5qTyfN>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MICHELS, Ana Beatriz; ARAGÓN, Rosane. Arquiteturas pedagógicas no processo de empreender: do fazer ao compreender no contexto da educação a distância. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.19, n.2, p. 263-281, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.14738>

PIAGET, Jean. **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APOIO SOCIAL PERCEBIDO POR PESSOAS COM ULCERAS DE Perna ATENDIDAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

SOCIAL SUPPORT PERCEIVED BY PEOPLE WITH LEG ULCERS ASSISTED BY AN EXTENSION PROJECT

Brasil

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Jediane Oliveira Mariano*
Ricardo Castanho Moreira**
Lucas de Oliveira Araújo***
Marla Fabíula de Barros Hatisuka****
Elaine Souza e Silva*****
Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo*****

Resumo: O objetivo deste estudo foi conhecer o perfil sociodemográfico e clínico de pessoas atendidas em um ambulatório de feridas, bem como o apoio social que esses pacientes recebem. Neste ambiente são desenvolvidas atividades do Projeto de Extensão Universitária: "Cuidados de Enfermagem a Pessoas com Feridas", desde 2012. Trata-se de pesquisa analítica e retrospectiva, realizada no município de Bandeirantes-PR. A coleta de dados foi realizada entre outubro e novembro de 2016, a partir dos prontuários dos pacientes que estavam em atendimento no período de janeiro de 2015 a agosto de 2016. 35 prontuários foram analisados, com predomínio de mulheres e idosos. A úlcera venosa foi a mais prevalente. A dimensão de apoio material obteve maior pontuação. Em contraste, no apoio afetivo/interação positiva, observou-se menor escore. A área da ferida e o exsudato foram características associadas ao apoio social. Os pacientes com úlcera de perna apresentam necessidades de apoio social que devem ser consideradas no processo de cuidar.

Palavras chave: Doença crônica; Úlcera da perna; Cuidados de enfermagem; Apoio social; Perfil de saúde.

Abstract: The objective of the study was to know the sociodemographic and clinical profile of people attended in a wound clinic, as well as the social support that these patients receive. In that environment, activities of the University Extension Project: "Nursing Care for People with Wounds" have been developed since 2012. This is an analytical and retrospective research carried out in the city of Bandeirantes-PR. The data collection was performed between October and November/2016, from the medical records of patients who were in care from January/2015 to August/2016. 35 records were analyzed, with a predominance of women and old people. Venous ulcer was the most prevalent. The material support dimension scored higher. In contrast, affective support / positive interaction were found to obtain a lower score. The wound area and the exudate were characteristics associated to social support. The study led to the conclusion that patients with leg ulcer present social support needs that should be considered in the care process.

Keywords: Chronic disease; Leg ulcer; Nursing care; Social support; Health profile.

*Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Bandeirantes, PR - Brasil. E-mail: jedio.m@hotmail.com

**Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Bandeirantes, PR - Brasil. E-mail: ricardocastanho@uenp.edu.br

***Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Bandeirantes, PR - Brasil. E-mail: lucasaraújo@uenp.edu.br

****Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Bandeirantes, PR - Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR - Brasil. E-mail: marla@uenp.edu.br

*****Enfermeira. E-mail: kazuka_23@hotmail.com

*****Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Bandeirantes, PR - Brasil. E-mail: simonecastanho@uenp.edu.br

Introdução

As úlceras de perna são definidas como feridas crônicas, que atingem qualquer parte abaixo do joelho, incluindo o pé, e que não cicatrizam dentro de um período de 6 semanas (MACEDO *et al.*, 2015). Suas causas incluem, principalmente, a insuficiência venosa (70 a 90%), seguida das enfermidades arteriais e neuropatia, decorrente do Diabetes mellitus (10 a 15%) (ABBADE; LASTÓRIA, 2006).

A incidência de úlceras de perna é de 3 a 5 novos casos por mil pessoas em um ano (CONUEI, 2009). Estima-se que 3% da população brasileira tenha úlcera de perna, aumentando para 10% quando associada a doenças crônicas, como o Diabetes mellitus (ABBADE; LASTÓRIA, 2006; CONUEI, 2009; SILVA *et al.*, 2009; MACEDO *et al.*, 2015).

As úlceras de perna causam prejuízo físico ao paciente devido à dor, exsudato, deformidades do membro e limitações funcionais (SILVA *et al.*, 2014), acarretando muitas vezes a necessidade de afastamento do trabalho ou aposentadoria precoce (ABBADE; LASTÓRIA, 2006). Elas ainda afetam a dimensão psicológica, devido às perturbações emocionais decorrentes das alterações na autoimagem e sensação de desamparo (PERSOON *et al.*, 2004; SILVA *et al.*, 2014).

Essas complicações podem ser enfrentadas com as relações de apoio social satisfatórias (TAVARES; SILVA, 2013), pois influenciam a manutenção da saúde, promovendo condutas adaptativas (GRIEP *et al.*, 2005). O apoio social é definido como relações interpessoais que o indivíduo mantém, que o auxiliam no enfrentamento de diversas situações, a fim de melhorar sua qualidade de vida FAQUINELLO; MARCON, 2011; KOLANKIEWICZ *et al.*, 2014).

Além disso, está atrelado à rede de apoio social, que tem sua formação inicial pela participação de familiares, que vai se tornando maior com a inclusão de amigos, colegas de trabalho e até mesmo pelo profissional que dispensa cuidados ao paciente (FAQUINELLO; MARCON, 2011). Entende-se então que o conhecimento sobre as úlceras de perna e o apoio que o paciente recebe podem tornar-se uma estratégia para a elaboração de um plano de cuidados que integre os recursos dessa rede.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo conhecer o perfil sociodemográfico e clínico de pessoas atendidas em um ambulatório de feridas, bem como o apoio social que esses pacientes recebem.

Método

Trata-se de uma pesquisa transversal, analítica e retrospectiva, realizada em Bandeirantes-PR, no ambulatório de feridas da Secretaria Municipal de Saúde. Nesse ambiente são desenvolvidas atividades

do Projeto de Extensão Universitária: “Cuidados de Enfermagem a Pessoas com Feridas”, desde o ano de 2012. Em 2017, a Deliberação CEPE/UENP no 16/2017 reconheceu o caráter permanente desse projeto.

As atividades no projeto são desenvolvidas por professores e acadêmicos do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná e profissionais da Secretaria Municipal de Saúde. Incluem consultas de enfermagem a pessoas com feridas; realização de trabalhos de conclusão de curso; validação do grau 2 para incapacidades de Hanseníase; promoção de eventos na universidade e realização de cursos teórico-práticos para capacitação.

Os pacientes atendidos pelo projeto, em sua maioria, residem no município de Bandeirantes-PR e no norte Pioneiro do Paraná. Empiricamente, observa-se que as causas mais comuns das feridas são úlcera venosa, úlcera arterial, lesão por pressão, pé diabético, queimadura e sequela de Hanseníase. Os atendimentos são realizados uma vez por semana, sendo os pacientes encaminhados pelas unidades de saúde ou procura por demanda espontânea.

Os atendimentos são gratuitos e norteados pela consulta de enfermagem. A partir de 2015, foi inserida na rotina da consulta de enfermagem a avaliação de apoio social. O plano de cuidados é compartilhado entre a equipe do projeto e as equipes das unidades básicas de saúde aos quais estão vinculados.

Para este trabalho, obteve-se autorização da Secretaria Municipal de Saúde para coleta das informações. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética. Foi solicitada a dispensa do uso de TCLE por ser um estudo analítico retrospectivo, obtendo-se aprovação com a Parecer no. 1.768.378/2016. Foram respeitados os princípios éticos em pesquisa, conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, mantendo o sigilo e confidencialidade dos dados coletados. A coleta de dados foi realizada nas dependências da Secretaria de Saúde, entre os meses de outubro e novembro de 2016.

A fonte de coleta de dados foi o prontuário do paciente, tratando-se, portanto, de fontes secundárias de informações. Os critérios de seleção foram aplicados aos prontuários de pacientes com úlcera de perna que foram atendidos no período de janeiro de 2015 a agosto de 2016. Do total de 43 prontuários de pessoas que foram acompanhadas no período descrito, 35 foram incluídos neste estudo, sendo oito excluídos por apresentarem lesão por pressão, queimadura ou ferida cirúrgica.

Foram utilizados quatro questionários para compilação dos dados do prontuário. O primeiro corresponde aos dados sociodemográficos: gênero (masculino ou feminino), idade (em anos), escolaridade (não sabe ler/escrever, ensino fundamental, ensino médio ou mais), estado civil (solteiro, casado, divorciado ou viúvo), número de

residentes na casa (1 ou ≥ 2), vínculo empregatício (sim ou não) e renda familiar (1 salário ou ≥ 2 salários).

O segundo refere-se aos dados clínicos: presença de doença crônica (sim ou não), tabagismo (sim, não ou ex-tabagista) e uso de bebida alcoólica (sim ou não).

O terceiro questionário refere-se aos dados da ferida: tipo de ferida (venosa, arterial, pé diabético ou parasitária), tempo de tratamento da ferida (até 6 meses ou maior ou igual a 6 meses), tamanho (até 10 cm² ou maior ou igual a 10 cm²), odor (ausente, perceptível ao retirar o curativo ou perceptível com o curativo) e exsudato (ausente, pouco, moderado ou abundante).

E o quarto refere-se à caracterização do apoio social, avaliado por meio da Escala de Apoio Social do Medical Outcomes Study (MOS-SSS), validada para a língua portuguesa (GRIEP *et al.*, 2005). Esse questionário é composto por 19 itens, com cinco dimensões de apoio social: apoio material; apoio afetivo; apoio emocional; informação; interação social positiva. O paciente seleciona a frequência que cada tipo de apoio está disponível: nunca (1), raramente (2), às vezes (3), quase sempre (4) ou sempre (5).

Os dados foram digitados em uma planilha do Excel® e a análise realizada por tratamento quantitativo dos dados com a estatística descritiva, sendo as variáveis categóricas expressas em número absoluto e porcentagem e as variáveis numéricas em média e desvio padrão.

A escala de apoio social foi padronizada de 0 a 100. Para tanto, a pontuação de cada dimensão foi dividida pelo número máximo possível de ser alcançado na mesma dimensão e a razão multiplicada por 100. As cinco dimensões foram agrupadas em 3 fatores, conforme proposto por Griepl *et al.* (2005), sendo apoio afetivo/interação social positiva, apoio emocional/informação e apoio material.

Utilizou-se a estatística inferencial para comparação da média de cada fator de acordo com as variáveis sociodemográficas relacionadas à ferida. Adotou-se nível de significância de α menor que 5%.

Resultados

Foram analisados 35 prontuários. A caracterização sociodemográfica dos participantes é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização socio demográfica das pessoas atendidas no ambulatório de feridas. Bandeirantes, PR, Brasil, 2016.

Variáveis	Nº	%
Sexo		
Feminino	21	60,0
Masculino	14	40,0
Escolaridade		
Não sabe ler/escrever	5	14,3
Ensino fundamental	30	85,7
Estado civil		
Solteiro(a)	12	34,3
Casado(a)	23	65,7
Nº de pessoas que moram na casa		
1	14	40,0
2 ou mais	21	60,0
Trabalha?		
Sim	4	11,4
Não	31	88,6
Renda familiar (salário mínimo)		
1 salário	20	57,1
≥ 2 salários	15	42,9

Fonte: Ambulatório de feridas (2016).

Legenda: n = número absoluto. % = percentual.

A população do estudo foi composta por indivíduos que estavam na faixa etária variando de 46 a 93 anos e média de 66 anos. Na Tabela 2 são apresentados os dados clínicos dos participantes.

Tabela 2 – Caracterização clínica das pessoas atendidas no ambulatório de feridas. Bandeirantes, PR, Brasil, 2016.

Variáveis	Nº	%
Doenças crônicas		
Sim	31	88,6
Não	04	11,4
Tabagismo		
Sim	03	8,6
Não	21	60,0
Ex-tabagista	11	31,4
Uso de bebida alcoólica		
Sim	03	8,6
Não	32	91,4

Fonte: Ambulatório de feridas (2016).

Legenda: n = número absoluto. % = percentual.

A presença de doenças crônicas se mostrou elevada. A maioria dos participantes relatou que não fumavam e não faziam uso de bebida alcoólica. A Tabela 3 traz a caracterização das feridas.

Tabela 3 – Caracterização das feridas das pessoas atendidas no ambulatório de feridas. Bandeirantes, PR, Brasil, 2016.

Variáveis	Nº	%
Tipo de ferida		
Arterial	04	11,4
Venosa	17	48,6
Pé diabético	14	40,0
Tempo de evolução		
Até 6 meses	20	57,2
Maior que 6 meses	15	42,8
Área da ferida		
Até 10 cm ²	26	74,29
Maior que 10 cm ²	09	25,71
Odor		
Ausente	31	88,6
Perceptível ao retirar o curativo	04	11,4
Exsudato		
Pouco	28	80,0
Moderado	07	20,0

Fonte: Ambulatório de feridas (2016).

Legenda: n = número absoluto. % = percentual.

A úlcera venosa foi a mais frequente, seguida do pé diabético. O tempo mínimo de evolução da ferida foi de 1 mês e o máximo de 21 anos, com tempo

mediano de 4 meses. Já a área da ferida apresentou mediana de 4 cm². Na Tabela 4, é apresentada a pontuação na escala de apoio social e a comparação das médias de acordo com as variáveis sociodemográficas.

Tabela 4 – Comparação da pontuação na escala de apoio social, de acordo com as variáveis sociodemográficas, de pessoas atendidas no ambulatório de feridas. Bandeirantes, PR, Brasil, 2016.

Variáveis	Dimensões da Escala de Apoio Social		
	Afetivo / Interação social	Emocional / Informação	Material
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Geral	83,74 (26,80)	86,14 (23,92)	92,71 (15,31)
Idade			
Até 59 anos	78,65 (31,33)	85,62 (23,52)	81,25 (24,31)
60 anos ou mais	85,25 (25,78)	86,30 (24,48)	96,11 (9,74)
p-valor	0,549	0,946	0,131
Sexo			
Feminino	85,48 (24,72)	85,48 (25,30)	92,62 (14,54)
Masculino	81,13 (30,44)	87,14 (22,59)	92,86 (16,95)
p-valor	0,645	0,843	0,965
Estado civil			
Casado	86,34 (24,28)	84,46 (25,28)	95,43 (11,67)
Não casado	78,75 (31,62)	89,37 (21,75)	87,50 (20,17)
p-valor	0,435	0,571	0,228
Número de pessoas que residem na casa			
1	77,50 (31,54)	87,32 (22,63)	89,29 (19,10)
2 ou mais	87,90 (23,01)	85,36 (25,26)	95,00 (12,14)
p-valor	0,301	0,816	0,332

Fonte: Ambulatório de feridas (2016).

Legenda: DP = Desvio Padrão. Teste Estatístico T-Student para amostras independentes.

Não foi constatada diferença na média desses fatores para a faixa etária, sexo, estado civil e número de pessoas que residem na casa. Na tabela 5, são apresentadas as comparações de médias de acordo com as características da ferida.

Tabela 5 – Comparação da pontuação na escala de apoio social, de acordo com as características da ferida, de pessoas atendidas no ambulatório de feridas. Bandeirantes, PR, Brasil, 2016.

Variáveis	Dimensões da Escala de Apoio Social		
	Afetivo / Interação social	Emocional / Informação	Material
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Tipo de ferida			
Venosa	86,62 (23,99)	89,26 (17,65)	88,53 (19,75)
Arterial	96,67 (4,71)	92,50 (15,00)	100 (0)
Pé diabético	76,55 (32,36)	80,54 (31,66)	95,71 (9,17)
p-valor	0,354	0,525	0,264
Tempo de evolução			
Até 6 meses	85,75 (25,82)	86,25 (22,98)	91,00 (18,40)
≥ 6 meses	81,06 (28,74)	86,00 (25,94)	95,00 (10,00)
p-valor	0,615	0,976	0,452
Área			
Até 10 cm ²	78,88 (29,58)	83,65 (29,96)	90,38 (17,20)
≥ 10 cm ²	97,78 (4,41)	93,33 (9,10)	99,44 (1,67)
p-valor	0,004*	0,122	0,013*
Odo			
Ausente	84,22 (27,06)	85,16 (24,98)	92,26 (16,06)
Perceptível ao retirar o curativo	80,00 (28,28)	93,75 (12,50)	96,25 (7,50)
p-valor	0,772	0,507	0,631
Exsudato			
Pouco	80,39 (29,00)	84,55 (26,17)	91,07 (16,74)
Moderado	97,14 (4,88)	92,50 (10,10)	99,29 (1,89)
p-valor	0,007*	0,440	0,017*

FONTE: Ambulatório de feridas (2016).

Legenda: DP = Desvio Padrão. Teste estatístico One Way ANOVA. Teste estatístico T-Student para amostras independentes. * Nível de significância estatística 5%.

Os pacientes com pé diabético apresentaram menor apoio social nas dimensões de apoio emocional/informação e apoio afetivo/interação social positiva. Na dimensão material, os indivíduos com úlcera venosa foram os que apresentaram menor apoio. Pode-se verificar que houve diferença estatística nas médias para os escores das dimensões de apoio emocional/informação e apoio material, de acordo com a área da ferida e a quantidade de exsudato. Nessas

situações, pacientes que apresentaram área da ferida maior e com exsudato moderado, manifestaram uma maior percepção de apoio social.

Discussão

A média de idade dos participantes situou-se na sétima década de vida, se assemelhando ao perfil de pacientes atendidos em centros de saúde de Juiz de Fora-MG (FRADE *et al.*, 2005), no ambulatório de feridas crônicas do Hospital de Clínicas do Uruguai (GONZÁLES; NORSTROM; ASUAGA, 2012) e no ambulatório de dermatologia de um hospital de Bauru-SP (WACHHOLZET *et al.*, 2014). A predominância de idosos com úlceras de perna configura-se como uma complicação associada ao processo de envelhecimento, o que reforça a importância das políticas públicas voltadas ao idoso, principalmente no que se refere ao cuidado com a pele, já que a faixa etária elevada causa alterações fisiológicas, nutricionais e vasculares que predispõem às úlceras de perna (OLIVEIRA *et al.*, 2012; OLIVEIRA; CASTRO; GRANJEIRO, 2013).

Houve maior percentual de mulheres (60%), o que corrobora a literatura (FRADE *et al.*, 2005; GONZÁLES; NORSTROM; ASUAGA, 2012). Entretanto, no município de Bauru-SP, foi observado maior percentual de homens com úlceras de perna (WACHHOLZET *et al.*, 2014).

Os participantes apresentaram baixo nível de escolaridade, com percentual alto de pessoas que não sabiam ler nem escrever. No Uruguai, o percentual de pessoas com úlcera de perna que não sabiam ler nem escrever foi menor (GONZÁLES; NORSTROM; ASUAGA, 2012). O profissional de enfermagem deve utilizar a comunicação terapêutica com linguagem familiar do indivíduo (MACEDO *et al.*, 2015), com orientações sobre o plano de cuidados de forma clara e simples (OLIVEIRA *et al.*, 2012; OLIVEIRA; CASTRO; GRANJEIRO, 2013; WACHHOLZET *et al.*, 2014; DIAS; SILVA, 2006) para que possa facilitar sua compreensão e execução.

O estado civil favorece o apoio recebido, já que o indivíduo casado acaba por se cuidar mais e segue o tratamento (GRIEP *et al.*, 2005). O número de pessoas que residem no domicílio constitui um aspecto importante no cuidado em saúde, pois com mais pessoas em casa, há mais oportunidades de apoio familiar (SILVA; MOREIRA, 2011).

A prevalência de indivíduos que não trabalhavam foi elevada. Esse fato pode ser explicado pela idade avançada dos participantes, sendo muitos aposentados. Esse perfil também foi observado no estudo realizado com 53 idosos com úlceras de perna em um ambulatório especializado em Fortaleza-CE (BENEVIDES *et al.*, 2012). Isso pode causar interferência no contato social, já que o paciente muitas vezes se limita a ficar em sua residência, o que

ocasiona a diminuição do prazer das atividades diárias (ABBADE; LASTÓRIA, 2006).

Os participantes também apresentaram baixa renda. Outros estudos apontam que a renda familiar de pessoas com úlcera de perna situa-se entre 1 a 3 salários mínimos (GONZÁLES; NORSTROM; ASUAGA, 2012; OLIVEIRA; CASTRO; GRANJEIRO, 2013; WACHHOLZET et al., 2014). A renda influencia no acesso aos recursos para o cuidado com a ferida, pois apesar da distribuição gratuita de alguns materiais e medicamentos pelo sistema de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015), há outros materiais que não constam na relação de medicamentos no âmbito municipal. Assim o indivíduo prioriza outras necessidades da família em detrimento ao produto que poderia reduzir o tempo de cicatrização (CARDOZO et al., 2012).

Não se observou diferença entre as médias, nas três dimensões de apoio social, nas variáveis sociodemográficas analisadas, como: idade, sexo, estado civil e número de pessoas que residem na casa. Entretanto, pesquisa realizada na comunidade, com 4030 técnicos administrativos de uma universidade do Rio de Janeiro, apontou que os mais jovens, casados, com mais anos de estudo, maior renda familiar e maior número de parentes ou amigos íntimos, apresentaram maior chance de perceberem maior apoio social nas três dimensões (GRIEP et al., 2005).

Quanto ao sexo, os homens apresentaram maior chance para as dimensões apoio afetivo/interação social positiva e apoio material, em contraste com as mulheres que perceberam maior apoio emocional/informação quando comparadas aos homens (GRIEP et al., 2005).

Ao avaliarmos a presença de doenças crônicas, houve prevalência de pacientes com uma ou mais comorbidades, sendo o Diabetes mellitus e a Hipertensão Arterial Sistêmica as doenças mais relatadas. Essas duas doenças são predisponentes para os principais tipos de úlceras de perna, bem como seu descontrole interfere negativamente no processo de cicatrização (OLIVEIRA et al., 2012).

Um dos hábitos mais prejudiciais para a ocorrência das úlceras de perna, em especial às de origem arterial e ao pé diabético, é o tabagismo. Isto porque a nicotina e o monóxido de carbono, presentes no cigarro, produzem vasoconstrição, o que aumenta o risco de necrose e úlceras periféricas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Outro agravante é que o tabaco favorece o desenvolvimento da arteriosclerose, complicações que estão associadas à insuficiência arterial. Quanto ao uso de bebida alcoólica, um número baixo de indivíduos relatou fazer uso.

O tipo de úlcera mais prevalente dentre os pacientes atendidos no ambulatório foi a venosa, presente em 17 (48,6%) indivíduos. Esse dado é coerente com a literatura (AFONSO et al., 2013; SOUZA et al., 2013).

O tempo máximo de tratamento foi de 21 anos, com pouco mais da metade dos indivíduos apresentando até seis meses de evolução. O longo tempo de evolução das úlceras de perna é uma característica observada na literatura. Estudos realizados em Fortaleza-CE (BENEVIDES et al., 2012), Juiz de Fora-MG (FRADE et al., 2005), Bauru-SP (WACHHOLZET et al., 2014) e Uruguai (GONZÁLES; NORSTROM; ASUAGA, 2012), mostraram que mais da metade das pessoas atendidas tinham mais de 1 ano de evolução da ferida.

Evidencia-se longo período de necessidade de cuidados com os pacientes, o que contribui para elevação do custo com o tratamento, tanto para o paciente quanto para o Sistema Único de Saúde. Isso ainda provoca alterações psicológicas no paciente (FRADE et al., 2005) e interfere na sua qualidade de vida (WACHHOLZET et al., 2014).

A mensuração da área da ferida é uma importante ferramenta de monitorização da resposta do paciente ao tratamento, o que de certa maneira, contribui para apoiar os profissionais na decisão clínica de adequar o plano de cuidado, evitando a inércia clínica que prolonga o tempo de cicatrização (MIOT et al., 2009). Neste estudo, a área da ferida se mostrou mediana, de 4 cm², percentual similar ao estudo realizado no município de Bauru-SP (WACHHOLZET et al., 2014). O percentual de pessoas com área da ferida maior ou igual a 10 cm² foi de 25,71%. Em Londres, pouco mais de 35,00% dos pacientes apresentaram área maior ou igual a 10 cm² (FRANKS; MOFFATT, 2006).

Quanto à presença de odor, 11,40% dos indivíduos apresentava odor perceptível da ferida ao retirar o curativo. Outros estudos apontam percentuais maiores, 26,8% (WACHHOLZET et al., 2014) e 50% (BENEVIDES et al., 2012). Ressaltam que a presença de odor é uma das características de infecção e está associada à quantidade de exsudato, logo, quanto mais exsudativa a ferida estiver, mais forte será o odor exalado. O odor além de ser desagradável para o paciente, pode prejudicar suas relações sociais (OLIVEIRA et al., 2012).

As feridas foram classificadas em pouco exsudativas, em 80% dos casos. A presença de exsudato é observada nas diferentes fases de cicatrização, sendo em grande quantidade na fase inflamatória, em que ele surge devido à vasodilatação dos pequenos vasos, causando assim o extravasamento de plasma. No estudo realizado por Oliveira (OLIVEIRA; CASTRO; GRANJEIRO, 2013), as feridas também se mostraram pouco exsudativas, mas com percentual de 52%.

O perfil de apoio social percebido pelos pacientes caracterizou-se com a dimensão de apoio material com a maior média (92,71). Essa dimensão caracteriza-se pela ajuda recebida com recursos práticos, como o auxílio no deslocamento até o serviço de saúde (SANTANA; ZANIN; MANIGLIA, 2008;

KOLANKIEWICZ et al., 2014), o que representa maior possibilidade de cuidado com a ferida, já que seu deslocamento para a realização de curativo, consultas médicas e aquisição dos materiais na unidade de saúde é facilitado.

Já a dimensão de apoio afetivo/interação social positiva, que se refere a expressões de afeto e amor, bem como, à interação com os demais na busca por atividades de lazer e de relaxamento (GRIEP et al., 2005), obteve média mais baixa (83,74), o que indica interação não satisfatória. Infere-se que a úlcera de perna dificulta o convívio social devido às questões físicas, como dor ao caminhar, ou questões emocionais, como vergonha de se apresentar com a ferida (FIGUEIRA et al., 2012).

O apoio emocional/informação refere-se à preocupação com o outro, à disponibilidade para escutar suas angústias e medos, bem como aos aconselhamentos, orientações e sugestões que se concretizam quando o indivíduo busca informações sobre a ferida e seu tratamento. Essa dimensão mostrou-se como um importante componente do tratamento e aumento da esperança para acreditar na cicatrização da ferida (SILVA et al., 2014).

A busca de informações pode se efetivar no relacionamento com amigos, familiares e vizinhos, pois cada um tem seu próprio saber, que será repassado de acordo com sua vivência, avaliado pelo próprio paciente e incorporado nos seus cuidados cotidianos, conforme seu julgamento (TAVARES; SILVA, 2013). Outro componente nessa relação é o profissional de saúde que deve estabelecer uma relação de cuidado na qual considere o paciente como proativo do seu tratamento, mediante a escuta ativa e valorização dos seus conhecimentos.

O apoio social representa para o paciente uma forma de estímulo e auxílio no dia a dia (TAVARES; SILVA, 2013; KOLANKIEWICZ et al., 2014), haja vista que na maioria dos casos a pessoa com úlcera de perna e sua família não compreendem os aspectos envolvidos no problema de saúde, o que dificulta a nova adaptação.

Na comparação das médias nas três dimensões de apoio social, de acordo com as características da ferida, como tipo de ferida, tempo de evolução, área, odor e exsudato, observou-se que houve diferença estatisticamente significativa somente para as médias da variável área e exsudato, nas dimensões apoio afetivo/interação social positiva e apoio emocional/informação. As pessoas com área maior da ferida e mais exsudato perceberam maior apoio social.

Acredita-se que a diferença na percepção de apoio social de acordo com a quantidade de exsudato possa ser consequente de um fator de confusão influenciado pela área, pois as duas variáveis têm associação significativa. Logo a área é uma variável utilizada frequentemente para indicar a severidade da úlcera de perna e está associada ao longo tempo de

evolução das feridas.

Estudos apontam que a área da ferida do paciente e a duração estão relacionadas ao isolamento social (FRANKS; MOFFATT, 2006) devido à dor e aos problemas de mobilidade que influenciam a capacidade dele de se socializar se assim o desejar (MOFFATT et al., 2009). Nesse aspecto, o resultado dessa pesquisa diverge da literatura. Infere-se que a área da ferida maior faz com as pessoas da rede de apoio social do paciente com úlcera de perna percebam a severidade da doença e respondam positivamente às necessidades de apoio do paciente.

Referente ao tipo de ferida, embora não tenha sido constatada diferença estatisticamente significativa entre as médias, há aspectos relevantes do ponto de vista teórico. O pé diabético apresentou menor pontuação nas dimensões de apoio afetivo/interação social positiva e apoio emocional/informação. Infere-se que o indivíduo com pé diabético percebe que sua demanda de apoio social não está sendo atendida em sua plenitude.

Quando a ferida se manifesta, o indivíduo passa a viver cotidianamente com uma ulceração que altera suas atividades diárias. Diante da lesão, especificamente naqueles que têm Diabetes mellitus, o indivíduo vê a proximidade de uma complicação maior, como a amputação. Ao se deparar com essa realidade, se sente inquieto, desamparado e vislumbra a proximidade da morte. Sente que perderá sua capacidade de desenvolver atividades que são comuns no seu dia a dia (MOREIRA; SALES, 2010).

Para promover o apoio social do paciente com úlcera de perna, em 1995, teve início um modelo de cuidado denominado Leg Club, que conta com atuação em diversos países. Trata-se de uma iniciativa baseada no tratamento comunitário, com encontros semanais, e que conta com a participação de indivíduos da rede de apoio social da pessoa com úlcera de perna, bem como, o contato com pessoas em situações semelhantes. O suporte social recebido pelos participantes do Leg Club melhorou o bem-estar de pessoas com úlcera de perna (UPTON; UPTON; ALEXANDER, 2015).

As limitações deste estudo incluem a impossibilidade de estabelecer uma relação causal entre as variáveis sociodemográficas e as relacionadas à ferida com o apoio social, o que é inerente ao delineamento adotado. Nas análises inferenciais, há possibilidade do erro tipo II, ou seja, tomar a decisão de que não há diferença entre as médias na escala de apoio social entre as variáveis estudadas quando verdadeiramente há, devido ao tamanho da amostra.

Esta pesquisa contribui para a prática profissional de enfermagem, pois apresenta um perfil da pessoa com úlcera de perna em relação ao apoio social e ressalta a necessidade da incorporação, por parte dos profissionais de saúde, de uma abordagem que contemple esse aspecto importante do cuidado que

é o apoio social. O acompanhamento desses indivíduos deve ser constante, com o intuito de preservar as relações de apoio social para que seja um componente coadjuvante no cuidado a pessoas com úlcera de perna.

Considerações finais

O perfil dos pacientes atendidos no ambulatório foi caracterizado por um maior percentual de mulheres e idosos, com presença de doenças crônicas, além da úlcera de perna. A úlcera venosa foi a mais prevalente e com longo tempo de evolução.

O apoio social se mostrou alto. Os pacientes com pé diabético obtiveram menor média nas dimensões apoio afetivo/interação social positiva e apoio emocional/informação, expressando assim maior necessidade de suporte social. Verificou-se que quanto maior a área da ferida e a quantidade de exsudato, maior é a percepção do indivíduo em relação ao apoio social.

Ressalta-se que o indivíduo frente a uma situação de doença necessita de um apoio que contribua para uma melhor resposta ao tratamento e cicatrização da ferida. Sendo assim, foi constatada a importância do apoio social para pessoas com úlcera de perna. Acredita-se que a parceria entre os serviços de saúde, a comunidade e as Instituições de Ensino Superior possa ser uma estratégia para implantação de grupos de apoio a essa população, mediante ações de extensão universitária. Futuras pesquisas poderão investigar essa temática.

Fomento

Esta pesquisa teve o fomento da Fundação Araucária, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Agradecimentos

À Secretaria Municipal de Saúde de Bandeirantes-PR pelo apoio e parceria e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC).

Referências

ABBADE, L. P. F.; LASTÓRIA, S. Abordagem de pacientes com úlcera de perna de etiologia venosa. *Anais Brasileiros de Dermatologia* [internet], Rio de Janeiro, v. 81, n. 6, p. 509-22, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abd/v81n6/v81n06a02.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

AFONSO, A.; BARROSO, P.; MARQUES, G.; GONÇALVES, A.; GONZALEZ, A.; DUARTE, N. et al. Úlcera crônica do membro inferior – experiência com cinquenta doentes. *Angiologia e Cirurgia Vascular* [internet], Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 148-53, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1646706X13700351>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BENEVIDES, J. P.; COUTINHO, J. F. V.; SANTOS, M. C. L.; OLIVEIRA, M. J. A.; VASCONCELOS, F. F. Clinical evaluation of leg ulcers in elderly patients. *Revista Rene* [internet], Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 300-8, 2012. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/213/pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CARDOZO, G. M.; BERMUDES, J. P. S.; ARAÚJO, L. O.; MOREIRA, A. C. M. G.; ULRICH, E. L.; BALDUINO, A. F. et al. Contribuição da enfermagem para avaliação da qualidade de vida de pessoas com úlceras de perna. *Revista Estima* [internet], São Paulo, v. 10, n. 2, p. 19-27, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaestima.com.br/index.php/estima/article/view/75>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE CONSENSO SOBRE ÚLCERAS DE LA EXTREMIDAD INFERIOR. *Documento de Consenso CONUEI*. EdikMed S.L., 2009. 119 p.

DIAS, A. L. P.; SILVA, L. D. Perfil do portador de lesão crônica de pele: fundamentando a autopercepção de qualidade de vida. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem* [internet], Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 280-5, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n2/a16v10n2.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

FAQUINELLO, P.; MARCON, S. S. Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* [internet], São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1345-52, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FIGUEIRA, A. L. G.; GOMES VILLAS BOAS, L. C.; FREITTAS, M. C. F.; FOSS, M. C.; PACE, A. E. Percepção do apoio social pela pessoa com Diabetes mellitus e úlceras nos pés. *Acta Paulista de Enferm* [internet], São Paulo, v. 25, n. 1, p. 20-6, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v25nsp1/pt_04.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

FRADE, M. A. C.; CURSI, I. B.; ANDRADE, F. F.; SOARES, S. C.; RIBEIRO, W. S.; SANTOS, S. V. et al. Úlcera de perna: um estudo de casos em Juiz de Fora-MG (Brasil) e região. *Anais Brasileiros de Dermatologia* [internet], Rio de Janeiro, v. 80, n. 1, p. 41-6, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abd/v80n1/v80n01a06.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

FRANKS, P. J.; MOFFATT, J. Do clinical and social factors predict quality of life in leg ulceration? *Lower Extremity Wounds* [internet], Estados Unidos da América, v. 5, n. 4, p. 236-43, 2006. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17088599>>. Acesso em: 09 out. 2016.

GONZÁLES, D. G. O.; NORSTROM, C. A.; ASUAGA, M. M. Úlceras de miembros inferiores: características clínico-epidemiológicas de los pacientes asistidos en la unidad de heridas crónicas del Hospital de Clínicas. *Revista Médica del Uruguay* [internet], Montevideo, v. 28, n. 3, p. 182-9, 2012. Disponível em: <<http://www.rmu.org.uy/revista/2012v3/art4.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

GRIEP, R. G.; CHOR, D.; FAERSTEI, E.; WERNECK, L.; LOPES, C. S. Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Caderno de Saúde Pública* [internet], Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 703-14,

2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n3/04.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

KOLANKIEWICZ, A. C. B.; SOUZA, M. M.; MAGNAGO, T. S. B. S.; DE DOMENICO, E. B. L. Apoio social percebido por pacientes oncológicos e sua relação com as características sociodemográficas. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [internet], Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 31-8, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v35n1/pt_1983-1447-rgenf-35-01-00031.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

MACEDO, M. M. L.; SOUZA, D. A. S.; LANZA, F. M.; CORTEZ, D. N.; MOREIRA, B. A.; RODRIGUES, R. N. Cuida-me! percepções de pessoas com úlceras de perna sobre as orientações de enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Divinópolis, v. 5, n. 2, p. 1586-93, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/733/860>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, **Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos**. 9. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 228 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Manual de condutas para úlceras neurotróficas e traumáticas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p. (Série J. Cadernos de Reabilitação em Hanseníase; n. 2).

MIOT, H. Á.; MENDACOLLI, T. J.; COSTA, S. V.; HADDAD, G. R.; ABBÁDE, L. P. F. Úlceras crônicas dos membros inferiores: avaliação pela fotografia digital. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo [internet], v. 55, s/n., p. 145-8, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v55n2/16.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MOFFATT, C. J.; FRANKS, P. J.; DOHERTY, D. C.; SMITHDALE, R.; STEPTOE, A. Psychological factors in leg ulceration: a case-control study. **British Journal of Dermatology** [internet], Londres, v. 161, s/n., p. 750-6, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19523173>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOREIRA, R. C.; SALES, C. A. O cuidado de enfermagem para com o ser portador de pé diabético: um enfoque fenomenológico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [internet], São Paulo, v. 44, n. 4, p. 896-903, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n4/06.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

OLIVEIRA, B. G. R. B.; NOGUEIRA, G. A.; CARVALHO, M. R.; ABREU, A. M. Caracterização dos pacientes com úlcera venosa acompanhados no ambulatório de reparo de feridas. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [internet], Goiânia, v. 14, n. 1, p. 156-63, 2012. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v14/n1/pdf/v14n1a18.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2016.

OLIVEIRA, B. G. R. B.; CASTRO, J. B. A.; GRANJEIRO, J. M. Panorama epidemiológico e clínico de pacientes com feridas crônicas tratados em ambulatório. **Revista de Enfermagem da UERJ** [internet], Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 612-7, 2013. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v21nesp1/v21e1a09.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

PERSOON, A.; HEINEN, M. M.; VAN DER VLEUTEN, C. J.; ROOJI, M. J.; KERHOJ, P. C.; ACHTERBERG, T. Leg ulcers: a review of their impact on daily life. **Journal of Clinical Nursing**, v. 13, n. 3, p. 341-54, 2004.

SANTANA, J. J. R.; ZANIN, C. R.; MANIGLIA, J. V. Pacientes com câncer: enfrentamento, rede social e apoio social. **Paideia** [internet], Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 371-84, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/13.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

SILVA, F. A. A.; FREITAS, C. H. A.; JOR, M. S. B.; JORGEL, M. S. B.; MOREIRA, T. M. M.; ALCANTARA, M. C. M. Enfermagem em estomatologia: cuidados clínicos ao portador de úlcera venosa. **Revista Brasileira de Enfermagem** [internet], Brasília, v. 62, n. 6, p. 889-93, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n6/a14v62n6.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, A. A. S.; MOREIRA, T. M. M. Características sociodemográficas e clínicas de clientes com úlcera venosa de perna. **Revista de Enfermagem da UERJ** [internet], Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 468-72, 2011. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v19n3/v19n3a22.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA, D. C.; BUDÓ, M. L. D.; SCHIMITH, M. D.; TORRES, G. V.; DURGANTE, V. L.; RIZZATI, S. J. S. et al. Influência das redes sociais no itinerário terapêutico de pessoas acometidas por úlcera venosa. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [internet], Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 90-6, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v35n3/pt_1983-1447-rgenf-35-03-00090.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SOUZA, D. M. S. T.; BORGES, W. J.; JULIANO, Y.; VEIGA, D. F.; FERREIRA, L. M. Qualidade de vida e autoestima de pacientes com úlcera crônica. **Acta Paulista de Enfermagem** [internet], São Paulo, v. 26, n. 3, p. 283-8, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v26n3/13.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

TAVARES, R. S.; SILVA, D. M. G. V. A implicação do apoio social no viver de pessoas com hipertensão arterial. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [internet], Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 14-21, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v34n3/a02v34n3.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

UPTON, D.; UPTON, P.; ALEXANDER, R. Contribution of the Leg Club model of care to the well-being of people living with chronic wounds. **Journal of Wound Care** [internet], Londres, v. 24, n. 9, p. 397-405, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26349020>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

WACHHOLZET, P. A.; MASUDA, P. Y.; NASCIMENTO, D. C.; TAIRA, C. M. H.; CLETO, N. G. Quality of life profile and correlated factors in chronic leg ulcer patients in the mid-west of São Paulo State, Brazil. **Anais Brasileiro de Dermatologia** [internet], v. 89, n. 1, p. 73-81, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abd/v89n1/0365-0596-abd-89-01-0073.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

EMPRESA JÚNIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR-EMPREENDEDOR

JUNIOR COMPANY: CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF THE ADMINISTRATOR-ENTREPRENEUR

Brasil

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Denise Medianeira Mariotti Fernandes*
Neiva Cristina Ritter**

Resumo: Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo-RS, encontra-se a Empresa Júnior denominada Integração Júnior (IJ), que se propõe a contribuir com a formação do administrador-empreendedor e tem o suporte do Programa de Extensão “Capacitação e Suporte à Gestão da Empresa Júnior”. Nesse âmbito, instiga-se saber de que forma as práticas desenvolvidas na Integração Júnior contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades do administrador-empreendedor? Visando elucidar tal questionamento, definiu-se por objetivo deste estudo: analisar as práticas desenvolvidas na Empresa Júnior, considerando as possíveis contribuições para o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades do administrador-empreendedor. Para responder satisfatoriamente ao problema de pesquisa e atingir o objetivo proposto nesta investigação, optou-se pela abordagem qualitativa e por desenvolver um estudo de caso, cujo foco é a Integração Júnior e seus diretores e ex-diretores, acadêmicos do curso de Administração da UFFS. Os resultados obtidos mostram que as atividades desenvolvidas na/pela IJ contribuem para a obtenção e/ou consolidação de habilidades técnicas e gerenciais, bem como de capacidades pessoais dos acadêmicos – futuros administradores – e instigam os alunos a seguirem pela senda do empreendedorismo. Por meio da Empresa Júnior, transformam-se essas atividades em práticas pedagógicas fundamentais para a formação dos alunos do curso de Administração, pois ao propiciar oportunidades de aplicar os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, viabiliza-se a formação prática do administrador-empreendedor no âmbito da UFFS.

Palavras chave: Empresa Júnior; Formação acadêmica; Administrador-empreendedor.

Abstract: The Junior Company called Integração Júnior (IJ) is located at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo-RS campus. This enterprise proposes to contribute to the training of administrators-entrepreneurs and is supported by the Extension Program “Training and Support to the Management of the Junior Company”. In this context, this study seeks to know how the practices developed in the Integração Júnior contribute to the learning and the development of the administrators-entrepreneurs’ abilities. Aiming to elucidate this questioning, the objective defined for this study was to analyze the practices developed in the Junior Company, considering the possible contributions to the learning and the development of the administrators-entrepreneurs’ skills. In order to answer, satisfactorily, the research problem and to achieve the objective proposed in this research, a qualitative approach was chosen to develop a case study, whose focus is the Junior Integration and its current and former directors, students of the Administration course at UFFS. The results show that the activities developed by IJ contribute to the attainment and/or consolidation of technical and managerial skills, as well as the students’ – future administrators – personal abilities and motivate students to follow the path of entrepreneurship. Through the Junior Company, these activities are transformed into fundamental pedagogical practices for the training of students in the Administration course, because by providing opportunities to apply the theoretical knowledge obtained in the classroom, the practical education of managers-entrepreneurs is made possible at UFFS.

Keywords: Junior Company; Academic education; Administrator-entrepreneur.

* Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), RS - Brasil. E-mail: denise.fernandes@uffs.edu.br

**Aluna de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), RS - Brasil. E-mail: neiva.cristinaa@hotmail.com

Introdução

Considerando a grande competitividade das empresas em relação a tornar o seu produto e/ou serviço conhecido, criar valor, obter sucesso e lucrar com os negócios, destaca-se a importância de uma administração empresarial eficiente e eficaz. Para isso, há necessidade de muita dedicação por parte dos administradores para realizar estudos e práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula e/ou fora dela. Em relação a esses estudos e práticas, os cursos técnicos e de graduação em Administração – inseridos no âmbito de escolas técnicas, faculdades, universidades – podem/devem exercer papel primordial na formação dos administradores.

Capacitar-se, portanto, é fundamental para que o administrador não fique ultrapassado em seus métodos, devendo ser um processo contínuo, pois as constantes mudanças nos ambientes interno e externo das organizações exigem isso dele. Nesse aspecto, é preciso considerar que: “A **administração** é o processo de trabalhar com pessoas e recursos a fim de cumprir metas organizacionais.” (BATEMAN; SNELL, 2007, p. 16, grifo dos autores).

Ressalta-se que administradores realmente capacitados exercem processos de gestão nas empresas tanto com eficácia quanto com eficiência, fixando-se nesses dois aspectos. A eficácia refere-se ao cumprimento das metas buscadas pela organização e obter sucesso, enquanto que a eficiência é essencial para cumprir essas metas, com menor desperdício de recursos, fazendo melhor uso possível do tempo, dinheiro, materiais e pessoas (BATEMAN; SNELL, 2011).

Quanto às pessoas, sabe-se que os recursos humanos ocupam um papel muito importante nas organizações, por serem responsáveis pela elaboração das atividades empresariais e, dessa forma, extremamente essenciais para que as empresas alcancem as metas e os objetivos almejados. Nesse contexto, inseridos no rol de recursos humanos que compõem as empresas, os gerentes têm papel relevante. Daft (2010, p. 5) corrobora essa afirmação ao destacar a declaração de Peter Drucker, na qual atribui aos gerentes o trabalho de “[...] direcionar suas organizações, oferecer liderança e decidir como usar os recursos da organização para alcançar as metas.”

Por isso, verifica-se que a tarefa é árdua, afinal, esses profissionais têm de estar aptos para resolver problemas complexos e capacitados para tornar as empresas bem-sucedidas, rentáveis, atingindo ótimos desempenhos. Ainda sobre a importância do administrador, enfatiza-se que: “A essência do papel do administrador é a obtenção de resultados por meio de terceiros, do desempenho da equipe que ele supervisiona e coordena” (LACOMBE; HEILBORN, 2008, p. 3).

Administrar e gerenciar corretamente um negócio e dele obter resultados satisfatórios não é tarefa fácil em um mercado cada vez mais disputado e

competitivo no qual as empresas estão hoje inseridas. É preciso muita competência e habilidade, tanto conceitual, quanto humana e técnica, para se adaptar às mudanças, obter vantagem sobre a concorrência e, principalmente, gerar lucro para a organização. Com relação a esses aspectos, ancorando-se na argumentação de Bateman e Snell (2007) e de Daft (2010), importa expor que, no mundo corporativo, os administradores aplicam, em suas gestões, os princípios fundamentais da administração, que incluem quatro funções clássicas: planejar, organizar, liderar e controlar.

Essas funções clássicas são importantes também aos novos empreendedores, porque o empreendedor de sucesso terá de, necessariamente, administrar sua empresa e mais, se quiser obter sucesso em seu empreendimento, terá de exercer com maestria o planejamento, a organização, a liderança e o controle. Outrossim, segundo Dornelas (2012, p. 22), o empreendedor deve possuir “[...] características extras, além dos atributos do administrador, e alguns atributos pessoais que, somados a características sociológicas e ambientais, permitem o nascimento de uma nova empresa [...]”.

Bateman e Snell (2007) entendem que o empreendedor costuma ser uma pessoa capaz de identificar uma oportunidade e explorá-la por meio da criação de uma empresa. Os autores observam ainda que:

O empreendedor cria sua própria empresa por causa do desafio, do potencial de lucro e da enorme satisfação que espera encontrar no futuro. O indivíduo que inicia o próprio negócio busca uma qualidade de vida melhor do que a que teria se trabalhasse em uma empresa de grande porte; busca a independência e a sensação de fazer parte da ação. Ele sente imensa satisfação em criar algo do nada, testemunhar seu sucesso e assistir ao mercado abraçar suas ideias e produtos (BATEMAN; SNELL, 2007, p. 227).

No entanto, para realizar-se de tal maneira, é preciso considerar que, além de saber utilizar com propriedade as quatro funções clássicas para administrar empresas, o empreendedor deve possuir habilidades técnicas, gerenciais e pessoais, ter visão e planejamento, conhecimento do negócio, dedicação e coragem de assumir riscos calculados para, enfim, agregando tudo isso, considerar-se um administrador-empreendedor capacitado (DORNELAS, 2012).

Com base nos autores supracitados, entende-se que o administrador-empreendedor deve ser capaz de internalizar todas essas virtudes para exercer a profissão com maior nível de profissionalismo e excelência. Desenvolver essas capacidades demanda força de vontade por parte do indivíduo interessado e oportunidades advindas de instituições/organizações públicas e/ou privadas. Sendo assim, os cursos de graduação em Administração, como disseminadores de saberes técnicos teórico-práticos, podem/devem contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades nos futuros administradores.

No âmbito de muitas universidades brasileiras, as empresas juniores (EJs) surgem como uma oportunidade de testar e aprimorar os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula. De acordo com Silva (2012, p. 23), os alunos partícipes das EJs “[...] aprendem como lidar com situações novas e a conviver com pessoas em um ambiente organizacional, sem falar no convívio com empresários de verdade, ferramentas de gestão, reuniões com profissionais etc.” Especificamente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo - RS, desponta a Associação Integração Júnior – Empresa Júnior vinculada ao curso de Administração – que possibilita aos acadêmicos desenvolverem habilidades inerentes e indispensáveis aos administradores-empreendedores, bem como os instiga à aprendizagem e ao aperfeiçoamento, tornando-os mais conscientes sobre a realidade do mercado de trabalho e, dessa forma, facilitando o ingresso nesse mercado cada vez mais competitivo.

Porém, ainda não se sabe ao certo qual o potencial influenciador que as atividades desenvolvidas na/pela Integração Júnior (IJ) têm sobre as pessoas que com ela possuem vínculo. Em virtude disso, estabeleceu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: De que forma as práticas desenvolvidas na Integração Júnior contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades do administrador-empreendedor?

Visando elucidar tal questionamento, definiu-se por objetivo deste estudo: analisar as práticas desenvolvidas na Empresa Júnior, considerando as possíveis contribuições para o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades do administrador-empreendedor.

Para responder satisfatoriamente ao problema de pesquisa e atingir o objetivo proposto nesta investigação, optou-se pela abordagem qualitativa e por desenvolver um estudo de caso, cujo foco é a Integração Júnior e seus diretores e ex-diretores¹ (acadêmicos do curso de Administração da UFFS).

Visando apresentar adequadamente o desenvolvimento da pesquisa, estruturou-se este artigo em seis seções. Primeiramente, apresentou-se esta introdução, com contextualização do tema, justificativa, problema de pesquisa e objetivo. A seguir, na segunda seção, expõe-se o referencial teórico que tratará sobre Empresa Júnior. Na terceira seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo. Depois, na quarta seção, detalham-se alguns aspectos da Integração Júnior, inseridos em um breve histórico. Na quinta seção, apresentam-se e analisam-se os resultados da investigação. Por fim, na sexta e última seção, a este artigo acrescentam-se considerações finais.

Referencial teórico

Nas duas últimas décadas, tem-se notado grande quantidade de jovens que busca formação superior como forma de garantir um espaço no mercado de trabalho. Nesse sentido, ressalta-se a importância de os acadêmicos que iniciam um curso de Administração continuar buscando novos conhecimentos, não só na universidade, mas também em outros âmbitos e pelo restante de suas carreiras profissionais, “[...] não apenas em função das mudanças e evoluções científicas e tecnológicas, mas também porque, sendo um campo muito vasto, permite um contínuo aperfeiçoamento pessoal, em que, literalmente, o céu é o limite” (LACOMBE; HEILBORN, 2008, p. 6, grifo dos autores).

Sobre o perfil ideal do graduando dos cursos de Administração, enfatiza-se que os alunos devem internalizar ideias de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional, formação humanística e visão global, formação técnica e científica, competência para empreender, capacidade de atuar em equipes multidisciplinares e capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da confiança. Para formar esse perfil, evidencia-se a necessidade de desenvolver algumas habilidades essenciais: comunicação e expressão, raciocínio lógico, crítico e analítico, visão sistêmica e estratégica, criatividade e iniciativa, negociação, tomada de decisão, liderança e trabalho em equipe (LACOMBE; HEILBORN, 2008).

Tais habilidades necessárias à construção do perfil ideal do administrador também são importantes para o empreendedor porque, apesar das diferenças entre o papel do administrador e do empreendedor apontadas por Dornelas (2012), se entende que a capacidade de um empreendedor de sucesso deve ser construída sobre as bases sólidas do administrador. Não há empreendedor de sucesso que não administre com eficiência e eficácia uma empresa. Portanto, vale enfatizar que: “Todo empreendedor necessariamente deve ser um bom administrador para obter o sucesso, no entanto, nem todo bom administrador é um empreendedor”. (DORNELAS, 2012, p. 20).

Argumenta-se a favor dessa linha de abordagem, porque se acredita que o empreendedor tem que necessariamente ser um bom gestor, apesar de ressaltar que por serem tão diferentes – administrador e empreendedor – na forma de “ver o mundo”, de abordar a empresa, na postura, nas atitudes, etc., os objetos de estudo devam constituir duas áreas de estudo distintas: a administração de empresas tratando da formação do gerente e o empreendedorismo do empreendedor (DOLABELA, 2008).

Nesse contexto de formação acadêmica, fazer parte de uma Empresa Júnior emerge como uma oportunidade ímpar de desenvolver-se profissionalmente. O aluno aplica na prática o conhecimento teórico obtido em sala de aula,

vivenciando, dessa maneira, experiências reais, interagindo nos âmbitos da universidade, da sociedade e de seu mundo empresarial.

Participar de EJs abre portas não só para o aprimoramento do administrador, mas também para o empreendedorismo. Essas empresas podem ser um ambiente de transformação dos estudantes, possibilitando-lhes aprimorar suas habilidades técnicas, gerenciais e pessoais, desenvolver a capacidade de percepção, aproveitando novas oportunidades no âmbito dos negócios e exercitar sua formação acadêmico-profissional, viabilizando, dessa forma, alcançar êxitos na carreira como um administrador-empreendedor de sucesso.

Empresa Júnior: definições

Primeiramente, antes de compreender o que é uma Empresa Júnior, por meio de uma definição, é preciso saber que para funcionar apropriadamente, as EJ têm de se adequar ao que prescreve o Conceito Nacional de Empresa Júnior (CNEJ)², devendo ter, por exemplo, seu estatuto registrado em cartório, Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) próprio, alvará da Prefeitura, entre outros, primando pelos aspectos éticos e acadêmicos etc.

Na literatura atual, encontram-se algumas definições sobre o que é uma Empresa Júnior. Neste estudo, adotam-se as concepções de Cunha [2004?], de Silva (2012) e da Brasil Júnior (2015).

A primeira definição de EJ que se apresenta neste texto adota um enfoque informal, revelando características que têm a ver com as atividades realizadas na gestão. Logo, entende-se Empresa Júnior “[...] como um grande laboratório prático do conhecimento técnico e em gestão empresarial. [...] É local onde as soluções mais criativas são implementadas com certa facilidade, não encontrando burocracias.” (CUNHA, [2004?], p. 3). Outrossim, vale conhecer a evolução desse conceito apresentada na terceira versão do Livro I, “DNA Júnior: conhecendo o MEJ”, editado pela Confederação Brasileira das Empresas Júniores:

Na prática, Empresa Júnior é uma empresa formada apenas por estudantes de graduação que prestam projetos para micros e pequenas empresas. Durante a execução desses projetos e no dia a dia da empresa, os universitários aprendem sobre gestão, se especializam em sua área de atuação e têm contato direto com o mercado. Assim, por meio da vivência empresarial, adquirem competências fundamentais para um empreendedor (BRASIL JÚNIOR, 2015, p. 6).

Outra possibilidade de conceituar EJ, de acordo com Cunha ([2004?], p. 3), dá-se por meio de um enfoque jurídico – mais formal:

Empresa Júnior é uma associação civil, ou seja, com um objetivo comum e bem definido. Estruturalmente, é um grupo formado e gerido única e exclusivamente por alunos da graduação. Esta associação, para que seja configurada numa EJ, tem que ser declaradamente sem fins econômicos.

Por sua vez, utilizando-se desse mesmo enfoque, Silva (2012, p. 19) apresenta uma conceituação mais abrangente, afirmando que uma Empresa Júnior trata-se de

[...] uma associação civil, sem fins econômicos, constituída e gerida exclusivamente por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior, que presta serviços e desenvolve projetos para empresas, entidades e sociedade em geral, nas suas áreas de atuação, sob a orientação de professores e profissionais especializados.

Contudo, é preciso considerar o que prevê a Lei 13.267, de 6 de abril de 2016, que disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas júniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior:

Art. 2º Considera-se empresa júnior a entidade organizada nos termos desta Lei, sob a forma de associação civil gerida por estudantes matriculados em cursos de graduação de instituições de ensino superior, com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos associados, capacitando-os para o mercado de trabalho (BRASIL, 2016, p. 1).

Com base nesses conceitos, importa confirmar que a Integração Júnior enquadra-se perfeitamente ao que estabelece o Conceito Nacional de Empresas Júniores e às definições proferidas por Cunha [2004?], Silva (2012) e Brasil Júnior (2015) e, principalmente, atende ao que determina a Lei 13.267/2016.

Empresa Júnior: origens e atualidade no Brasil

A primeira Empresa Júnior do mundo surgiu em Paris, na França, no ano de 1967, a partir da iniciativa de um grupo de

Alunos da ESSEC – L’École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales, conscientes da necessidade de complementarem os seus conhecimentos por meio da aplicação prática dos mesmos, criaram a Junior Entreprise, uma associação que proporcionasse realidade empresarial, antes da conclusão dos cursos que estavam realizando (BRASIL JÚNIOR, 2015, p. 3).

Em 1969, o Movimento Empresa Júnior obteve considerável ascensão na Europa. Após a constatação da existência de mais de 20 empresas júniores, os empresários uniram-se para criar a Confederação Francesa de Empresas Júniores, a Confédération Nationale des Junior-Enterprises (CNJE) (BRASIL JÚNIOR, 2015).

Mais de duas décadas depois de criada a primeira Empresa Júnior na França e com mais de 100 EJs em diversos países da Europa fazendo parte do MEJ, funda-se a Confederação Europeia de Empresas Juniores, a Junior Association for Development in Europe (JADE), objetivando defender seus interesses na União Europeia, além de servir de meio para a troca de experiências internacionais (SILVA, 2012).

No Brasil, o conceito de Empresa Júnior chegou em 1987, graças às ações de João Carlos Chaves, Diretor da Câmara de Comércio Franco-Brasileira, que orientou acadêmicos do curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo a fundarem uma EJ. Então, em 1988, surge a primeira Empresa Júnior do Brasil, a Empresa Júnior Fundação Getúlio Vargas (EJFGV) (SILVA, 2012; BRASIL JÚNIOR, 2015).

Posteriormente, com o conceito de EJ já consolidado no país, em 1990, foi criada a primeira Federação Estadual de Empresas Juniores do Brasil, a Federação de Empresas Juniores do Estado de São Paulo (FEJESP). Nesse processo de consolidação do MEJ, destaca-se a criação, em 2003, da Brasil Júnior, a Confederação Brasileira de Empresas Juniores (BRASIL JÚNIOR, 2015). Nesse contexto, vale enfatizar que a Brasil Júnior tem por finalidade

[...] propor e repassar diretrizes nacionais que devem ser adotadas pelas confederações estaduais de modo a regulamentar a atividade das empresas juniores em âmbito nacional. Além disso, trabalha com um portal de colaboração e conhecimento, que promove a integração dos empresários juniores de todo o país (SILVA, 2012, p. 21).

Atualmente, verifica-se a consolidação do MEJ no Brasil, uma vez que, em 2017, o movimento completa 30 anos e a Brasil Júnior 14 anos de existência. Essa consolidação também pode ser confirmada em números:

Em 2014, o Movimento Empresa Júnior (MEJ) é formado por mais de 222 empresas juniores representadas por 16 federações estaduais confederadas à Brasil Júnior. São mais de 8.000 universitários em mais de 50 instituições de ensino espalhadas por todo o Brasil, que realizam cerca de 2.000 projetos ao ano, com um faturamento total acima de 9 milhões de reais ao ano (BRASIL JÚNIOR, 2015, p. 10).

Verifica-se, porém, que há muitas empresas juniores que ainda não estão integradas ao MEJ, inclusive a Integração Júnior. Apesar disso, é inquestionável a pujança do MEJ e a relevância de suas atividades que refletem na possibilidade de os acadêmicos desenvolverem atividades práticas de empreendedorismo, transcendendo o âmbito acadêmico para o âmbito empresarial, particularmente, o das pequenas e microempresas, foco principal da maioria dos projetos e serviços de consultorias.

Empresa Júnior: o que proporciona?

O Conceito Nacional de Empresas Juniores (CNEJ) estabelece que as empresas juniores sejam compostas por estudantes matriculados em cursos de graduação, “[...] organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para formar profissionais capacitados e comprometidos com o propósito de transformar o Brasil” (BRASIL JÚNIOR, 2015, p. 6).

Julga-se que as EJs são muito importantes para a formação dos estudantes, particularmente no caso dos cursos de Administração, pois podem/devem desenvolver características conexas ao perfil do futuro administrador-empreendedor e complementar os ensinamentos adquiridos em sala de aula.

De acordo com Silva (2012), as EJs devem proporcionar oportunidades para que os alunos, particularmente os diretores, desenvolvendo atividades inerentes a uma empresa real, vivenciem experiências práticas, prestando serviços de consultorias, desenvolvendo projetos para outras empresas, pesquisando sobre o mercado, enfim, contribuindo para o desenvolvimento do empreendedorismo na região.

Ademais, podem contribuir deveras com os empreendedores, pois, de acordo com Dornelas (2012, p. 214), “[...] as empresas juniores, [...] por serem formadas por alunos e não terem fins lucrativos, são uma alternativa de baixo custo e boa qualidade para as pequenas empresas, pois sempre têm o respaldo de professores que auxiliam os alunos na resolução dos problemas.”

Dessa forma, cria-se uma via de mão dupla, porque há a evolução profissional do administrador-empreendedor ao realizar atividades práticas, consolidando sua aprendizagem, bem como há o benefício de empresários e/ou microempresários ao obterem serviços prestados com qualidade pelos empresários juniores com a chancela da instituição de ensino superior que os abriga e credencia. Essa interação universidade, por meio de seus alunos, e sociedade, essencialmente empresários e/ou microempresários, pode criar um círculo virtuoso benéfico para as próximas turmas de administradores-empreendedores a serem formadas no futuro. Para tanto, é preciso que haja satisfação de ambos os lados, na execução de projetos e serviços qualificados. Sendo assim, a atuação dos empresários juniores – diretores das EJs – está envolta de enorme responsabilidade.

Empresa Júnior: principais habilidades a serem desenvolvidas

Entende-se que o empreendedorismo pode ser ensinado aos alunos dos cursos de Administração. Sendo assim, considera-se importante, por meio das atividades realizadas nas EJs, desenvolver habilidades

requeridas ao administrador-empreendedor.

As habilidades requeridas de um empreendedor podem ser classificadas em três áreas: técnicas, gerenciais e características pessoais. As habilidades técnicas envolvem saber escrever, saber ouvir as pessoas e captar informações, ser um bom orador, ser organizado, saber liderar e trabalhar em equipe e possuir know-how técnico na sua área de atuação. As habilidades gerenciais incluem as áreas envolvidas na criação, desenvolvimento e gerenciamento de uma nova empresa: marketing, administração, finanças, operacional, produção, tomada de decisão, controle das ações da empresa e ser um bom negociador. Algumas características pessoais já foram abordadas anteriormente e incluem: ser disciplinado, assumir riscos, ser inovador, ser orientado a mudanças, ser persistente e ser um líder visionário (DORNELAS, 2012, p. 30-31).

Internalizada a ideia de desenvolver tais habilidades, a Integração Júnior propõe e realiza uma série de atividades que complementam o ensino das salas de aula e auxiliam na inserção do aluno – futuro administrador formado – mais bem qualificado no mercado de trabalho. Essas atividades estão inseridas, essencialmente, em consultorias que abrangem diversas áreas: finanças, marketing, recursos humanos, produção, logística, administração de materiais etc.

Nesse contexto, importa expor que os projetos e serviços realizados pelas empresas juniores têm que cumprir pelo menos uma das características listadas a seguir:

1. Estejam inseridos no conteúdo programático do(s) curso(s) de graduação a que ela for vinculada;
2. Sejam fruto de competências ou qualificações decorrentes do conteúdo programático do(s) curso(s) de graduação a que ela for vinculada;
3. Sejam atribuições da categoria de profissionais, determinados por lei regulamentadora das categorias profissionais, à qual os alunos de graduação do(s) curso(s) de graduação a que ela for vinculada fizerem parte. (BRASIL JÚNIOR, 2015, p. 6).

Vale dizer que a necessidade de atender a essas características torna os projetos e os serviços realizados pelas EJs verdadeiras práticas pedagógicas, uma vez que possibilita o aprendizado prático e, principalmente, o desenvolvimento das habilidades consideradas importantes para que o administrador-empreendedor desempenhe um papel competente na sua profissão.

Metodologia

Por tratar-se de um estudo que se insere no campo das ciências sociais e que considera, especificamente, a dinâmica de relações sociais de uma determinada organização – neste caso, a Integração Júnior –, optou-se por desenvolver uma pesquisa básica de abordagem qualitativa.

Vale registrar que, nesse tipo de abordagem, existe um vínculo entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do sujeito, relação que não pode ser expressa em números, tem o ambiente natural como fonte para coleta de dados e o pesquisador como instrumento-chave nesse processo (SILVA; MENEZES, 2005).

Visando solucionar o problema de pesquisa evidenciado e atingir o objetivo proposto neste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva que tem como objetivo primordial, de acordo com Gil (2008, p. 21), “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Ou seja, este tipo de pesquisa busca descrever fatos e/ou fenômenos de uma realidade específica (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma, dentre as modalidades de pesquisa consideradas como possibilidades para se desenvolver uma pesquisa descritiva, julgou-se mais adequado empregar o estudo de caso, porque se caracteriza “[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 2008, p. 57-58).

Verifica-se que essa conceituação vai ao encontro do que se pretende com este estudo justamente por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no intuito de obter conhecimento mais aprofundado sobre o potencial influenciador que as práticas desenvolvidas na/pela Integração Júnior têm sobre os alunos – especificamente os diretores da IJ.

Nesse contexto metodológico, a fim de ilustrar o universo empírico da Integração Júnior, houve necessidade de se utilizar procedimento técnico para a coleta de dados, que, segundo Gerhardt et al. (2009, p. 68), “[...] é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”. Decidiu-se, então, fazer uso da entrevista para realizar a coleta dos dados. Ressalta-se o que Gil (2008, p. 109) considera:

Pode-se definir a entrevista como a técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista estrutura-se em duas perguntas a serem apresentadas neste artigo, na seção “Apresentação e análise dos resultados”. Essa proposta orienta-se pela argumentação de Gil (2008, p. 113):

“A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados [...]”.

Faz-se necessário, também, explicitar que foram entrevistados face a face e individualmente 16

diretores e ex-diretores da Integração Júnior, no período de 8 a 24 de março de 2017.

Quanto à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, importa esclarecer que foi realizada com base na análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 47), a análise de conteúdo agrupa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Enfim, este estudo, cuja abordagem é qualitativa, configura-se como uma pesquisa descritiva que adota o estudo de caso como procedimento científico para desvendar aspectos inerentes às práticas desenvolvidas pela Integração Júnior, e utiliza a entrevista estruturada como procedimento técnico para a coleta de dados, cuja análise se dá por meio da análise de conteúdo.

Integração Júnior: breve histórico

A Associação de Consultoria dos Alunos do Curso de Administração da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, denominada “Integração Júnior”, pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos, sediada na UFFS, campus Cerro Largo-RS, foi criada em 2014, por um grupo composto por 69 alunos, sob a orientação da Profa. Dra. Monize Sâmara Visentini.

Os primeiros passos para a criação da IJ foram dados de acordo com o que previa o CNEJ, que, naquele momento, era o documento norteador dos rumos a serem seguidos pelas empresas juniores no Brasil. A primeira diretoria eleita, em maio de 2014, juntamente com o Conselho de Administração da EJ, encarregou-se de criar o estatuto e o regulamento da Empresa, estabelecendo as seguintes finalidades:

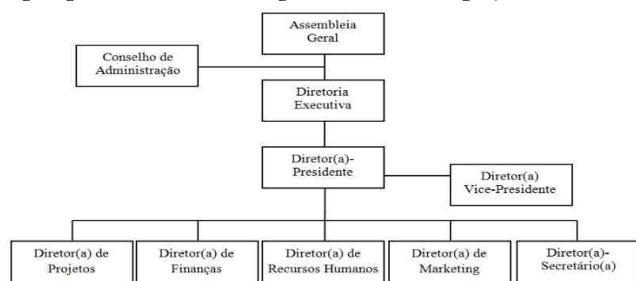
Art 2º São finalidades da Integração Júnior:
I – incentivar e estimular a **capacidade empreendedora dos alunos**, proporcionando-lhes:
a) Formação acadêmica por meio da experiência profissional e empresarial, ainda em ambiente acadêmico;
b) condições necessárias para a **aplicação prática dos conhecimentos teóricos** referentes à respectiva área de formação acadêmica;
c) oportunidade de vivenciar o mercado de trabalho, como empresários juniores, para o exercício da futura profissão;
II – contribuir para a formação de profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho;
III – contribuir com a sociedade por meio da prestação de serviços de qualidade, preferencialmente às micro, pequenas e médias empresas privadas, empresas, entidades ou órgãos públicos, organizações do terceiro setor e cooperativas, com destaque para projetos de relevância social, ambiental, educacional e/ou econômico;

IV – intensificar o relacionamento Universidade/sociedade;
V – contribuir para o desenvolvimento local e regional sustentável.
(INTEGRAÇÃO JÚNIOR, 2014, p. 1, grifos nossos).

A partir disso, orientados pelos professores do curso de Administração, passaram a realizar consultorias em empresas do município e região, o que vem sendo praticado por todas as três diretórias que foram eleitas até o momento (março de 2017).

Para cumprir com os fins a que se propõe e atingir os objetivos traçados, a Integração Júnior organiza-se de acordo com o que prevê seu Estatuto (Organograma 1), conta com uma sala, onde estão dispostas uma mesa para reuniões, seis computadores, uma impressora, um projetor, uma filmadora, bem como armários, quadro branco, telefone, ou seja, todos os bens móveis necessários para o funcionamento da EJ. E, além disso, recebe suporte do Programa de Extensão “Capacitação e Suporte à Gestão da Empresa Júnior”³.

Organograma 1 – Estrutura organizacional da Integração Júnior



Fonte: As autoras (2017).

A partir desse organograma, verifica-se que, além da Assembleia Geral, da qual participam todos os alunos matriculados regularmente no curso de Administração da UFFS, há um Conselho de Administração do qual fazem parte 4 professores, o Presidente da IJ e 2 discentes. A Diretoria Executiva da Integração Júnior, por sua vez, compõe-se de 7 diretores(as), ocupando a respectiva diretoria isoladamente. Isso significa que não está prevista a composição das diretórias com auxiliares para os(as) diretores(as). No entanto, cabe esclarecer que, por vezes, a fim de atender necessidades surgidas a partir da contratação dos serviços de prestados pela EJ, os diretores contam com o auxílio de acadêmicos voluntários.

Por fim, cabe informar que foram realizadas 3 consultorias pela primeira gestão (2014/2015) e 4 pela segunda (2015/2016); enquanto que a terceira (2016/2017) realizou 2 consultorias e outras 2 consultorias estão em fase de negociação contratual. Destaca-se, porém, o trabalho da atual Diretoria Executiva, no sentido de regularizar a IJ, conforme prevê a Lei 13.267/2016, e de atualizar os processos burocráticos de organização interna que também devem ser priorizados para que sirvam de apoio à execução de consultorias externas.

Apresentação e análise dos resultados

Reitera-se que os dados que serão apresentados a seguir foram obtidos por meio de entrevistas e foram tratados, de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Nesse contexto, organizaram-se as perguntas de forma a obter respostas dos entrevistados sobre as habilidades desenvolvidas no âmbito da Integração Júnior e quais atividades contribuíram para que isso ocorresse.

Sobre as práticas desenvolvidas na/pela IJ – foco principal desta investigação – e com intuito de resolver o problema de pesquisa, bem como atingir o objetivo proposto neste estudo, foram elaboradas as seguintes perguntas a serem respondidas pelos diretores e ex-diretores da Empresa Júnior:

1. Que habilidades você julga ter adquirido ou aprimorado/melhorado por meio das atividades práticas desenvolvidas na/pela Integração Júnior?

2. Quais atividades contribuíram para a obtenção ou aprimoramento/melhoria dessas habilidades essenciais ao administrador-empreendedor?

Na transcrição do material coletado por meio das entrevistas realizadas, constatou-se que os acadêmicos citaram diversas habilidades – consideradas importantes para a formação do administrador-empreendedor – as quais julgaram ter adquirido ou aprimorado por meio das atividades práticas desenvolvidas na/pela Integração Júnior, tais como: trabalhar em equipe, falar em público, relacionamento interpessoal, liderar, saber negociar e ser responsável. Tais habilidades encontram-se no rol apresentado por Dornelas (2012), corroborando o pensamento do autor sobre a relevância de se apropriar delas, conscientemente, para exercer da melhor forma possível o empreendedorismo. Neste artigo, com base em Picarelli (2002), entende-se habilidade como saber fazer, o que se revela como uma das características que, aliada ao conhecimento (saber) e às atitudes (fazer), de modo geral, auxilia o administrador a ter um melhor desempenho no exercício de sua profissão.

Citada por 11 dos 16 entrevistados, **trabalhar em equipe** revela-se a habilidade mais desenvolvida entre os diretores e ex-diretores da Integração Júnior. A entrevistada 4, Diretora de Projetos, explica que: “[...] no trabalho em equipe é preciso aprender a escutar o outro. Antes, eu não tinha muito essa paciência de entender o lado da outra pessoa, pois eu queria sempre ter razão”. Por sua vez, a entrevistada 1, Diretora-Secretária, declara: “Por meio da Empresa Júnior [...] aprendi a trabalhar melhor em equipe, a evitar ou a resolver os conflitos internos.”

Falar em público era considerado um “drama” para a maioria dos 9 diretores e ex-diretores que afirmam que adquiriram ou melhoraram essa capacidade, a partir da participação na EJ. Vale destacar o depoimento da entrevistada 3, Diretora Vice-Presidente, acumulando a Diretoria de Marketing: “Adquiri a habilidade de falar em público

e, principalmente, de ter menos vergonha de conversar com os empreendedores. Aprendi a divulgar melhor uma empresa [a Integração Júnior] e a trabalhar em equipe.”

De acordo com o entrevistado 6, Diretor Administrativo Financeiro, o envolvimento nas atividades da EJ possibilita o aperfeiçoamento de várias habilidades, dentre elas, foi possível melhorar a comunicação, a forma de lidar com as pessoas e, principalmente, de falar com o público. Além disso, ele afirma que o aprimoramento dessas habilidades ajudou bastante para o seu crescimento profissional e pessoal.

Quanto ao **relacionamento interpessoal**, habilidade citada por 5 diretores e ex-diretores da EJ, ressalta-se a experiência da entrevistada 14, Ex-Diretora de Recursos Humanos: “[...] aprendi a trabalhar e a me relacionar com pessoas que possuem culturas e costumes diferentes e, principalmente, a respeitar essas diferenças”.

Liderar é um processo de condução de pessoas com vistas a atingir determinados objetivos e, de modo geral, implica ter outras habilidades, como as capacidades de persuadir e de motivar o grupo liderado. Sobre essa habilidade técnica, a entrevistada 13, Ex-Diretora Administrativa Financeira, relata que aprendeu a ter “[...] iniciativa para ‘tomar a frente’ no desenvolvimento das atividades, organizando os processos, distribuindo as responsabilidades para cada diretor e, de modo geral, mediando as conversas para que a equipe chegassem a um objetivo comum”.

Em relação à habilidade gerencial **saber negociar**, importa enfatizar que essa deve ser uma característica constantemente aperfeiçoada, pois a partir de boas negociações pode-se garantir o sucesso de uma empresa. De acordo com a entrevistada 11, Ex-Diretora de Marketing, atuar na Integração Júnior ajudou muito, tanto no crescimento profissional como no pessoal. Sobre essa experiência, o aluno declara: “Na Empresa Júnior tivemos a oportunidade de negociar com os gestores, donos de empresas. Isso trouxe uma experiência de entender melhor como os negócios funcionam, sobre o que os empreendedores pensam e o que querem para suas empresas”.

Ser responsável foi uma capacidade aprimorada em 6 jovens estudantes dos 16 que participaram como entrevistados nesta pesquisa. Sobre essa característica pessoal, destaca-se o relato do entrevistado 10, Ex-Diretor-Presidente: “Aprendi a ser mais responsável, pois desempenhava um cargo sério [e importante] dentro da Integração Júnior, precisei me organizar melhor nos horários, me dedicar mais e melhorar no quesito de integração dentro da Empresa Júnior”.

Verifica-se, por meio das práticas realizadas na/pela IJ e dos relatos apresentados, que as habilidades aprimoradas não são desenvolvidas isoladamente, porque há uma inter-relação entre elas, isto é, para trabalhar em equipe, exige-se um bom

relacionamento interpessoal com o grupo; para ser um bom negociador, é preciso saber se expressar bem; para liderar, é importante ser responsável, e assim por diante.

Outrossim, os entrevistados citaram outras habilidades também importantes para a formação do administrador-empreendedor: ser organizado, saber planejar, escrever bem, saber ouvir, desenvolver ações de marketing, ações operacionais e burocráticas, ser inovador, ser dedicado, ser persistente e ser paciente.

Além das habilidades citadas, vale ressaltar o depoimento da entrevistada 9, Ex-Diretora-Secretária, porque expressa, além da satisfação pessoal, o quanto importante foi a experiência de ter participado da Integração Júnior: “Também foi interessante distinguir e entender melhor as áreas da administração, como elas funcionam e qual o objetivo de cada uma delas dentro de uma empresa. Hoje, quando monto meu currículo para as empresas, sempre coloco a experiência que tive na Empresa Júnior e todas as atividades que nela desenvolvi. Posso dizer de boca cheia que, de fato, foi uma grande experiência”.

Dessa forma, por meio dos depoimentos apresentados, ilustraram-se as principais habilidades elencadas pelos acadêmicos do curso de Administração que fazem ou fizeram parte da Integração Júnior, atuando na Diretoria Executiva.

Em resumo, conforme se verifica no Quadro 1, os 16 diretores e ex-diretores entrevistados consideram trabalhar em equipe, falar em público, relacionamento interpessoal e saber liderar como as mais desenvolvidas entre as habilidades técnicas; acreditam que saber negociar, desenvolver ações/planos de marketing e realizar ações/atividades burocráticas são as mais desenvolvidas entre as habilidades gerenciais; e julgam que ser responsável, ser inovador e ser dedicado estão entre as características pessoais mais importantes para um administrador-empreendedor.

Quadro 1 – Habilidades conquistadas e/ou consolidadas pelos acadêmicos

Habilidades técnicas	Citadas	Habilidades gerenciais	Citadas	Características pessoais	Citadas
Trabalhar em equipe	11 vezes	Saber negociar	3 vezes	Ser responsável	7 vezes
Falar em público	8 vezes	Ações de marketing	2 vezes	Ser inovador	2 vezes
Relações interpessoais	7 vezes	Ações burocráticas	2 vezes	Ser dedicado	2 vezes
Saber liderar	4 vezes	Tomar decisões	1 vez	Ser persistente	1 vez
Ser organizado	3 vezes	-	-	Ser paciente	1 vez
Saber planejar	2 vezes	-	-	-	-
Escrever bem	2 vezes	-	-	-	-
Saber ouvir	2 vezes	-	-	-	-

Fonte: As autoras (2017).

A partir desses dados apresentados, pode-se interpretar que os alunos do curso de graduação em Administração da UFFS, campus Cerro Largo-RS, ao se disponibilizarem a atuar, como voluntários eleitos, na Empresa Júnior podem desenvolver/aprimorar habilidades essenciais à formação do administrador-empreendedor.

Quanto às atividades consideradas mais importantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o administrador-empreendedor (Quadro 2), os diretores e ex-diretores entrevistados afirmaram que as atividades realizadas na/pela IJ mais relevantes – que contribuíram para a obtenção ou aprimoramento das habilidades adquiridas ou melhoradas por eles e consideradas essenciais ao administrador-empreendedor – entre outras, foram: participar de reuniões com a Diretoria Executiva, desenvolver projetos e consultorias na prática, participar de reuniões com o Conselho de Administração e visitar as empresas e conversar com os donos/empreendedores.

A entrevistada 9, Ex-Diretora-Secretária, em seu relato, exalta algumas atividades das quais participou e que, segundo ela, foram importantes para aprimoramento de suas habilidades: “[...] todas as atividades das quais participei foram importantes para mim, desde o convívio com o pessoal, o compartilhamento de tarefas, a troca de ideias e as reuniões. Na verdade, é tudo muito parecido com o que acontece dentro das empresas [...]. A parte do acompanhamento das consultorias é o que mais me fez sentir administradora, pois estávamos sempre diante de situações reais e precisávamos de alguma forma contribuir para o melhoramento da empresa”.

De outro modo, a entrevistada 13, Ex-Diretora Administrativa Financeira, cita algumas atividades que foram importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional: “Negociação dos contratos com os clientes, definindo prazos para realização/conclusão dos trabalhos, datas de entrega de pesquisas, formas de pagamento, etc.; reuniões com clientes, com a equipe [Diretoria Executiva] e com o Conselho de Administração; desenvolvimento de projetos, consultorias e pesquisas; participação em eventos [da UFFS e externos]; e desenvolvimento de ferramentas de auxílio à gestão da Integração Júnior, com destaque para política de preços”.

Vale dizer que é imprescindível propiciar tarefas práticas aos alunos, porque:

O mais importante [...] não é o saber fazer, o know-how, mas encontrar e agarrar oportunidades, fazer algo que possa significar valor positivo para os outros. O conhecimento acadêmico, científico, é indispensável, mas insuficiente. Estudantes de todos os cursos precisam saber empreender, e não se ater somente aos conhecimentos específicos da sua área. A capacidade de criar algo só se aprende na ação e quando se tem um perfil para isso. (DOLABELA, 2008, p. 187, grifo nosso).

Essa argumentação é, em alguns aspectos, confirmada por meio dos relatos, primeiro da entrevistada 3, Diretora Vice-Presidente, acumulando a Diretoria de Marketing: “[...] pude ver na prática como funciona a Administração, porque na sala de aula aprendemos na teoria e na Empresa Júnior podemos fazer tudo na prática. [...] aprendi muita coisa e adquiri experiência, participando da Empresa Júnior.”; e, a

seguir, da entrevistada 10, Ex-Diretora Presidente: “[...] posso dizer que, através da Empresa Júnior, aprendi a ser inovadora, pois precisava propor ideias e melhorias para as empresas, soluções para os problemas encontrados, sempre trabalhando em equipe.”

Quadro 2 – Atividades consideradas mais relevantes pelos diretores e ex-diretores da IJ

Atividades realizadas na/pela Integração Júnior	Citadas
Participar de reuniões com a Diretoria Executiva	9 vezes
Desenvolver projetos e consultorias na prática	8 vezes
Participar de reuniões com o Conselho de Administração	6 vezes
Visitar as empresas e conversar com os donos/empreendedores	4 vezes
Abertura da Empresa Júnior e emissão do CNPJ	3 vezes
Entrevistas/aplicar questionários	3 vezes
Escrever atas	2 vezes
Cursos de capacitação e treinamento	2 vezes
Reuniões com os clientes	2 vezes
Participação de eventos da UFFS (Vem pra UFFS, Trote Solidário)	2 vezes
Recrutamento de RH (novo Diretor de Marketing)	1 vez

Fonte: As autoras (2017).

Constata-se que a Integração Júnior, além de participar de eventos realizados pela universidade, desenvolve várias atividades inerentes a uma empresa verdadeiramente constituída, transformando essas oportunidades em verdadeiras práticas pedagógicas.

Isto posto, pode-se afirmar que as atividades realizadas na/pela Integração Júnior têm sido de grande valia para o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para a formação do administrador-empreendedor.

Considerações finais

Entender até que ponto as atividades desenvolvidas por uma Empresa Júnior contribuem para a formação do administrador-empreendedor foi o norte para a construção deste estudo, que buscou a solução para o problema de pesquisa no próprio cerne do problema, isto é, em uma EJ, neste caso a Integração Júnior, da UFFS, campus Cerro Largo-RS.

A base teórica mostrou que há diferenças entre o administrador e o empreendedor, mas que, para ser um empreendedor de sucesso, faz-se necessário obter um perfil que garanta o exercício de uma boa gestão.

A prática, por sua vez, revela que o fato de a direção executiva das EJs ser formada por alunos que se candidatam para ocupar os cargos disponíveis, ou seja, se voluntariam para exercer tais funções, também contribui para o aprendizado. Aplica-se aqui a ideia de Paro (2010, p. 30): “[...] o educando só aprende se quiser”. Então, ninguém aprende se não quiser aprender. Logo, entende-se que o primeiro passo para desenvolver-se, individual e profissionalmente, depende do interesse que o aluno deve ter pelo trabalho na EJ e isso traduz-se no verbo “querer”.

Nesse sentido, estar disposto a aprender na prática do dia a dia da EJ implica uma predisposição para pôr em prática os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula.

Nessa relação teoria e prática, há que se considerar que o acadêmico do curso de Administração recebe ensinamentos sobre Administração Geral e demais áreas: Recursos Humanos, Marketing, Produção, Materiais, Logística, Sistemas de Informação e Financeira. Além disso, o curso, normalmente, dispõe na universidade onde é ofertado um método para aprender na prática os conceitos ensinados em sala de aula. No caso da UFFS, campus Cerro Largo-RS, há Integração Júnior, Empresa Júnior que possibilita aos alunos, tendo aprendido conceitos teóricos, aplicá-los na prática. Por meio desse exercício prático e real – atuar na EJ –, acredita-se que, ao entrar para o mercado de trabalho, esses alunos, quer dizer, esses futuros administradores não apenas saibam gerenciar uma determinada área ou setor da empresa, mas também entendam grande parte do funcionamento da organização, compreendendo a funcionalidade de cada setor e as suas operações, além de despertar para o empreendedorismo, seja abrindo a própria empresa, seja intervindo em um dos setores de uma empresa já constituída.

Constata-se, neste estudo, que assim como o aluno aprende muito com as atividades praticadas na/pela Empresa Júnior, também os empresários, os microempresários e os microempreendedores individuais que contratam os serviços de consultoria da EJ são beneficiados, pois a EJ tem como um de seus objetivos – e preza por atingi-lo – prestar um serviço de qualidade, totalmente orientado e/ou supervisionado pelos professores, mestres ou doutores, especializados na área de administração de empresas, por um custo menor do que as empresas de consultoria inseridas no mercado cobram por esse tipo de serviço, afinal, uma EJ tem como um de seus fundamentos o trabalho voluntário e não fins lucrativos.

O estudo evidencia, ainda, que o acadêmico, por meio da realização de atividades práticas proporcionadas pela EJ, pode transformar-se não apenas em um administrador competente, mas em um administrador-empreendedor profissionalmente capacitado. Para tanto, é preciso desenvolver, além de habilidades técnicas e gerenciais e características pessoais, o espírito empreendedor, que se mostra importante não só no aspecto individual, mas também para a sociedade, particularmente em momentos de crise como o que o Brasil vive atualmente, cujo índice de desempregados, de acordo com dados apresentados pelo IBGE (2016), alcança 12 milhões de pessoas, isso porque, segundo Dolabela (2008, p. 24), “o empreendedorismo é a melhor arma contra o desemprego”.

Outrossim, importa acrescentar que a universidade, além de prestar apoio ofertando os meios físicos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos inerentes à atuação da EJ no mercado,

chancela os serviços prestados, emprestando credibilidade por meio da qualificação de seus professores (tutores dos alunos nas consultorias e projetos realizados).

Por fim, de todo o exposto, entende-se que as empresas juniores mantêm-se como um valioso instrumento de aprendizagem, capaz de instigar o desejo dos acadêmicos, futuros administradores, pelo empreendedorismo e de propiciar oportunidades de praticar o conhecimento adquirido nos bancos da academia, por meio de atividades que são verdadeiras práticas pedagógicas.

Sendo assim, vislumbra-se que a realidade evidenciada neste texto possa ser aplicável a outras instituições que também tenham EJs e, ainda, sirva de incentivo para a criação de empresas desse tipo vinculadas aos cursos de graduação em Administração em instituições que ainda não as têm.

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

INTEGRAÇÃO JÚNIOR. **Estatuto da Integração Júnior**. Cerro Largo-RS: UFFS, 2014.

LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. **Administração: princípios e tendências**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PICARELLI, V. Gestão por competências. In: **Manual de gestão de pessoas e equipes**: estratégias e tendências, v. 1. São Paulo: Editora Gente, 2002.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFS, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

SILVA, P. C. R. da. **Empresa Júnior na prática**. Brasília: Editora Kir

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. **Administração**: liderança e colaboração no mundo competitivo. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. **Administração**: novo cenário competitivo. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. CLIII, n. 66, p. 1-2, 7 abr. 2016. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/04/2016>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL JÚNIOR. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conceito Nacional de Empresa Junior**. São Paulo: Brasil Júnior, [2004?]. Disponível em: <[https://cei.ufg.br/up/752/o/7_Conceito_Nacional_de_Empresas_Juniores_\(CNEJ\).pdf](https://cei.ufg.br/up/752/o/7_Conceito_Nacional_de_Empresas_Juniores_(CNEJ).pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL JÚNIOR. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **DNA Júnior**: conhecendo o MEJ [Movimento Empresa Júnior]. Livro I. Brasília: Brasil Júnior, 2015.

CUNHA, F. A. G. da. **DNA Júnior**. Rio de Janeiro: Brasil Júnior, [2004?].

DAFT, R. L. **Administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

Notas

¹Os nomes dos diretores e ex-diretores da Integração Júnior não serão expostos neste artigo. Dessa forma, preservam-se as identidades dos entrevistados que, por meio de seus relatos, contribuíram com esta pesquisa.

²Artigo 1º - O Conceito Nacional de Empresa Júnior tem como objetivo determinar todos os critérios que deverão ser respeitados e seguidos, a fim de que uma associação civil seja reconhecida como uma empresa júnior por parte da Confederação Brasileira de Empresas Juniores – Brasil Júnior. (BRASIL JÚNIOR, [2004?], p. 1).

³ Programa de Extensão que agrupa vários Projetos de Extensão que visam capacitar os diretores da Integração Júnior, bem como dar suporte à execução dos serviços prestados pela Empresa Júnior.

JOGOS AFRICANOS E O ENSINO DE POLINÔMIOS: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA COM O JOGO DARA ALGÉBRICO

AFRICAN GAMES AND THE TEACHING OF POLYNOMIALS: AN EXTENSIONIST EXPERIENCE WITH THE GAME ALGEBRAIC DARA

Luiz Eduardo da Silva Santos*
Anna Karla Silva do Nascimento**

Resumo: A inserção da “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo escolar trouxe implicações pedagógicas no que tange à forma de trabalhá-la na disciplina de Matemática. Buscamos, então, verificar em que medida os jogos africanos podem contribuir com a aprendizagem matemática. O presente artigo apresenta impressões iniciais da ação de extensão “Jogos de origem africana e educação matemática: um olhar etnomatemático”, vinculada à Universidade Federal do Cariri (UFCA) e realizada com alunos da educação básica da cidade de Brejo Santo – CE. Tal ação envolveu o levantamento de jogos de tabuleiro africanos que apresentassem potencial pedagógico e um processo de adaptação de um dos jogos para trabalhar um conteúdo curricular da Matemática. Esse estudo culminou na elaboração do Dara Algébrico, jogo que trata de polinômios e expressões polinomiais. A adaptação de jogos africanos foi satisfatória e possibilitou o andamento de outros trabalhos que envolvessem conhecimento matemático a partir de jogos africanos.

Palavras chave: Jogos Africanos; Matemática; Polinômios.

Abstract: The insertion of "Afro-Brazilian History and Culture" in the school curriculum has had teaching implications regarding the way of working while teaching the subject Mathematics. Therefore, this study seeks to ascertain the extent to which African games can contribute to mathematical learning. This article presents initial impressions of the extension action "Games of African origin and mathematical education: an ethnomathematical view", linked to the Federal University of Cariri (UFCA) and carried out with basic education students from the city of Brejo Santo - CE. This action involved the survey of African board games that presented pedagogical potential and a process of adaptation of one of the games to work a curricular content of Mathematics. This study resulted in the elaboration of the Algebraic Dara, a game dealing with polynomials and polynomial expressions. The adaptation of African games was satisfactory and allowed the progress of other works involving mathematical knowledge from African games.

Keywords: African Games; Mathematics; Polynomials.

* Aluno de Graduação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo - CE, Brasil. E-mail: eduardoss.4@hotmail.com
** Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo - CE, Brasil. E-mail: karla.nascimento@ufca.edu.br

Introdução

Na educação básica, o ensino da História do Brasil se baseia no reconhecimento da contribuição das mais variadas culturas e etnias na construção da população brasileira, o que inclui a africana. Com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas, disciplinas específicas da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia) e Linguagens e Códigos (Artes, Literatura) foram foco dessa inclusão. Tal medida auxiliou para que as referências culturais apresentadas aos alunos fossem ampliadas e, de certo modo, contribuíssem para mudanças na visão de mundo e na formação de identidades mais plurais (BRASIL, 2013).

A implantação dessa dimensão multicultural no currículo da educação básica permite, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, “o reconhecimento da riqueza das produções culturais e a valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais [...]” (BRASIL, 2013, p. 115). Quando se trata do currículo escolar de Matemática, essa perspectiva aparenta ser mais difícil de alcançar. Como alternativa, o uso de jogos de tabuleiro mostra-se como uma oportunidade de contextualizar a cultura africana.

Embora o primeiro pensamento que se tem a respeito de jogos é de entretenimento e diversão, estes permitem outra função que é a educativa, pois, ao mesmo tempo em que existe uma ludicidade, um prazer de jogar, existe também a aquisição de um conhecimento, ainda que implicitamente. A proposta de desenvolver no aluno um entendimento através de um jogo não envolve distrair, mas sim instruir, introduzindo, aprofundando ou preparando-o para a assimilação de um conhecimento, exigindo um pensamento mais detalhista, com a elaboração de estratégias e ações baseadas no seu conhecimento adquirido.

A proposta apresentada neste artigo surgiu da possibilidade de introduzir a temática “História e Cultura Afro-brasileira” no contexto da disciplina de matemática e analisar como os jogos de origem africana poderiam contribuir para o ensino de conteúdos matemáticos. Com tal interesse, deu-se início ao projeto de extensão intitulado “Jogos de origem africana e Educação Matemática: um olhar etnomatemático”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Partindo de pesquisas de caráter bibliográfico e com o levantamento de diversos jogos de origem no continente africano, o estudo se voltou para a adaptação de um jogo em função de conteúdos pertencentes à matriz curricular de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Então, iniciou-se uma abordagem de campo com o desenvolvimento de atividades junto a alunos de uma escola da rede de ensino básica da cidade de Brejo Santo (CE).

A pluralidade cultural e a utilização de jogos

Dispositivos como a Lei 10.639/2003 consideram a importância do reconhecimento da história e cultura africana na área educacional, apresentando-se como ações afirmativas na tentativa de reparar acontecimentos históricos e buscando o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2003, s.p.). A repercussão didático-pedagógica trazida por essa lei requisiou que as relações étnico-raciais fossem repensadas como objeto de estudo. Então, se fez necessária a criação de procedimentos pedagógicos que pudessem englobar a temática tornada obrigatória, promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural – temática trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais –, que “diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional [...]” (BRASIL, 1997, p. 121).

A produção cultural mediada pela tradição transmitida a cada geração permite o acesso e conhecimento de algumas singularidades de grupos sociais que podem não possuir registros históricos (escritos e visuais), permitindo, por exemplo, a reconstituição de memórias presentes em jogos e brincadeiras. Tratar de elementos da cultura africana em sala de aula e envolvê-los de conceitos matemáticos através de jogos africanos objetiva proporcionar momentos de aprendizagem que utilizem os jogos enquanto recursos didáticos. Dessa forma, é possível ter contato com diferentes culturas e, além de tudo, absorver conteúdos matemáticos inseridos nessas propostas.

Assim, conforme Santos (2008), “os jogos, provavelmente, deveriam ser utilizados antes ou imediatamente após a introdução de um novo conceito [...]” (SANTOS, 2008, p. 29). Porém, é importante salientar que não é a aplicação de um jogo a parte principal do processo, mas sim a ação provocada nos alunos diante de uma situação de protagonista e o que eles agregam em termos de conhecimento. Portanto, ao assumir uma nova posição, o aluno quebra o ciclo no qual geralmente é o professor quem realiza todos os processos de uma aula (leitura, interpretação, solução e compreensão de situações-problemas) sem permitir uma discussão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, os jogos se configuram como “um objeto sociocultural em que a Matemática está presente [...]”, e jogar é “uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, pois supõe um ‘fazer sem obrigação externa e imposta’, embora demande exigências, normas e controle [...]” (BRASIL, 1998, p. 47). Por possuir essa característica sociocultural, os jogos podem ser usados como base para a temática Pluralidade Cultural, levando em conta que:

[...] um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, evitando o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente. (BRASIL, 1998, p. 28).

Portanto, existe uma possibilidade de romper a imagem de que o conhecimento matemático foi construído exclusivamente por um determinado grupo social, além de envolvê-lo com aspectos históricos do saber matemático ao longo do tempo e da diversidade provocada pelo multiculturalismo. Assim, podem-se visualizar oportunidades “para construção e evolução dos conceitos e como um elemento de integração da Matemática com o tema Pluralidade Cultural.” (BRASIL, 1998, p. 33).

Da perspectiva da Etnomatemática – “um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas” (D’AMBROSIO, 2005, p. 27) –, pode-se dizer que os aspectos da matemática em diversos contextos culturais são peças importantes no entendimento da produção de saberes de origem africana quando vistos de uma ótica histórica e social. A Etnomatemática se configura, então, como:

[...] uma tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias, chamadas pelos etnomatemáticos de matemáticas, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de “matemática”. Ela tenta descrever o mundo matemático do etnomatemático na perspectiva do outro. [...] A Etnomatemática, de fato, cria uma ponte entre a matemática e as ideias (e conceitos e práticas) de outras culturas. (BARTON, 2006, p. 55).

Ao analisar documentos educacionais e pretendendo observar como as relações entre cultura africana e Matemática podem ocorrer, vê-se, por exemplo, que as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais sugerem as disciplinas de artes e matemática na proposta de incorporar a história e a cultura negra em sala de aula, sendo que a matemática pode explorar aspectos da geometria presentes nas figuras e atuar na perspectiva do trabalho com as formas e as medidas (BRASIL, 2006, p. 185). Já as propostas referentes à matriz africana dentro da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) se limitam às áreas de Artes e Educação Física e levam em conta apenas o caráter lúdico e o desenvolvimento de capacidades nos alunos por meio da experimentação e do resgate (BRASIL, 2017).

Por outro lado, este artigo busca mostrar que a Matemática pode usufruir da história e cultura africana como ponto de partida para aulas no ensino fundamental, especialmente no que diz respeito à utilização de jogos de origem africana. Pois, em conformidade com Souza (2016), mesmo que a Lei 10.639/03 induza que o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira se faça em determinadas disciplinas,

especificamente aquelas da área de Ciências Humanas, “o ensino da Matemática oferece um campo fértil para a promoção da diversidade étnico-racial nos ambientes escolares.” (SOUZA, 2016, p. 13).

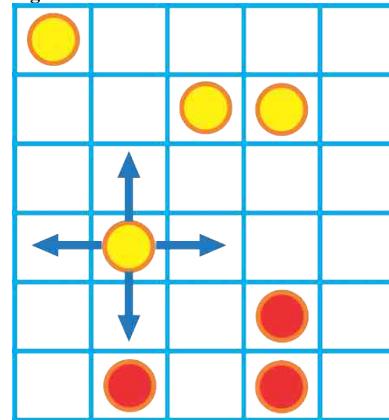
Dara : um potencial jogo de origem africana

O Dara é um jogo de tabuleiro que possui conceitos matemáticos e trabalha com alinhamento de peças e arranjos. Dessa forma, o uso desse tipo de jogo é importante para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e, por ser de origem africana, permite apresentar parte da história africana, na tentativa de reconstruir o pensamento matemático na África e investigar mais aspectos matemáticos dos jogos tradicionais.

Para Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos, quando devidamente planejado e executado, contribui significativamente com a aprendizagem dos alunos, pois auxilia no “desenvolvimento de habilidade como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais são estreitamente relacionadas ao raciocínio lógico [...]” (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 9). Optou-se, então, por aqueles que envolvem princípios estratégicos e matemáticos, como jogos de alinhamento, entre os quais estão: o Dara (Nigéria), Shisima (Quênia), Achi (Gana), Murabaraba (Lesoto) Seega (Egito), e jogos Mancalas (GERDES; DJEBBAR, 2011).

O jogo utilizado durante a ação de extensão foi o Dara (Figura 1), um jogo de origem nigeriana jogado pelo povo Dakarki. Também pode ser chamado de Derrah ou Doki (“cavalo”, na língua haussa¹)

Figura 1 – Tabuleiro do Dara



Fonte: Elaborado pelos autores.

É bastante popular no norte da Nigéria, Níger, Mali e outras regiões que compõem a África do Norte. Podem-se usar pedrinhas como peças e pode ser jogado em um tabuleiro com cinco linhas e com seis colunas, parecido com um tabuleiro de damas

(GIORDANI; RIBAS, 2015).

De acordo com Zaslavsky (2000), historicamente, os bons jogadores de Dara sempre foram muito prestigiados e, após o trabalho diário, os campeões viajavam de tribo em tribo desafiando os jogadores locais. Os campeonatos podiam durar tanto quanto os jogadores estivessem dispostos a jogar e os conhecimentos e estratégias dos campeões eram ensinados aos filhos assim que estes tivessem idade suficiente para começar a aprender como jogar.

O Dara é um jogo de estratégia para dois jogadores ou duas equipes e, alternadamente, cada jogador posiciona uma peça de cada vez no tabuleiro até completar o total das 24 peças (MALFATO, 2012).

Provenzo e Junior (1981) acrescentam que:

[...] o jogo é jogado em duas fases, envolve o planejamento estratégico e a concentração necessária para bloquear e manobrar seu oponente. O objetivo é desenvolver o raciocínio lógico, efetuar a captura e bloqueio das peças do adversário com atenção e concentração (PROVENZO; JUNIOR, 1981, p. 157).

Decidido quem começa o jogo, o jogador movimentará suas peças para casas adjacentes vazias nos sentidos para frente, para trás e para os lados, mas nunca nas diagonais. Ao conseguir alinhar três de suas peças, o jogador terá o direito de eliminar uma peça adversária.

Outras regras do jogo dizem que: os jogadores não devem ter mais de três peças alinhadas em nenhum momento do jogo; um alinhamento feito no início do jogo (na primeira fase) não vale quando as peças ainda estão sendo colocadas; a cada alinhamento feito, somente uma peça deverá ser retirada, ainda que sejam feitas mais de uma linha naquele mesmo momento; o jogo termina quando um dos jogadores não puder fazer mais nenhum alinhamento (ZASLAVSKY, 2000).

Usar os jogos de origem africana levou em conta os possíveis problemas matemáticos que o jogo propõe e a análise de possibilidades de como usá-los em aulas de matemática. Sendo assim, é possível perceber um conhecimento sobre arranjo de peças, memória e concentração que foram base para a adaptação detalhada a seguir.

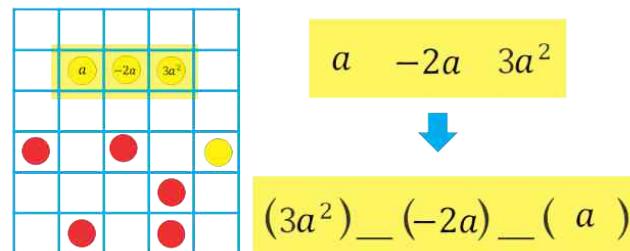
Aspectos metodológicos

Para a realização desta ação de extensão, adotou-se uma metodologia inicial de procedimentos bibliográficos, pesquisando-se materiais já publicados em meio eletrônico, livros e revistas para o levantamento de jogos de origem africana que apresentassem possível potencial para trabalhar conteúdos da disciplina de matemática. Tal

levantamento levou em consideração, principalmente, o tipo de jogo: jogos de alinhamento e captura, posicionamento estratégico, movimento e alinhamento, movimento e bloqueio. Feita a classificação e escolhido o jogo Dara, aspectos técnicos foram estudados para como inseri-lo na disciplina de matemática e quais procedimentos pedagógicos seriam necessários. Isso implicou num processo de adaptação para incorporar um conteúdo de matemática no jogo, mas sem negar sua essência (regras e história).

Além das atividades matemáticas que poderiam ser desenvolvidas mediante a construção dos tabuleiros, foi proposta uma adaptação para o ensino de polinômios. Para isso, as peças foram confeccionadas com monômios escritos e as regras apresentadas na seção anterior continuariam valendo ainda assim. Conforme o objetivo do jogo (alinhar três peças), o jogador deve organizar os monômios pelo grau, separá-los por parênteses e prosseguir com o próximo passo para definir as operações a serem usadas na expressão (Figura 2).

Figura 2 – Peças utilizadas no tabuleiro, formação de um alinhamento e transcrição dos monômios



Fonte: Elaborado pelos autores.

As operações a serem realizadas entre os monômios são determinadas com o uso de dados especiais (Figura 3): dados que possuem aparência tabular e formado por duas faces – uma colorida e outra branca. Jogam-se os dados; ao caírem com uma das faces, geram-se combinações que, de acordo com o quadro da Figura 3, definirão as operações que o jogador utilizará.

Figura 3 – Dados e quadro de operações usados na formação das expressões algébricas

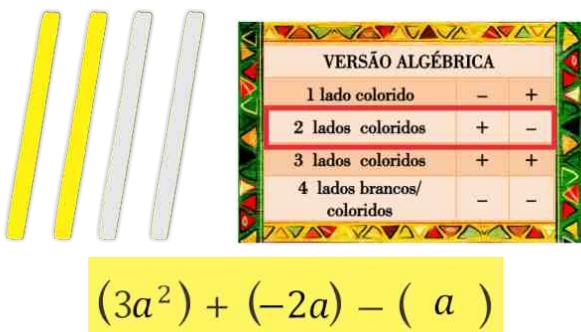


Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada combinação possível de ser obtida está organizada no quadro (Figura 3), indicando operações que devem ser feitas com os monômios alinhados no tabuleiro pelo jogador. Como exemplo: se após o alinhamento das peças mostradas na Figura 2, o jogador lançasse os dados e obtivesse duas faces coloridas e duas faces brancas, isso significaria que, na

expressão, ele deverá somar o primeiro monômio com o segundo e entre o segundo e o terceiro monômio deve haver uma subtração. A Figura 4 ilustra essa exemplificação.

Figura 4 – Resultado do lançamento dos dados e formação da expressão final a ser calculada



Fonte: Elaborado pelos autores.

O próximo passo é a resolução da expressão formada e isso envolve a eliminação dos parênteses e operações com termos semelhantes, de forma a tornar a expressão a mais reduzida possível (Quadro 1). Caso o jogador não consiga calcular, perderá uma de suas peças. Se acertar, retirará uma peça do adversário.

Quadro 1 – Resolução da expressão polinomial

$$(3a^2) + (-2a) - (a) = 3a^2 - 2a - a = 3a^2 - 3a$$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Concluído o estudo teórico e de catalogação dos jogos, partiu-se para os procedimentos de planejamento e organização da ação: construir uma atividade que tivesse como objetivo contextualizar os jogos de tabuleiro africano como produções culturais daquele continente e sua utilização no ensino de matemática. A execução desta ação teve como universo de estudo alunos de uma escola da rede de ensino fundamental municipal da cidade de Brejo Santo, estado do Ceará – a Escola de Ensino Fundamental Professora Maria Heraclides Lucena Miranda. A amostra participante é composta por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, numa turma com 25 estudantes, na faixa etária entre 13 e 14 anos de idade.

Dois encontros foram feitos na turma citada. No primeiro encontro, apresentou-se a proposta aos alunos e iniciou-se a confecção dos tabuleiros do jogo escolhido – o Dara (Figura 5). Nessa etapa, prezou-se pelo acompanhamento dos alunos, discutindo-se formas de construir o tabuleiro e explorando sua geometria, de modo que pudessem visualizar e descrever relações geométricas simples a partir dessa tarefa.

Figura 5 - Alunos confeccionam tabuleiros de Dara



Fonte: Acervo dos autores.

O segundo encontro consistiu na apresentação da temática “História e Cultura Afro-brasileira” para os alunos, dialogando sobre a legislação vigente e sobre orientações pedagógicas existentes para sua implantação. Feita a abordagem histórica, teórica e procedural do jogo, realizaram-se as primeiras partidas.

Como forma de coleta de dados, foi utilizada a técnica da observação, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 191): “É um elemento básico da investigação científica, utilizada na pesquisa de campo [...]” e “obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”. Optou-se por uma observação sistemática, na qual “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192). Durante a manipulação dos tabuleiros e das peças, prosseguiu-se com uma metodologia de observação participante, ao se desenvolver “a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 67).

Além do procedimento de observação e acompanhamento dos participantes, optou-se pela aplicação de um questionário “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Partiu-se de questões gerais para questões específicas, aspecto defendido por Prodanov e Freitas (2013), que explicam que “o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). Após os encontros e a coleta de dados, foi necessária a análise dos questionários e dos relatos de campo, de forma a evidenciar opiniões e expectativas dos alunos participantes.

Resultados e discussão

Nesta seção, estão as impressões percebidas com base na aplicação do jogo Dara Algébrico, pontuadas de acordo com as etapas realizadas junto com os alunos participantes. Durante a construção dos tabuleiros, viu-se uma oportunidade de começar trabalhando a geometria característica daquele jogo de tabuleiro. Ainda que formas de construir tivessem sido sugeridas, as principais dificuldades dos alunos em relação à construção do tabuleiro estavam na criação de uma estratégia própria para desenhá-lo e no

manuseio da régua. Embora, tradicionalmente, a geometria lide mais com uma mecanicidade, voltada principalmente para a reprodução de figuras, esta prática inicial partiu de uma atividade mecânica para uma atividade dinâmica, de modo que os alunos estavam submetidos a diversos questionamentos que os mantinham motivados a prosseguir (O que fazer para dividir um retângulo em 42 quadrados pequenos? Como posso dividir os segmentos uniformemente? etc.). Nesse processo, percebeu-se uma ativa participação dos alunos e que a exploração individual da atividade proporcionou um momento mais interativo entre os grupos. A interação aluno-aluno apontou que uma metodologia lúdica pode favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Depois dessa etapa, apresentaram-se as regras do jogo, mas, compreendendo que sua assimilação realmente se faria durante a manipulação, passou-se para a prática. Mediante o surgimento de dúvidas, os alunos eram orientados com exemplos ilustrados e projetados no quadro branco para melhorar a compreensão das regras.

Na etapa de formação das expressões polinomiais, os alunos sentiram algumas dificuldades no momento de organizá-las e reduzi-las, mas que não os impediram de prosseguir, pois, conforme o professor regente, aquele conteúdo já havia sido apresentado aos alunos. Assim, viu-se que o jogo pode significar “uma atividade de resolução de problemas [...]” e “que desencadeia a construção de novos conceitos ou ideias matemáticas, de forma motivadora, prazerosa e desafiadora” (RIBEIRO, 2008, p. 22).

Embora as operações entre os monômios fossem simples (soma e subtração), muitos alunos pecavam ao somar os expoentes dos termos, gerando expressões incorretas. Tendo em vista essas dificuldades, a orientação era que os alunos analisassesem melhor em quais situações se poderia operar entre os termos da expressão, recorrendo e relembrando propriedades algébricas simples, mas que poderiam estar confusas no momento. Assim, observa-se que a elaboração de atividades baseadas em jogos nas aulas de matemática deve definir claramente os objetivos que os alunos devem alcançar, além de considerar os recursos, a adequabilidade das atividades e quais passos serão feitos pelos alunos.

Pela quantidade de etapas e regras, muitos grupos não conseguiram concluir as partidas do jogo, mas ressalta-se também a pouca participação das duplas durante a resolução das expressões, ficando a resolução somente para um dos alunos. O tempo destinado à prática do jogo dependeu do tempo disponível dos alunos (110 minutos). A duração da atividade não influenciou severamente no desempenho dos alunos, mas alguns grupos necessitaram de mais tempo para concluir as jogadas. Outros grupos, por outro lado, aproveitaram bem o tempo disponibilizado e conseguiram terminar.

As limitações na resolução das expressões

polinomiais foram contornadas com a ajuda dos aplicadores, orientando os alunos a construírem os cálculos de forma clara e ordenada. Com base em registros de campo, observou-se que a eficiência do jogo em introduzir e trabalhar os polinômios foi aumentando conforme os alunos iam manipulando-o, e o diálogo entre as duplas favoreceu bastante esse aumento.

Em função dos questionários aplicados com a turma e observando-se a recorrência de respostas dadas, foi possível aferir as expectativas, as impressões deixadas pelos encontros e as dificuldades que os alunos sentiram.

Levando em conta a avaliação subjetiva e individual feita pelos alunos nos questionários, verificou-se que as dificuldades que os alunos afirmaram ter ao manusear os jogos foram na manipulação dos sinais e na falta de estratégias para a resolução das expressões polinomiais. Considerou-se compreensíveis as dificuldades apontadas para entender as regras, já que era a primeira vez que tinham contato com o jogo. Quando questionados sobre o que poderia ser melhorado no jogo e na sua aplicação, os alunos apontaram a clareza dos objetivos e um melhor acompanhamento junto aos alunos que, entretanto, eram numerosos.

Sobre as contribuições deixadas pelos encontros e se conseguiram aprender ou relembrar algum conteúdo relacionado à matemática, os alunos responderam que foi um momento em que exercitaram o que já vinham aprendendo, pois de acordo com o professor regente, o conteúdo ministrado naquele momento era o mesmo presente no jogo. Outras respostas afirmavam que foi possível relembrar conteúdos esquecidos, aperfeiçoando algumas técnicas de cálculo de operações básicas, reforçando o que tinham aprendido de uma maneira mais interativa.

Ao tentar identificar se os alunos foram capazes de observar a matemática dentro do jogo, percebeu-se que muitos deles foram capazes de relacionar o conteúdo apresentado com aquele visto anteriormente em sala de aula, indicando que o Dara Algébrico conseguiu ser mesclado à disciplina de matemática de forma conveniente.

Acerca das regras apresentadas para a aplicação dos jogos, os alunos opinaram, havendo certo equilíbrio nas respostas: aqueles que afirmavam ser complicadas, diziam também que os passos eram demorados, embora poucos tenham dado sugestões do que poderia mudar. Em contrapartida, outra parte afirmou serem regras fáceis, mas ainda assim, demoradas.

Ao opinarem sobre o uso do jogo novamente, a grande maioria dos alunos afirmou que gostaria de jogar outra vez e que recomendaria a outros alunos, justificando que é uma boa ferramenta para exercitar a aprendizagem em matemática; incentiva a tentar até aprender mais; possibilita o uso de um conteúdo visto normalmente em sala de aula; diverte, ao mesmo

tempo em que reforça o que já sabem; aprendem de forma mais interativa e ajuda a melhorar o raciocínio.

Percebeu-se, então, que práticas metodológicas diversificadas trazem mais dinamicidade às aulas se comparadas a exposições orais e resoluções de atividades baseadas no conteúdo. Assim, o estímulo ao desafio provoca momentos de reflexão nos quais é necessário que se levantem estratégias para depois testá-las e verificar-las, de forma que a criatividade, a visão crítica e o desenvolvimento do raciocínio lógico sejam favorecidos.

acostumados à resolução de situações problemas do livro didático que geralmente são feitas unicamente pelo professor. O uso do Dara desperta bem mais do que as habilidades matemáticas esperadas nos alunos. Além da aprendizagem incentivada pelas atividades, verificou-se a contribuição para o reconhecimento de articulações entre a herança cultural africana e o contexto da disciplina de Matemática. Verifica-se, então, a possibilidade do uso de jogos africanos como recursos educativos, auxiliando tanto na fixação de conteúdos de matemática quanto no reconhecimento e na valorização das contribuições culturais deixadas por outros povos.

Considerações finais

O “aprender Matemática” pode ser muitas vezes tido como difícil ou até mesmo complexo. Isso decorre do modo como ela é trabalhada e apresentada para os alunos. Nesse contexto, o que pode ser feito é trabalhar para alcançar o conhecimento construtivo, aquele que, mediante a participação ativa do aluno, provoca melhor absorção de informações. E para se chegar a esse objetivo necessita-se, cada vez mais, criar novas práticas que rompam com o tradicionalismo e o tratamento mecânico da Matemática. Esse é um ponto exposto por Resende e Mesquita (2013), ao afirmarem que “o ensino da matemática não se pode fundamentar apenas nas teorias; há que criar novas práticas no decorrer do tempo e evoluir objetivamente na direção do conhecimento construtivo” (RESENDE; MESQUITA, 2013, p. 203).

Ao fim da aplicação do jogo Dara Algébrico, foi possível perceber que a tentativa de aliar jogos de origem africana com o ensino de conteúdos da matriz curricular de matemática no ensino fundamental é alcançável. Tal perspectiva abre portas para outras pesquisas e o trabalho na adaptação de outros jogos com a mesma finalidade. Averigua-se que construir uma sequência de atividades que envolvem cultura africana e jogos é uma ótima possibilidade de trabalhar a temática “História e Cultura Afro-brasileira” dentro da matemática, que naturalmente não se mostra tão aberta a um tratamento de conteúdos de cunho cultural.

O Dara apresenta-se como um jogo simples, no entanto, o processo de adaptação para o ensino de polinômios requisiitou dos discentes determinadas habilidades, como a atenção na resolução de cálculos algébricos e, principalmente, conhecimentos matemáticos acumulados de outros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi perceptível uma moderação por parte dos alunos, o que vem naturalmente do pouco contato com atividades desse tipo, resultando em partidas demoradas e certo estranhamento pela proposta, mas que foram contornadas, pouco a pouco, conforme adquiriam uma maior segurança.

O jogo veio, então, contribuir para a melhoria do olhar algébrico dos alunos, que estão comumente

Referências

BARTON, B. Dando sentido a etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. *Etnomatemática: papel, valores e significado*. São Paulo: Zuok, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publ_icacao.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Curriculos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Etnico-Raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERDES, P.; DJEBBAR, A. **History of Mathematics in Africa**: AMUCHMA 25 Years. Lulu, Morriville. Vol. 1 (1986-1999), 2011.

GIORDANI, L. F.; RIBAS; R. P. **Jogos lógicos de tabuleiro**: jogos de bloqueio e alinhamento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames/wp-content/uploads/2015/09/jogos_modulo1_texto.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALFATO, I. C. **Jogos Africanos**: alternativa metodológica para o desenvolvimento do raciocínio lógico e propagação desta cultura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_mat_pdp_isabel_cristina_malfato.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PROVENZO, A. B.; JUNIOR, E. F. P. **Jogue novamente, jogos de tabuleiro históricos que você pode fazer e jogar**. Prentice-Hall, Inc., 1981.

RESENDE, G.; MESQUITA, M. G. B. Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG. **EM TEIA Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife-PE, v. 3, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/9841>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

RIBEIRO, F. D. **Jogos e modelagem na educação matemática**. Curitiba: Ibpe, 2008.

SANTOS, F. L. F. **A Matemática e o Jogo**: influência no rendimento escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - especialidade em Educação e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2008.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Cadernos do Mathema**: Jogos de Matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, A. C. F. **Jogos africanos e o currículo da matemática**: uma questão de ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

ZASLAVSKY, C. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**. Tradução Pedro Theobald. Porto Alegre: Art Med, 2000.

Notas

¹ É uma das mais importantes línguas africanas, falada em grande extensão no continente africano.

FISSURA LÁBIO-PALATINA: ALIANDO A EXTENSÃO, O ENSINO E A PESQUISA

LIP AND PALATE CLEFT: ARTICULATING OUTREACH PROJECTS, TEACHING AND RESEARCH

Carolina Nunes Laux*
Gustavo Jungblut Kniphoff**
Jordana da Silva Freitas***
Pamela Pacheco Aguiar****
Karina Mazzotti*****
Liliane Menzen*****
Raiane de Moraes Pacheco*****
Renata Pereira Prates*****
Gabriela Pereira da Silva*****
Jennifer Alvares Trindade*****
Lisiane De Rosa Barbosa*****
Marcia Angelica Peter Maahs*****
Maria Cristina de Almeida Freitas Cardoso*****

Resumo: Esse artigo trata da descrição do desenvolvimento de um projeto de extensão voltado ao atendimento de pacientes com fissura labiopalatina. Os atendimentos foram realizados de forma ambulatorial em um hospital universitário, entre 2013 e 2017, por quatro alunas voluntárias por ano e três mestrandos, que foram supervisionados por três professoras de um curso de graduação e pós-graduação da Universidade. Foram 47 pacientes acompanhados através de acolhimento, gerenciamento clínico e/ou por atendimentos individualizados em período semanal, quinzenal ou mensal, conforme a demanda e necessidade de cada um ou de sua família. As características dos pacientes eram da maioria do gênero masculino, da raça branca, com fissura transforame incisivo unilateral. Esse projeto agregou à qualificação do ensino, com aumento de horas/aulas sobre o assunto e produções científicas. Ao finalizar o programa, tem-se a sua efetividade, haja vista a ampliação de recursos humanos, seguindo a atribuição interdisciplinar, aprimoramento do alunado e a melhoria da qualidade dos atendimentos junto aos pacientes.

Palavras-chave: Fenda Labial; Fissura Palatina; Relações Comunidade-Instituição; Fonoaudiologia.

Abstract: This paper describes the implementation of an outreach project that provided care to patients with lip and palate cleft. From 2013 to 2017, four volunteer undergraduate students and three master's degree students supervised by three professors from an undergraduate course and a post-graduate course provided medical care in the form of outpatient care at a university. Forty-seven patients received care, clinical management and/or individual care on a weekly, fortnight or monthly basis, according to the demand and need of each patient or his/her family. Most of the patients fit into the following profile: male, white with unilateral transforamen incisive cleft. This outreach project improved the teaching quality by increasing the number of hour/classes about the subject as well as the number of scientific production. It was possible to say that the project achieved its goal as observed in the increase of human resources, interdisciplinary attribution, improvement of students' knowledge in addition to the improvement of the quality in the care offered to these patients.

Keywords: Cleft Lip; Cleft Palate; Community-Institutional Relations; Speech-language therapy.

* Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: carolinalaux@hotmail.com

** Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: kniphoff_8@hotmail.com

*** Fonodíloga. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: jordana.freitas2@gmail.com

**** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: pamela.p.aguiar@gmail.com

***** Fonodíloga. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: kaa.mazzotti@hotmail.com

***** Fonodíloga. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: lilimenzen@hotmail.com

***** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: raianempacheco@gmail.com

***** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: renataprates@hotmail.com

***** Fonodíloga. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: gabrielpereira.s@gmail.com

***** Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: jenni.alvares@gmail.com

***** Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: lisianeb@ufcspa.edu.br

***** Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: maahs.orto@gmail.com

***** Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre - RS, Brasil. E-mail: mccardoso@ufcspa.edu.br

Introdução

A fissura lábio-palatina (FLP) é a malformação craniofacial com maior ocorrência, cuja estimativa da sua prevalência, no Brasil, dá-se entre 0,47 e 1,54 a cada 1.000 nascidos vivos (CYMROT et al., 2010; KUHN et al., 2012). Sua causa é multifatorial, sofrendo influência de fatores genéticos e ambientais e se origina de uma intercorrência no período embrionário (da 4º à 10º semana gestacional), devido à falta de fusão dos arcos branquiais (CYMROT et al., 2010; KUHN et al., 2012). Esta malformação implica diretamente na qualidade de vida do indivíduo, que pode apresentar dificuldades na comunicação, deglutição, audição, entre outras (DUTRA et al., 2012; KUHN et al., 2012).

Muitas são as classificações para as FLP. A proposta de Spina e colaboradores, em 1972, utiliza como referência o forame incisivo. Ela foi modificada por Silva Filho e colaboradores em 1992 e vem sendo utilizada em centros de atendimentos de referência e em muitas publicações nacionais. Essa proposta divide as fissuras em quatro grupos: (I) Fissuras pré-forame incisivo; (II) Fissuras transforame incisivo; (III) Fissuras pós-forame incisivo; e (IV) Fissuras raras da face. As do grupo I podem ser uni ou bilateral, completa ou incompleta; as do grupo II uni ou bilateral; e as do III podem ser completa ou incompleta (SILVA et al., 2008).

A reabilitação dessas crianças é prevista pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde, como uma assistência de média e alta complexidade. Visa à promoção da saúde integral, garantindo um atendimento multiprofissional que permita uma visão holística e específica desta população, priorizando uma abordagem integral (CONASS, 2011). O tratamento das fissuras é complexo, envolvendo várias etapas cirúrgicas (conforme o tipo de fissura) para a correção estrutural e estética (MITUUTI et al., 2011; FERNANDES; DEFANI, 2013), e de tratamento, em geral multidisciplinar, das funções alteradas, melhorando a qualidade de vida, autoestima, possibilitando a integração desses pacientes na sociedade (XAVIER; BRITTO; DI NINNO, 2015).

Devido às manifestações de alteração na sucção e na alimentação dos pacientes com fissura labiopalatina, o atendimento fonoaudiológico deve estar presente desde o seu nascimento (SILVA; FÚRIA; DI NINNO, 2005). Os acompanhamentos clínicos iniciam-se ainda na maternidade, em que o fonoaudiólogo auxilia na orientação à família quanto a própria fissura, na pega do seio materno e avalia a necessidade de adaptações, favorecendo a alimentação oral e evitando que um transtorno se instale (LIMA et al., 2007).

O tratamento segue durante o desenvolvimento neuropsicológico da criança, tendo em vista que aqueles com fissura apresentam variações articulatórias classificadas como erros passivos e ativos, que interferem na inteligibilidade da sua fala

(PENIDO et al., 2007; HANAYAMA, 2009; MARINO et al., 2012; JACOB; MODOLO; GENARO, 2015; MARTINS; CARDOSO, 2015). Além dessas, alguns estudos trazem que pacientes com fissura apresentam também alterações das funções neuropsicológicas, com prejuízo para a memória operacional, cognitivo-linguística e de linguagem, sendo observado nessa função o atraso de aquisição das primeiras palavras, formações de frases e na compreensão da linguagem (HANAYAMA, 2009; TABAQUIM; JOAQUIM, 2013; JACOB; TABAQUIM, 2014).

Em virtude da necessidade e especificidade da terapia fonoaudiológica dos pacientes com fissura lábio-palatina, optou-se por desenvolver um projeto de extensão a fim de ampliar os atendimentos junto a essa população e possibilitar aos acadêmicos das ciências da saúde um aprofundamento teórico-prático e o desenvolvimento de técnicas de avaliação e terapia. O objetivo deste trabalho é descrever as atividades realizadas junto a crianças e adolescentes com fissura lábio-palatina, através do projeto de extensão universitária “Atendimento ao Portador de Fissura Labiopalatina” e a interface entre a extensão, o ensino e a pesquisa.

Metodologia

As atividades relatadas neste artigo são oriundas do projeto de extensão “Atendimento ao Portador de Fissura Labiopalatina”, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, em agosto de 2015. As ações deste projeto se iniciaram informalmente em 2013 e os atendimentos às crianças e aos adolescentes com FLP ocorriam em concomitância ao estágio curricular em Motricidade Orotacial do curso de Fonoaudiologia da mesma Universidade.

As atividades de acolhimento, gerenciamento e atendimento fonoaudiológicos foram realizadas nos ambulatórios de especialidades do sistema único de saúde – SUS do Hospital da Criança Santo Antônio – HCSA do Complexo Hospitalar da Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre – ISCPMA, com a ciência e colaboração destes parceiros.

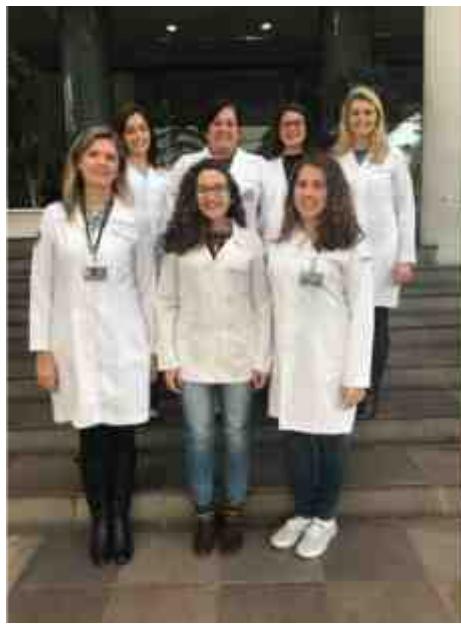
Ao iniciar o acolhimento das famílias, na primeira consulta, os pais e responsáveis foram informados a respeito do projeto de extensão, das pesquisas em andamento com aprovação nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) pertinentes, quando lhes foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecidos (TCLE) e de assentimento (TA) para crianças alfabetizadas, lidos a eles e informado que poderiam retirar o aceite em pesquisas em qualquer momento, que a identidade dos seus filhos seria preservada e que o processo de avaliação poderia apresentar um risco mínimo de incômodo aos seus

filhos, pelo toque em mucosa ou deglutição, mas que não haveria qualquer risco para eles. Ainda, foi frisado que o não aceite em participar das pesquisas não interferiria no atendimento ou acompanhamento de reabilitação dos seus filhos. Após as assinaturas dos TCLE, iniciou-se o processo de avaliação dos pacientes.

Os atendimentos foram realizados nos ambulatórios do SUS do hospital infantil, local da prática do projeto, em datas e horários preestabelecidos, por 4 alunas voluntárias, entre 2013 e 2017, anualmente, e supervisionados por 3 professoras do curso de Fonoaudiologia da Universidade (Imagem 1). Todo o trabalho foi realizado de forma multidisciplinar, em conjunto com a equipe de cirurgia plástica pediátrica e de odontologia do HCSA/ISCMPA.

As atividades de pesquisa realizadas durante o período de vigência do projeto foram desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa específicos aprovados pelos Comitês de Ética em Pesquisa das instituições envolvidas (CEP UFCSPA número 039/12; CEP UFCSPA número 333.608; CEP UFCSPA número 1.573.164; CEP HCSA número 1.900.382; CEP HCSA número 1.974.629).

Imagen 1 – Componentes do Projeto em 2017



Com o objetivo de fornecer atendimento fonoaudiológico aos pacientes com fissura lábio-palatina, no período compreendido entre 2013 e 2017, o projeto possibilitou um acolhimento especializado e individualizado. A partir da sua aprovação como projeto de extensão universitária, em 2015, incluiu-se aos seus objetivos o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático junto aos alunos do curso de graduação em Fonoaudiologia, possibilitando-lhes o aprofundamento dos seus estudos sobre a patologia e o tratamento fonoaudiológico.

Os atendimentos iniciavam-se com um acolhimento e uma avaliação direcionada a FLP (protocolo desenvolvido pelos professores do projeto, envolvendo a história pregressa dos pacientes – gestação, parto e desenvolvimento neuropsicológico,

aspectos anatômicos, de motricidade e funcionalidade mio-orofacial, odontológico, de fala, ressonância e funcionalidade do esfínter velo faríngeo), quando pertinente ao caso, de disfagia pediátrica, através do Protocolo de Avaliação Clínica da Disfagia Pediátrica – PAD-PED (FLABIANO-ALMEIDA et al., 2014) ou avaliação da linguagem e dos aspectos cognitivos infantis, através do Protocolo De Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004). Isto serviu para determinar quais as alterações encontradas em cada indivíduo e definir a dinâmica do acompanhamento clínico, a sua frequência e necessidade de encaminhamentos para outros profissionais da área da saúde.

Os atendimentos eram realizados semanal, quinzenal ou mensalmente, dependendo das demandas de cada paciente. A intervenção fonoaudiológica visou a adequação da fala, linguagem e da deglutição, utilizando de todos os recursos disponíveis para isso. Além dos atendimentos, foram realizadas orientações aos pais quanto à ocorrência da fissura, higiene bucal, audição e desenvolvimento da linguagem. Desde o acolhimento até os atendimentos semanais, as alunas foram orientadas, através de supervisões em grupo e individual, pelas professoras participantes do projeto, para determinar a melhor conduta para com o paciente.

Como forma de complementar e atualizar as ações clínicas, foi realizada uma atualização de dados científicos, estruturando-se um banco de dados que permitiu a elaboração de livretos e folder informativos.

Além dos atendimentos, as alunas atualizaram semestralmente um banco de dados contendo todas as informações dos acolhimentos e atendimentos, de forma a estabelecer o perfil dos pacientes atendidos, tanto para a avaliação do projeto como para a promoção de produções científicas.

Desde 2015, contou-se com a participação de alunos de pós-graduação do Mestrado em Ciências da Reabilitação, com um estudo concluído e, atualmente, há outros dois em processo de implementação. Também, foram finalizados dois trabalhos de conclusão do curso de Fonoaudiologia e dois novos projetos foram propostos e encaminhados para aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de saúde, parceira deste projeto, a serem realizados durante o ano de 2018. Este projeto de extensão encerrou as suas ações em 2017 e um novo projeto de extensão foi proposto e aprovado com uma bolsa do programa de extensão universitária para ser iniciado em 2018.

Resultados

Através dos dados de identificação e das anamneses realizadas durante o processo de acolhimento das famílias, foi possível estabelecer o perfil dos pacientes atendidos neste projeto. Porém, em função de algumas diferenças de preenchimento e dos

protocolos de avaliação renovados ao longo da vigência do projeto, os valores da amostra variam quanto às informações. Na Tabela 1, é apresentada a descrição destes dados.

Tabela 1 – Descrição dos participantes do projeto de extensão.

	Variável	n (n=47)	%
Sexo	Masculino	24	51,06%
	Feminino	23	48,94%
Raça	Variável	n (n=42)	%
	Branca	33	78,57%
	Parda	7	16,66%
Tipo de fissura	Negra	2	4,76%
	Variável	n (n=39)	%
	FLP transforme unilateral	19	48,72%
Otite Media	FLP transforme bilateral	7	17,95%
	FL pré-forame unilateral	3	7,69%
	FP pós-forame completa	4	10,26%
	FP pós-forame incompleta	6	15,38%
Casos de FLP na família	Variável	n (n=33)	%
	Sim	15	45,45%
Casos de FLP na família	Não	18	54,55%
	Variável	n (n=43)	%
Casos de FLP na família	Sim	17	39,53%
	Não	26	60,47%

FLP = fissura labiopalatina; FL = fissura labial; FP = fissura palatina

Com um total de 47 pacientes cadastrados e acolhidos pelo projeto de extensão, tem-se como idade média 7 anos, com mínima de 7 meses e máxima de 18 anos, sem síndromes associadas.

A maioria dos pacientes era composta por meninos, autodeclarados por seus pais ou responsáveis como brancos e com diagnóstico médico de fissura labiopalatina do tipo transforme unilateral. Não foi verificada a ocorrência de FLP do tipo pré-forame bilateral.

Encaminhados para avaliação ou reavaliação audiológica em 2017, quase metade (n=33) apresentou perda auditiva por otite média em uma ou ambas as orelhas.

Entre os fatores etiológicos, as variáveis de uso de medicação ou drogas na gestação e consanguinidade foram pouco declaradas pelos pais ou responsáveis dos pacientes e a hereditariedade foi um elemento comum em 17 das 43 crianças e adolescentes.

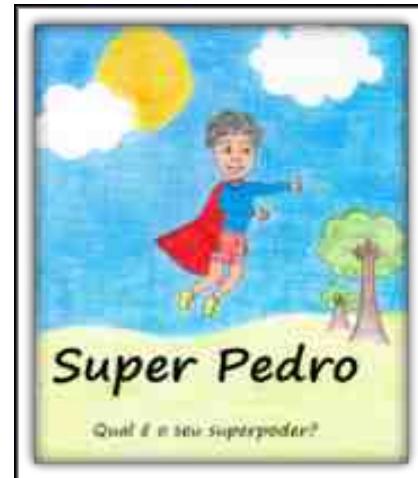
Quanto ao início da terapia fonoaudiológica (n=33), a idade média do ingresso foi de 4 anos, sendo que 15 dos pacientes iniciou fonoterapia até o primeiro ano de vida.

O acolhimento precoce das crianças com FLP permitiu a identificação das famílias e abrangeu a orientação sobre a malformação, a verificação, o acompanhamento do desenvolvimento global das crianças e o encaminhamento para a avaliação auditiva.

Em razão do tempo da reabilitação das crianças com FLP ser longo, há um grande número de faltas ao atendimento de reabilitação em Fonoaudiologia e, com isso, a perda do vínculo entre Terapeuta-Paciente, o que dificulta o processo terapêutico. Na tentativa de diminuir o número de faltas, durante o ano de 2017 foi

elaborado e publicado um livreto infantil intitulado “Super Pedro”, cujo personagem é um menino com FLP que passa pelo processo de reabilitação cirúrgica e de terapia Fonoaudiológica. O livreto foi disponibilizado para todos os participantes do projeto gratuitamente. A sua publicação contou com o apoio da Universidade (Figura 1).

Figura 1 – Capa do livreto “Super Pedro” (TRINDADE et al, 2017)



Ao longo desses dois anos, foram publicados um livreto informativo sobre as FLP (figura 2) e um folder de orientação quanto a higienização bucal (figura 3), que foram entregues as famílias gratuitamente.

Figura 2 – Livreto de Orientação das FLP (PEREIRA et al, 2013)



Figura 3 – Folder de Higienização Bucal (PACHECO et al, 2017)



Discussão

Os dados de prevalência dos pacientes atendidos pelo projeto é do sexo masculino, o que se observa também na literatura (COUTINHO et al., 2009; GONZÁLEZ et al., 2008; DI NINNO et al., 2011). A cor/raça de autodeclaração é a branca, compatíveis as características da população do estado do Rio Grande do Sul, que apresenta um predomínio de ascendência europeia da sua população, como estabelecido pelos documentos do Censo de 2010, em que a população do Estado por autodeclaração teve a sua proporção em 83,3% (ANJOS, 2014).

Quanto aos fatores etiopatológicos, mesmo considerando-se como multifatorial, tem-se as variáveis da consanguinidade e do uso de drogas na gravidez como prevalentes nos casos de fissura (KUHN et al., 2012), porém, esses fatores não foram informados pelos pais ou responsáveis dos pacientes atendidos por este projeto. A hereditariedade foi o mais citado e esse fator é responsável por 25 a 30% dos casos de FLP relatados na literatura (PINHEIRO et al., 2017).

Ao se considerar o tipo de fissura, a ocorrência da FLP do tipo transforame incisivo foi a mais frequente entre os pacientes, sendo a unilateral a mais prevalente, confirmando-se os resultados encontrados na literatura (GARDENAL et al., 2011; DI NINNO et al., 2011). Nas FLP do tipo transforame incisivo unilateral, tem-se uma fenda do lábio ao palato mole em uma hemiface (SPINA et al., 1972; SILVA FILHO et al., 1992).

Na amostra, um número grande, 15 pacientes (n=33), apresentou casos de otites média com perda auditiva. A ocorrência de otites de repetição é comum junto aos pacientes com FLP, em decorrência de alterações anatômicas e/ou funcionais da tuba auditiva (AMARAL; MARTINS; SANTOS, 2010). Devido à disfunção tubária, os indivíduos com FLP têm grande probabilidade de apresentar secreção na orelha média, causando otites média secretora (AMARAL; MARTINS; SANTOS, 2010).

A presença de otites secretoras ou de perfuração da membrana do tímpano acarreta dificuldades na transmissão do som, gerando perda auditiva que varia entre 60% e 75% nas fissuras lábio-palatinas, sendo de grau leve, a de maior incidência (AMARAL; MARTINS; SANTOS, 2010; PIAZENTIN-PENNA; TOTTA, 2013; OLIVEIRA et al., 2013; MONDELLI; VENTURA; FENIMAN, 2013).

A ocorrência de otite acarreta a flutuação da audição, na recepção do som, gerando a falta de consistência de estimulação auditiva, dificuldade de integração auditiva, distorção da mensagem recebida, o que prejudica o desenvolvimento da audição, fala e linguagem (AMARAL; MARTINS; SANTOS, 2010).

Os dados encontrados na amostra frente aos casos de otites demonstram a necessidade da detecção precoce, de forma que não dificulte o processo de

desenvolvimento da linguagem. Visto que as crianças em atendimento apresentam variações articulatórias, a flutuação da audição compromete o processo fonoterapêutico.

Para a detecção e o acompanhamento dos casos de otites junto aos pacientes com FLP, o projeto introduziu a verificação anual dos pacientes, através do encaminhamento e execução de audiometrias. Tal procedimento permitiu a detecção de perdas auditivas e o posterior encaminhamento para a área de Otorrinolaringologia Pediátrica, para se iniciar o tratamento medicamentoso, ampliando-se a assistência aos participantes do grupo de extensão.

De forma geral, a fonoterapia se faz importante em todos os casos de FLP, devido às alterações na comunicação e na alimentação, sendo assim, é necessário o acompanhamento desde o nascimento. Neste projeto, houve uma variação de idade dos pacientes do nascimento aos 15 anos para início da terapia, ao passo que quase metade da amostra iniciou esse tratamento até o primeiro ano de vida.

O acolhimento e acompanhamento precoce das crianças com FLP se fez e faz necessário em virtude da necessidade de identificação das famílias e orientação sobre a malformação e dos possíveis comprometimentos clínicos ao longo do crescimento e desenvolvimento neuropsicológico. Os livretos e folder informativos sobre as FLP publicados e distribuídos às famílias complementaram a assistência, aliando e ampliando os saberes científico e popular. Durante a vigência deste projeto, não se pôde verificar a eficácia e o impacto destes recursos no processo de reabilitação.

Na literatura, encontram-se dados referentes à reabilitação do paciente com FLP como necessitando de uma equipe multi e interdisciplinar no diagnóstico, planejamento e progressão de cada caso, composta de profissionais de diferentes áreas da saúde, em cuja abordagem, todos os profissionais e familiares possuem papel fundamental para o desenvolvimento da criança. O paciente com este tipo de malformação congênita deve ter um acompanhamento do nascimento até a fase adulta, e os pais também devem ser acompanhados, favorecendo-se, assim, a qualidade de vida da família. Para a atenção à saúde do fissurado, faz-se necessária a participação de uma equipe multidisciplinar, aliando-se saberes (SILVA; BORDON; DUARTE, 2002; DUTRA et al., 2012; ROSA; SERRA 2011; KUHN et al., 2012; REBOUÇAS et al., 2014).

A inclusão do projeto trouxe um impacto importante junto à comunidade acadêmica, através da ampliação do número de aulas no curso de graduação em fonoaudiologia, de uma para três aulas sobre o tema; aumentou-se o número de alunos envolvidos no projeto de dois, inicialmente, para quatro voluntários anuais para a assistência aos pacientes; e a inclusão de alunos/profissionais de outra área da saúde – fisioterapia. Trouxe, também, um conhecimento mais aprofundado e um aprimoramento dos atendimentos

fonoaudiológicos frente aos casos de FLP, assim como da interdisciplinaridade efetiva.

Junto à pesquisa, diversas produções científicas foram realizadas, com a ampliação de resumos apresentados em eventos nacionais e internacionais, apresentações orais em eventos regionais e nacionais, dois trabalhos de conclusão de curso (TCC) e uma dissertação de mestrado já finalizados, e, ainda, outros dois projetos de TCC e duas dissertações em processo de aprovação junto ao comitê de ética em pesquisa.

Com a necessidade de alcançar um número maior de crianças com FLP e iniciar o acompanhamento clínico de forma mais precoce, este projeto vê a necessidade da implementação de serviços de orientação para as equipes de enfermagem e puericultura. Esses profissionais estão direta e frequentemente em contato com as famílias e os pacientes recém-nascidos, podendo, portanto, favorecer um fluxo mais direto entre os serviços da maternidade, unidade de neonatologia e de fonoaudiologia hospitalar (junto aos leitos) e o ambulatorial, de forma a acolher, orientar e direcionar o atendimento das crianças com FLP.

A interação entre os profissionais da saúde permitirá assistir a criança e sua família, estimular o desenvolvimento e incentivar o paciente para que seja forte e tenha maneiras de enfrentar a trajetória que está por vir, de forma saudável e motivadora, sendo essas atribuições da enfermagem como o encontrado em Lisbôa, Rocha e Pini (2011).

Conclusão

O projeto de extensão universitária “Atendimento ao Portador de Fissura Labiopalatina” finaliza a sua ação, tendo alcançado os objetivos de qualificar o atendimento dos pacientes e aprimorado o ensino do curso de graduação de fonoaudiologia. Um novo projeto será iniciado em 2018, para aperfeiçoar as ações junto a essa população, contando com a designação de uma bolsa do Programa de Extensão Universitária, que deverá manter os objetivos de inclusão social do fissurado, manter os atendimentos de forma efetiva, promover o acolhimento precoce, integrar novas áreas da saúde, inserir e habilitar novos voluntários e ampliar as ações de ensino e de produção científica.

Referências

AMARAL, M. I. R.; MARTINS, J. E.; SANTOS, M. F. Estudo da audição em crianças com fissura labiopalatina não-sindrómica. *Braz. j. otorhinolaryngol.*, 2010. v. 76, n. 2, p. 164-171.

ANJOS, G. dos. Características da população indígena no Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Fundação de Economia e Estatística. *Carta FEE*. 2014. Ano 23, n.9. Disponível em: <http://carta.fee.tche.br/article/caracteristicas-da-populacao-indigena-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 18/12/2017.

CONASS. *Para entender a gestão do SUS - Assistência de média e alta complexidade*. [S.I.]: [s.n.], 2011. v. 4.

COUTINHO, A. L. F. et al. Perfil epidemiológico dos portadores de fissuras orofaciais atendidos em um Centro de Referência do Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 9, n. 2, p. 149-156, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292009000200004&lng=pt&tlang=pt>. Acesso em: 18/12/2017.

CYMRROT, M et al. Prevalência dos tipos de fissura em pacientes com fissuras labiopalatinas atendidos em um Hospital Pediátrico do Nordeste brasileiro. *Rev. Bras. Cir. Plást.*, v. 25, n. 4, p. 648-51, 2010.

DI NINNO, C. Q. de M. S. et al. Levantamento epidemiológico dos pacientes portadores de fissura de lábio e/ou palato de um centro especializado de Belo Horizonte. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 6, p. 1002-1008, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000600005&lng=pt&tlang=pt>. Acesso em: 18/12/2017.

DUTRA, D. M. et al. Influência da comunicação entre o portador de fissuras labiopalatinas e o cirurgião-dentista no atendimento odontológico. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 16, n. 3, p. 393-400, 2012.

FLABIANO-ALMEIDA, F. C.; BÜHLER, K. E. B.; LIMONGI, S. C. O. *Protocolo de Avaliação Clínica da Disfagia Pediátrica (PAD-PED)*. Carapicuíba (SP): Editora Pro-Fono, 2014.

FERNANDES, R.; DEFANI, M. A. Importância da Equipe Multidisciplinar no Tratamento e Preservação de Fissuras Labiopalatinas. *Revista Saúde e Pesquisa*, v. 6, n. 1, p. 109-116, 2013.

GARDENAL, M. et al. Prevalência das fissuras orofaciais diagnosticadas em um serviço de referência em casos residentes no estado de Mato Grosso do Sul. *Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia (Impresso)*, v. 15, n. 2, p. 133-141, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-48722011000200003&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 18/12/2017.

GONZÁLEZ, B. S. et al. Oral clefts: a retrospective study of prevalence and predisposal factors in the State of Mexico. *Journal of Oral Science*, v. 50, n. 2, p. 123-129, 2008.

HANAYAMA, E. M. Distúrbios de comunicação nos pacientes com sequela de fissura labiopalatina. *Revista Brasileira de Cirurgia Craniomaxilofacial*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 118-124, jul./set. 2009.

JACOB, M. F.; MODOLO, D. J.; GENARO, K. F. Diadococinesia oral em crianças com fissura labiopalatina operadas e presença de ceceio na produção da fala TT - Oral diadochokinesia and lisp in speech production in children with surgically repaired cleft lip and palate. *Audiology - Communication Research*, v. 20, n. 1, p. 56-61, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312015000100009&lang=pt>. Acesso em: 18/12/2017.

_____; TABAQIM, M. De L. M. Atenção e linguagem em crianças com fissura labiopalatina. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, v. 2, n. 1, p. 15-27, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/1314>. Acesso em: 18/12/2017.

KUHN, V. D. et al. Fissuras labiopalatais: revisão de literatura. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 13, n. 2, p. 237-245, 2012.

LIMA, M. do R. F. et al. Atendimento fonoaudiológico intensivo em pacientes operados de fissura labiopalatina: relato de casos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 3, p. 240-246, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300012&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 18/12/2017.

LISBÔA, P. K.; ROCHA, V. P.; PINI, R. Assistência de enfermagem ao paciente com fissura labiopalatal. **Revista Saúde**, v. 7, n 1, jul./set. 2011. Disponível em:
https://www.inesul.edu.br/revista_saude/arquivos/arq_idvol_9_1338903951.pdf. Acesso em: 18/12/2017.

MARINO, V. C. de C. et al. Articulação compensatória associada à fissura de palato ou disfunção velofaríngea: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 3, p. 528-543, jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n3/23-11.pdf>>. Acesso em: 18/12/2017.

MARTINS, P. B.; CARDOSO, M. C. A. F. Variações articulatórias nas fissuras labiopalatinas: enfoque fonoterapêutico. **Universitas: Ciências da Saúde, Brasília**, v. 13, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2015.

MITUUTI, C. Y. et al. Comparação dos resultados da fala após as cirurgias de retalho faríngeo e veloplastia intravelar para correção da disfunção velofaríngea. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 1, p. 92-98, 2011.

MONDELLI, M.F.C.G.; VENTURA, L.M.P.; FENIMAN, M.R. Occurrence of unilateral hearing loss in patients with cleft lip and palate. **Rev CEFAC**, v. 15, n.6, p.1441-1446, 2013.

OLIVEIRA, M. H. M. F. et al. Alterações auditivas em crianças portadoras de fissuras labiopalatinas. **Rev Med Minas Gerais**, v. 23, Supl 2, pS27-S33, 2013.

PACHECO, R. et al. **Fissuras labiopalatinas**: cuidados básicos com a higiene bucal. Porto Alegre (RS): Assessoria de Comunicação Social - ASCOM, UFCSPA, 2017.

PARANAIBA, L. M. et al. Cleft lip and palate: series of unusual clinical cases. **Brazilian journal of otorhinolaryngology**, v. 76, n. 5, p. 649-653, 2010.

PAZINATO, L. V. et al. Qualidade de vida de crianças e adolescentes portadoras de fissura labiopalatal na visão dos cuidadores. **Rev Bras Cir Craniomaxilofac**, v. 14, n. 4, p. 194-197, 2011.

PENIDO, F. A. et al. Correlação entre os achados do teste de emissão de ar nasal e da nasofaringoscopia em pacientes com fissura labiopalatina operada. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, p. 126-134, 2007.

PEREIRA, T. S. et al. **Fissuras labiopalatinas**: orientações. Porto Alegre (RS): Assessoria de Comunicação Social - ASCOM, UFCSPA, junho 2013.

PIAZENTIN-PENNA, S. H. A.; TOTTA, T. Avaliação fonoaudiológica do indivíduo com fissura labiopalatina: fala e audição. Curso Específico (CE23) 46º Curso de Anomalias Congênitas Labiopalatinas • HRAC-USP • **Anais**, Agosto 2013 Disponível em:
http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/43770/c_e23_piazzentin_penna.pdf?sequence=1. Acesso em: 18/12/2017.

PINHEIRO, K. S. et al. Fissuras labiopalatinas: revisão de literatura. Proceedings of the IX Jornada Odontológica da Universidade Brasil - 2017/**Annual Meeting Arch Health Invest 2017**:6 (Special Issue 3). Disponível em:
http://www.archehealthinvestigation.com.br/Archi/article/vie_w/2877/pdf. DOI: <http://dx.doi.org/10.21270/archi.610.2296> ISSN 2317-3009 ©- 2017. Acesso em: 18/12/2017.

REBOUÇAS, P. D. et al. Prevalência de fissuras labiopalatinas em um hospital de referência do nordeste do Brasil. **Rev. bras. odontol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 39-41, jan./jun. 2014.

ROSA, A. C.; SERRA, C. G. Fissuras orofaciais: revisão da literatura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, p. 123-130, 2011.

SILVA, D. P. da et al. Aspectos Patofisiológicos do Esfíncter Velofaríngeo nas Fissuras Palatinas. **Arq. Int. Otorrinolaringol.**, v. 12, n. 3, p. 426-435, 2008.

SILVA, E. B.; FÚRIA, C. L. B.; DI NINNO, C. Q. De M. S. Aleitamento Materno em Recém nascidos portadores de fissura labiopalatina: dificuldades e métodos utilizados. **Rev CEFAC**, v. 7, n. 1, p. 21-28, 2005.

SILVA FILHO, O. G. et al. Classificação das fissuras lábio-palatinas: breve histórico, considerações clínicas e sugestão de modificação. **Rev Bras Cir**, v. 82, n.2, p. 59-65, 1992.

SILVA, H. A.; BORDON, A. K. C.B.; DUARTE, D. A. Estudo da fissura labiopalatal. Aspectos clínicos desta malformação e suas repercussões. Considerações relativas à terapêutica. **JBP – J Bras Odontopediatr Odontol Bebê**, Curitiba, v.5, n.27, p.432-436, 2002.

SPINA, V. et al. Classificação das fissuras lábio-palatinas. **Rev Hosp Clin Fac Med**, São Paulo, v. 27, n.2, p.5-6, 1972.

TABAQUIM, M. L. M.; JOAQUIM, R. M. Avaliação neuropsicológica de crianças com fissura labiopalatina. **Arch Health Invest**, v. 2, n. 5, p. 59-67, 2013.

TRINDADE, J. A. et al. **Super Pedro**: qual é o seu superpoder? Porto Alegre (RS): Assessoria de Comunicação Social - ASCOM, UFCSPA, 2017.

XAVIER, K. M.; BRITTO, D. B. O.; DI NINNO, C. Q. M.S. Cleft palate: regional prevalence in the State of Minas Gerais in a specialized reference center. **Rev Med Minas Gerais**, v. 25, n. 2, p. 152-156, 2015.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **PROC** – Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. 1. ed. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2004.

CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E A ESCOLA

YOUTH AND ADULT EDUCATION EXTENSION COURSE: DIALOGUES BETWEEN YOUTH, UNIVERSITY AND SCHOOL

Diógenes Pinheiro*

Resumo: Este artigo é um relato da experiência do curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude”, realizado na modalidade semipresencial, voltado a professores da educação básica que atuavam no programa Pro Jovem Urbano em vários estados do país. O objetivo principal é refletir sobre um momento das políticas universitárias no qual as diretrizes da extensão universitária caminharam próximas às políticas públicas de inclusão da juventude, através de um maior diálogo com os próprios jovens. Destaca a contribuição do campo extensionista na formação de professores, principalmente por meio das metodologias de diálogo. Reflete sobre os desafios de se fazer extensão a distância, ao lado da importância de mediação pelos próprios jovens, estudantes e ativistas sociais, em um processo de formação educacional intergeracional. Aponta os impactos negativos que a descontinuidade das políticas de formação de professores gera em termos da efetividade dos processos de inclusão.

Palavras chave: Juventude; Extensão universitária; Formação de professores; Educação básica.

Abstract: This paper reports on the experience of the extension course "Youth and Adult Education (EJA) for Youth", conducted in the blended mode, aimed at teachers of basic education who worked in the Urban ProJovem program in several states of the country. The main objective is to reflect on a moment of university policies in which the university extension guidelines have moved closer to the public policies of inclusion of the youth, through a greater dialogue with the youth. It emphasizes the contribution of the extension field to teachers' initial education, mainly through dialogue methodologies. It reflects on the challenges of developing distance extension projects, along with the importance of mediation by the young people themselves, undergraduate students and social activists, in a process of intergenerational educational qualification. It points out the negative impacts that the discontinuation of teacher education policies generates in terms of the effectiveness of inclusion processes.

Keywords: Youth; University Extension; Teacher qualification; Basic education.

* Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: diogenesunirio@hotmail.com

Introdução

O curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude”, formulado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no âmbito da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR), nos anos de 2014 e 2015, esteve direcionado a professores da educação básica vinculados ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC) e fez parte de um conjunto de ações de extensão que buscavam se articular com a política nacional de juventude em curso naquele período.

Diante disso, o presente artigo situa a experiência deste curso dentro do ciclo de políticas públicas de juventude ocorrido no Brasil entre 2005 e 2015, período no qual a extensão universitária buscou ampliar seu espectro de parcerias governamentais e participou ativamente da construção de metodologias de diálogo, por meio da participação em programas nacionais que atuaram em sintonia com políticas públicas de inclusão, voltadas principalmente para jovens em situação de vulnerabilidade social. Nesse período, são inúmeras as experiências que a extensão universitária desenvolveu junto aos mais diversos sujeitos jovens: de periferias, quilombolas, ribeirinhos, em privação de liberdade, em situação de rua, refugiados etc.

O objetivo principal é refletir sobre um momento no qual as diretrizes da extensão universitária caminharam próximas às políticas públicas de inclusão, destacando a contribuição do campo extensionista no desenvolvimento de metodologias de diálogo e mediação social. Como objetivos específicos, refletir sobre o potencial do processo de troca de experiências entre docentes universitários e docentes da educação básica, mediado por jovens universitários e por ativistas sociais, como uma ferramenta útil para o aprimoramento das práticas docentes e das pesquisas sobre juventude. E, finalmente, apontar os impasses que os projetos de juventude e de formação de professores enfrentam na atual conjuntura do país.

Vale destacar que este curso de extensão se desenvolveu em um momento no qual uma nova geração de programas governamentais buscava incorporar as demandas dos próprios jovens no debate político, no sentido de trazer tais sujeitos à condição de interlocutores nas decisões que lhes dizem respeito, de modo a romper com a invisibilidade a que vêm sendo historicamente submetidos. Nesse período, a extensão universitária vinha buscando construir uma maior aproximação com políticas públicas de inclusão, provindas principalmente do governo federal, visando, assim, obter ganhos de escala nas ações, o que ocorreu, efetivamente, com a materialização de alguns programas de caráter nacional.

Do mesmo modo, é importante marcar os

desafios de se fazer extensão a distância, pois o curso utilizou como metodologia de trabalho uma plataforma virtual, cuja mediação era feita por jovens universitários, somada a encontros presenciais com jovens ativistas de diferentes movimentos sociais. Tal proposta visava colocar em diálogo atores vinculados a diversas políticas públicas de juventude em andamento no período. Assim, parte-se de questões colocadas no processo de desenvolvimento dessa ação extensionista para pensar os desafios que enfrentam as políticas inclusivas, tanto no que se refere à construção de metodologias de diálogo, que funcionem em larga escala, quanto em relação às descontinuidades dessas iniciativas em função da agenda política nacional, o que compromete a efetividade do processo inclusivo. No caso da formação de professores, a recorrência de tais descontinuidades tem sido objeto de reflexão e, portanto, a construção de uma política de formação continuada está entre as principais demandas dos profissionais da Educação Básica (GATTI, 2013).

No que diz respeito à universidade, o diálogo com os profissionais da escola pública e com os jovens se mostra essencial na produção de uma reflexão comprometida com as práticas inclusivas, que respeite e valorize a fala tanto dos professores quanto dos próprios jovens que enfrentam situações de vulnerabilidade. Este aprendizado que reafirma a importância do diálogo e da participação de todos os sujeitos envolvidos integra um dos ganhos mais importantes desse ciclo de políticas de juventude. Nesse sentido, pode-se afirmar que é, também, uma conquista do campo extensionista, que sempre defendeu o diálogo extramuros como essencial na construção de uma universidade cada vez mais inclusiva e democrática.

Os ciclos de políticas públicas de juventude no Brasil

No Brasil, o período democrático recente teve início em 1988, ano da promulgação da primeira Constituição Federal após a ditadura – a Constituição Cidadã – e os últimos trinta anos foram marcados por um processo crescente de conquistas de direitos, especialmente para a juventude. Ao final da década de 1980, o país já vinha conseguindo equacionar os graves problemas da infância, com uma redução expressiva da mortalidade infantil devido a um esforço governamental, apoiado por organismos internacionais e movimentos sociais, com forte influência da Igreja Católica, principalmente da Pastoral da Criança (NEUMANN, 2006).

Um marco legal que sintetiza as conquistas sociais do período foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que garantiu direitos e elencou os deveres do Estado no amparo a tais sujeitos. O ECA representou um grande avanço para a juventude ao ampliar a cobertura do

Estado aos jovens até 18 anos (Art. 2º) e, excepcionalmente, às pessoas entre 18 e 21 anos (Art. 2º, parágrafo único) (BRASIL, 1990). A relevância do ECA se relaciona, também, ao fato de apontar uma nova concepção de sujeito social, não mais como um mero “beneficiário” das políticas governamentais, mas sim pensado como um “sujeito de direitos”.¹

Na década de 1990, o inchaço das metrópoles, com a expansão da pobreza pelas periferias e as mudanças no comércio internacional de drogas e de armas transformaram as cidades brasileiras em locais de risco para os jovens, principais vítimas de morte violenta que atinge, especialmente, homens, pobres, negros e moradores de favelas e de áreas mais pobres das cidades. Assim, a concepção do jovem pobre como potencialmente criminoso levou a intervenções violentas do Estado, principalmente por parte das polícias militares, a ponto de várias entidades de defesa de direitos humanos alertarem que há um genocídio da juventude negra no país, transformando as periferias em zonas de alta vulnerabilidade (WAISELFISZ, 1998). Em função disso, esse primeiro ciclo de políticas públicas associava, frequentemente, juventude à violência, gerando representações politicamente conservadoras sobre os jovens, ainda que encobertas pela retórica do “protagonismo juvenil”. Tais perspectivas se traduziram em projetos voltados para a tutela dos jovens, sobretudo para a administração de seu tempo livre, associando tempo ocioso à criminalidade.

Como afirma Rua (1998), uma das principais marcas das políticas públicas para a juventude dessa década foi a sua extrema fragmentação, isto é, ações de saúde que não interagiam com as de educação que, por sua vez, não dialogavam com iniciativas voltadas para o trabalho e assim por diante. Além disso, sofriam de grande descontinuidade, levando a um frequente início, abandono e reinício das ações, o que gerava descrença por parte do público-alvo, desestimulando a sua participação.

Durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), houve uma tentativa de maior articulação das políticas sociais por meio da criação do programa “Comunidade Solidária”, coordenado pela Primeira-dama, a importante antropóloga Ruth Cardoso, que gerou experiências educacionais muito relevantes, principalmente o projeto “Alfabetização Solidária”, envolvendo parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), iniciativa privada, pessoas físicas e governos municipais, estaduais e federal. As críticas de parte da universidade se voltavam principalmente para o pouco diálogo que havia com a longa experiência de intervenção em territórios vulneráveis acumulada pela extensão universitária, tentando enquadrar as ações extensionistas no escopo e na filosofia do programa, o que nem sempre era possível ou desejável.

A despeito de boas iniciativas, a maior parte dos projetos continuava a pensar os jovens como “beneficiários” das políticas, porém raramente eles

eram ouvidos nos processos de formulação, implementação e avaliação (DRAIBE, 2003). Isso conduzia a problemas graves em tais ações, pois os jovens pensados nos gabinetes não eram os mesmos do mundo real. Estes sim, portadores de demandas e anseios que, muitas vezes, não eram contemplados por essas iniciativas (RUA, 1998, p.,:741).

O segundo ciclo de políticas públicas de juventude teve como marco inicial o ano de 2004, com a criação do Comitê do grupo interministerial – coordenado pela Secretaria-geral da Presidência da República e composto por 19 ministérios –, que levantou os principais programas federais para esse segmento populacional e realizou um diagnóstico da situação dos jovens brasileiros (ABRAMO; BRANCO, 2005). A conclusão desse trabalho resultou na promulgação da Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e diversos programas e políticas públicas voltados para os jovens em situação de maior vulnerabilidade social, sendo o principal destes o ProJovem Urbano. Ao contrário do ciclo anterior, no qual há uma retração da presença do Estado, a principal característica do ciclo de políticas iniciado com os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) se refere ao fato de que o Estado brasileiro assume, fortemente, seu papel de indutor de políticas públicas de juventude, resultando na criação de um campo que reúna entidades da sociedade civil e do governo.

Porém, a principal transformação que ocorreu nesse período foi uma mudança significativa na política de participação dos jovens nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas a eles destinadas. Nesse sentido, é importante destacar que esse segundo ciclo comportou três Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (CNPPJ), realizadas em 2008, 2011 e 2015, que foram espaços de participação de distintos coletivos juvenis, avaliando e propondo a ampliação de seus direitos, tendo o Conjuve à frente do processo de mobilização nacional, que se dava pela realização de conferências municipais, estaduais, virtuais e específicas (jovens Povos e Comunidades Tradicionais, quilombolas, de terreiro, ribeirinhos etc.), que mobilizavam milhares de jovens e coletivos para a Conferência Nacional, reunindo em Brasília, a cada edição, cerca de 3 mil jovens de todo o país.

Diretrizes da extensão universitária

A partir dessas mudanças nos rumos das políticas do Estado brasileiro, as universidades públicas se engajaram ativamente em programas nacionais voltados para a diversidade de jovens que chegavam, cada vez em maior número, às universidades e Institutos Federais criados no período. Um primeiro grande esforço feito pela extensão

universitária foi o desenvolvimento de plataformas virtuais de registro das atividades que fossem mais modernas e intercambiáveis, resultando na construção de dois sistemas de informações, o SIEX e a Plataforma SigProj. Um segundo movimento, que tem relação direta com este relato de experiência, foi a articulação com ministérios e organismos envolvidos nessas políticas de inclusão.

A manutenção de uma rede de formação como a RENAFOR, que aproxima a universidade da escola pública, é o resultado de uma articulação política de diversos atores e instituições em um momento específico do país, caracterizando um ciclo de políticas públicas de juventude entre 2005 e 2015. O curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude” deve ser compreendido como um produto desse período e, portanto, enfrenta um processo de descontinuidade à medida que esse ciclo se encerra. Logo, é importante refletir sobre a relação dessas experiências específicas com as diretrizes das políticas nacionais, pois este é um campo de articulação política no qual o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX tem investido muitos esforços.

O XXXIII Encontro Nacional do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, ocorrido no Rio de Janeiro, em maio de 2013, teve como tema “Políticas Afirmativas e Juventude” e constituiu um movimento importante de articulação da comunidade acadêmica com outras forças sociais, pois apontava os desafios colocados para a universidade pública e, particularmente, para a extensão universitária, pelos processos sociais e políticos decorrentes do avanço da democracia no país, que, nos últimos anos, se traduziram em políticas públicas de acesso e permanência de jovens de origem popular no ensino superior, transformando o perfil dos estudantes universitários brasileiros. Nesse processo recente de democratização da universidade, a extensão universitária tem funcionado como uma “porta de entrada” de boa parte desses jovens na vida acadêmica, pois o campo extensionista constituiu-se, historicamente, a partir do reconhecimento e da valorização de vivências e saberes dos grupos populares e, portanto, tem lidado com essa maior diversidade estudantil como uma dimensão importante da universidade plural, inclusiva e com relevância social que se almeja construir no século XXI.

Assim, o documento final do XXXIII FORPROEX, intitulado “Carta do Rio”, de maio de 2013, caminhava nessa direção ao afirmar a importância da agenda da juventude:

Reunidos no Rio de Janeiro, entre os dias 06 e 08 de maio de 2013, durante o XXXIII Encontro Nacional do FORPROEX, os Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras debateram os desafios e as perspectivas da extensão universitária frente aos desafios contemporâneos e à superação das

desigualdades, com foco especial para as políticas de juventude, educação superior e extensão universitária (FORPROEX, 2013).

O 5º ponto da agenda institucional de compromissos do FORPROEX reafirma a importância do tema:

5. apoio ao esforço da Secretaria Nacional da Juventude em construir uma agenda de compromissos interministerial para consolidação das políticas para a juventude (FORPROEX, 2013).

A “Carta do Rio” sintetizava um esforço de articulação interinstitucional do FORPROEX que já vinha ocorrendo nos últimos anos, mobilizando as Pró-Reitorias de Extensão a buscar maior participação em projetos voltados para a juventude. Nesse ciclo, foram criados importantes programas de extensão com uma interface com políticas públicas de garantia do direito à educação de jovens em situação de vulnerabilidade social. A existência de um programa nacional tende a potencializar inúmeras iniciativas, na forma de projetos e programas desenvolvidos por cada universidade, que contemplavam também esses sujeitos localmente. Nesse sentido, a extensão universitária buscava ser um suporte importante na trajetória desses jovens na universidade, garantindo sua permanência mais qualificada, por estar baseada em participação em projetos de pesquisa e intervenção nos territórios.

Esse ciclo de políticas começa a declinar politicamente em 2013. Parafraseando o livro do jornalista Zuenir Ventura, “1968: O Ano Que Não Terminou” (VENTURA, 1988), 2013 é uma espécie de “ano que não terminou”, uma vez que as consequências políticas das “Jornadas de Junho”, ocorridas naquele ano, ainda estão em curso. As “Jornadas” tiveram início com as manifestações do Movimento Passe Livre contra o aumento de tarifas de transporte público em São Paulo, mas a violenta repressão policial gerou uma revolta difusa que assumiu ares de insurreição popular, levando milhares de jovens a ocupar as ruas de todo o país. Embora comporte uma vitória aparente dos jovens, já que o Estatuto da Juventude (EJ) foi promulgado imediatamente após, em 5 de agosto de 2013, como uma resposta do governo às manifestações, as “Jornadas” marcam, também, o início do uso midiático da juventude em um ensaio para o golpe parlamentar, que viria a cortar gastos e esvaziar programas, levando à regressão da maioria dos projetos da nascente Política Nacional de Juventude.

Esse ciclo se encerra no segundo governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), com a ruptura institucional decorrente do golpe parlamentar-jurídico-midiático ocorrido no país em 2016, que busca encerrar o período de redemocratização iniciado em 1988 e implementar um projeto ultraliberal, que alguns autores têm chamado de “regime constitucional não democrático” (

SANTOS, 2017) ou “Estado Pós-democrático” (CASARA, 2018). A lógica do Estado se torna contrária à garantia de direitos sociais e voltada unicamente para o atendimento das demandas do “mercado”. Essa configuração atinge, particularmente, os projetos educacionais para jovens, que são vistos nesse modelo como mão de obra farta e barata para alimentar a acumulação predatória do capitalismo contemporâneo, que – sob o comando do grande capital financeiro internacional – vem desestabilizando regimes democráticos em toda a América Latina.

O Curso de “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude”

A criação de uma Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) também é uma conquista recente, já que foi instituída pela Resolução Nº 24 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 16 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010), que estabeleceu as bases para uma política nacional de formação de professores da educação básica. O Curso “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude” integrava a oferta a cargo da SECADI/MEC, que abrigava cursos de formação continuada que visavam formar professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, capazes de valorizar a diversidade humana, com suas diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras, bem como por meio da valorização dos ecossistemas, com respeito ao meio ambiente. Portanto, parte-se da premissa de que a formação continuada é uma ferramenta eficaz para aprimorar processos inclusivos, à medida que fornece aos professores referenciais mais atualizados sobre as múltiplas desigualdades que atingem os sujeitos de sua ação, os estudantes. Logo, o processo inclusivo não é somente um ato de vontade política, mas depende de técnicas capazes de aprimorar a experiência prática já acumulada pelos docentes.

Em 2005, o ProJovem surgiu como o principal programa da recém-instituída Política Nacional de Juventude, que criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR) e instituiu, também, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), composto por jovens ativistas sociais. O ProJovem foi rebatizado em 2007 como ProJovem Urbano, mas ainda era pensado como uma “ação emergencial”, destinada ao atendimento de jovens entre 18 e 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Em 2012, migrou para o MEC, integrando a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

O programa foi concebido com a finalidade de promover a reinserção desses jovens na escola e sua inserção no mundo do trabalho, mediante a conclusão do segmento fundamental da educação básica, a

qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Tinha como fundamentos: (a) o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, (b) o respeito à singularidade da condição juvenil, suas necessidades e desejos, frente à sua condição socioeconômica e cultural, e (c) a viabilização de sua participação ativa no processo de aprendizagem. Conforme seu Projeto Político-pedagógico, o programa buscava superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a participação do jovem cidadão no presente. Dentre os anseios dos docentes do ProJovem Urbano, a formação continuada sempre apareceu como uma demanda importante, frente aos enormes desafios colocados pela proposta, que combinava aceleração da aprendizagem, formação para o trabalho e participação cidadã.

Em sua operacionalização, o ProJovem Urbano se organizava por turmas que, reunidas, formavam Núcleos. Cada Núcleo devia contar com cinco professores habilitados nas diferentes áreas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Língua Estrangeira). Cada Núcleo deveria dispor, também, de docentes responsáveis pela qualificação para o trabalho nas áreas escolhidas para cada turma, ou contar com organizações parceiras que dispusessem de profissionais e equipamentos. Além desses profissionais, contava com Assistentes Sociais que se incumbiam das discussões que embasavam a dimensão de Formação Cidadã. Esperava-se que todos os professores pudessem atuar como professores-orientadores – um por turma – e como professores-especialistas, em horários previamente estabelecidos. Para cada turma, deveria haver um professor-orientador incumbido de sua regência, de modo que pudesse estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada aluno individualmente e do grupo (BRASIL, 2008).

Dar conta dessa proposta pedagógica é um desafio que mobilizava, sobremaneira, a coordenação nacional do Programa, seus gestores, equipes das coordenações estaduais e municipais e, de maneira muito especial, os seus professores. Isso porque aos professores cabia dar vida e tornar realidade o conjunto de proposições formuladas neste singular projeto político-pedagógico. Eram eles que estavam mais perto dos jovens, ouvindo cotidianamente suas demandas, necessidades, desejos e críticas. Por isto mesmo, passados alguns anos da implementação do Programa, a formação continuada tornou-se imperativa, pois tais docentes lidavam com uma grande carga de trabalho em um modelo pedagógico inovador, requerendo um diálogo com outros atores do campo educacional como forma de ajustar instrumentos de avaliação e pensar em atividades mobilizadoras de um público que já vinha de sucessivos fracassos em sua trajetória educacional, cabendo ao Programa a responsabilidade de garantir a esse sujeito algum grau de autonomia e projeto de futuro (ANDRADE; ESTEVES; CASTRO, 2009).

Em pesquisa realizada pela SECADI em 2010, cerca de três quartos dos docentes (76,5%) declararam que a formação continuada oferecida atende às suas expectativas, tanto por apresentar debates contemporâneos do campo educacional quanto por permitir a troca de experiências com docentes que experimentavam desafios semelhantes. No entanto, essa preponderância não deve obscurecer outro dado preocupante, indicando que quase um quarto deles assinala que essa formação deixa a desejar, principalmente por ser demasiadamente teórica e não dialogar com as unidades formativas usadas em sala (SECADI/MEC, 2010).

Tendo como base tais demandas, a UNIRIO formulou o curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Juventude”, partindo da premissa de que as últimas décadas trouxeram mudanças profundas no cenário mundial, com o processo de globalização dos mercados, de desterritorialização dos processos produtivos e de flexibilização das relações de trabalho, gerando transformações econômicas, tecnológicas e culturais que afetaram diretamente a juventude. De um lado, acentuaram-se os traços perversos de uma sociedade centrada no consumo voraz de mercadorias como forma de distinção, reforçando o individualismo em detrimento de processos coletivos. No entanto, em direção contrária, nunca foi tão fácil se comunicar, acionar parcerias e atuar em rede, experiência que os jovens dominam com habilidade, o que é uma vantagem da primeira geração nascida em um mundo inteiramente digital.

Desafiado por essa nova configuração do mundo e pelo imperativo de formar docentes dispersos por vários estados brasileiros, o Projeto Político-pedagógico do curso, formulado pela universidade, baseou-se em uma metodologia semipresencial, associando o modelo de educação presencial aos recursos da educação a distância. Assim, cada curso teve 2 (dois) encontros presenciais distribuídos no decorrer das atividades, mas se desenvolveu, na maior parte do tempo, no âmbito do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), utilizando a plataforma MOODLE, que dispõe de ferramentas de comunicação e de recursos para trabalhar seu conteúdo programático em texto, imagem, vídeo e áudio. Este trabalho contava com a participação de jovens mestrandos e doutorandos em Educação atuando como tutores. Cada tutor acompanhava 25 cursistas e era responsável por promover debates virtuais – usando um chat, isto é, uma plataforma virtual de bate-papo – que serviam para se discutir cada nova aula disponibilizada.

A estrutura curricular dos cursos organizava-se como uma rede resultante do cruzamento de eixos estruturantes (juventude e cultura, cidade, trabalho, comunicação, tecnologia, cidadania) com os conteúdos curriculares selecionados (Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Qualificação Profissional, Participação Cidadã). Como pano de fundo para essas atividades, apresentavam-se pesquisas atuais sobre juventude.

Assim, visava: 1) Formar professores do ProJovem Urbano, em nível nacional, no que se refere à análise sobre a diversidade da juventude brasileira, suas necessidades, demandas, desafios e desejos; 2) Fomentar a reflexão sobre a construção de uma educação adequada à vida dos jovens atendidos no programa; 3) Contribuir para a qualificação tanto de profissionais que atuam no ProJovem Urbano quanto de pesquisadores universitários, por meio da troca de experiências e reflexões mais integradas sobre a juventude contemporânea.

Além de envolver somente estudantes da pós-graduação, outro diferencial do curso foi o investimento no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), por meio de uma plataforma MOODLE², que funcionava como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), contendo aulas, filmes, grupos de discussão e espaço para apresentação de trabalhos parciais e finais. Em 2014, o primeiro curso de extensão formou 220 docentes do ProJovem Urbano, com uma carga horária total de 120 horas, sendo 88 horas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com acompanhamento permanente de 1 tutor para cada 25 cursistas. Em 2015, o segundo curso formou 150 professores do programa, com carga horária de 180 horas, sendo 120 horas em AVA. A maior carga horária permitiu adensar a discussão e ampliar as aulas, que seguiram os 11 eixos do Estatuto da Juventude. Embora continuasse sendo certificado como uma ação de extensão universitária, o segundo curso foi em nível de Aperfeiçoamento. Ambos tiveram dois encontros presenciais: em 2014, no Rio de Janeiro e Brasília; em 2015, em Natal e no Rio de Janeiro. Nesses encontros, havia a participação de jovens ativistas de diferentes movimentos sociais, que narravam as suas atuações como militantes e refletiam sobre os desafios enfrentados em suas trajetórias educacionais, contando, ainda, com a participação de pesquisadores do campo da juventude.

Um dos grandes desafios de se trabalhar com a juventude diz respeito à necessidade de os próprios educadores compreenderem os sentidos do que é ser jovem em um tempo marcado por intensas transformações e, assim, saberem lidar com essas novas formas de ser e estar no mundo que os jovens contemporâneos reivindicam. Trata-se de compreender que “toda experiência geracional é inédita” (NOVAES, 2006, p.126), logo, aprender a trabalhar com a juventude é uma tarefa urgente para todos os educadores, pois nos próximos anos o Brasil deverá investir maciçamente em seus jovens se quiser aproveitar os últimos momentos do chamado “bônus de juventude”, já que brevemente começará a experimentar um processo de envelhecimento populacional.

Porém, hoje, um quarto dos brasileiros ainda é jovem, 24,6% da população em 2017, e temos, portanto, mais de 51 milhões de indivíduos entre 15 e 29 anos de idade que, em sua enorme diversidade, compõem a juventude brasileira. É sobre os desafios que a juventude representa para a construção de um

projeto de Nação, este “inédito viável”, para usar a expressão de Paulo Freire, que este texto busca refletir ao narrar a experiência desse curso de extensão voltado para a formação de professores do ProJovem Urbano.

Quadro 1: Estrutura curricular do Curso de Extensão de 2014

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa I - Juventude e Cultura</i>
<p>Ementa: Ser jovem hoje: A cultura da comunidade em que os alunos vivem (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas); preconceitos e discriminação; qualidade de vida; os hábitos culturais da comunidade e o respeito à natureza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa II - Juventude e Cidade</i>
<p>Ementa: Viver na cidade. O bairro, território. A violência urbana e o dia-a-dia dos jovens. Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos. Saneamento básico é importante.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho</i>
<p>Ementa: Ser jovem: aprendendo e trabalhando. Juventude e consumo. A violência e a situação de trabalho. Direitos do trabalhador. Trabalho e meio ambiente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação</i>
<p>Ementa: Comunicação: importância para a vida e trabalho. Meios de comunicação: integração ou exclusão? Sexualidade e responsabilidade. Acesso dos jovens aos meios de comunicação. Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia</i>
<p>Ementa: A produção do corpo. Tecnologia e cidade. A dificuldade de acesso às tecnologias. Outras formas de exclusão. Tecnologia e o meio ambiente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania</i>
<p>Ementa: o ProJovem Urbano e a cidadania. Morar na cidade e no campo: semelhanças e diferenças. Deslocamentos e migrações. Responsabilidade pelo meio ambiente e juventude.</p>

Fonte: Projeto Político-pedagógico Curso Educação de Jovens e Adultos para a Juventude, RENAFOR, 2014

movimentos sociais de juventude, bem como de pesquisadores do campo de estudos da juventude.

Nenhum processo de inclusão ocorre sem desafios. No que se refere à relação juventude/educação, esses desafios se colocam inicialmente para os professores da educação básica, sobretudo para os do ensino fundamental, onde está a maior parcela desses jovens, muitos dos quais sequer chegarão ao ensino médio e, menos ainda, à universidade. Portanto, foi muito importante ouvir dos professores da educação básica as suas experiências de trabalho cotidiano com jovens da escola pública e, particularmente, dos matriculados no ProJovem Urbano, em sua maioria jovens de origem popular. Isso porque predomina no imaginário social a representação da escola pública como um espaço caracterizado por múltiplas precariedades, o que acaba por estigmatizar, também, os seus estudantes. De fato, os baixos salários dos professores, a sobrecarga de trabalho, as instalações físicas precárias ou degradadas e o avanço da violência no cotidiano escolar têm afetado muitas escolas públicas, mas esse quadro – que é dramático e real, principalmente nos grandes centros urbanos – não dá conta do importante papel que a escola pública continua desempenhando na vida dos jovens brasileiros, seja como espaço de socialização em territórios onde o poder público pouco chega, seja como instituição fundamental para a mobilidade social de jovens das classes populares.

Quadro 2: Estrutura curricular do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento

<ul style="list-style-type: none"> • <i>O Estatuto da Juventude (EJ)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa I - Juventude e Cultura</i>
<p>Ementa: Diversidade e Igualdade (eixo IV do EJ); Cultura (eixo VI do EJ)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa II - Juventude e Cidade</i>
<p>Ementa: Território e Mobilidade (eixo IX do EJ); Segurança Pública e Acesso à Justiça (eixo XI)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho</i>
<p>Ementa: Profissionalização, Trabalho e Renda (eixo III do EJ); Educação (eixo II do EJ)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação</i>
<p>Ementa: Comunicação e Liberdade de Expressão (eixo VII do EJ); Sustentabilidade e Meio Ambiente (eixo X do EJ)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia</i>
<p>Ementa: Comunicação e Liberdade de Expressão (eixo VII do EJ);</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania</i>
<p>Ementa: Cidadania, Participação Social e Política e Representação Juvenil (eixo I do EJ); Desporto e Lazer (eixo VIII do EJ)</p>

Fonte: Projeto Político-pedagógico Curso Educação de Jovens e Adultos para a Juventude, RENAFOR, 2015

Descobertas, ganhos e desafios

O ProJovem Urbano se voltou para jovens entre 18 e 29 anos, que já haviam abandonado a escola algumas vezes e muitos deles sequer se pensavam mais como sendo jovens e, portanto, como tendo direitos específicos da juventude. Trabalhar com um alunado com esse perfil é, sem dúvida, um grande desafio. Portanto, o principal objetivo dos cursos ofertados de formação para os docentes do Programa foi, justamente, pensar a condição juvenil contemporânea e debater com eles sobre a necessidade de se compreender o que é ser jovem no tempo presente, evitando-se, assim, comparações simplistas entre gerações, expressas em frases muito comuns nos discursos docentes, tais como: “no meu tempo os jovens eram mais politizados”. Desconstruir estigmas não é tarefa simples, ainda mais quando se está lidando com profissionais que já atuam como docentes há alguns anos e, portanto, tendem a naturalizar discursos do cotidiano. Por isso, era necessário causar um certo estranhamento e, nesse sentido, as pesquisas, os grupos de discussão com os jovens da pós-graduação e a presença de jovens ativistas tinham essa finalidade. Desconstruir estereótipos e aproximar gerações.

Ao se concluir a segunda edição do curso, ficou claro o bom resultado que o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode proporcionar para projetos nacionais, pois embora já sejam mais

presentes nas atividades de ensino e pesquisa, ações a distância ainda não ocorrem com frequência na extensão. Como o projeto reunia professores da rede básica de diversas regiões do país, foi possível uma troca de conhecimentos e experiências que realçava as distinções territoriais. Nesse sentido, foi muito enriquecedor expor afinidades e diferenças, partindo do debate intergeracional até abranger as diferenças regionais do país.

O uso do AVA foi uma maneira de aproximar esses docentes da experiência cotidiana de seus estudantes, jovens de uma geração que é “nativa digital”, isto é, nascida em um mundo já digital, onde as tecnologias de informação têm papel preponderante. Logo, construir um processo de formação por meio da integração de ações formativas presenciais e não presenciais ampliou os sentidos de todos os participantes sobre essa nova dimensão virtual da vida social, promovendo um tipo de formação que oferecia aos professores-cursistas elementos teóricos e técnicos para o desenvolvimento de novas práticas docentes em sintonia com o universo de referências de seus estudantes. Mais ainda, o uso do AVA dava mais flexibilidade de os professores combinarem sua intensa carga horária de trabalho na escola com um curso de formação que durava meses, pois o material estava disponível para ser acessado a qualquer momento e havia sempre a preocupação e o cuidado em produzir um material didático dinâmico, combinando aulas, filmes, depoimentos de jovens etc., o que se acredita ter diminuído a evasão durante o curso.

Houve uma interação muito forte entre os cursistas, que eram docentes do ProJovem Urbano, na faixa etária entre 40 e 50 anos, e os tutores, que eram estudantes de Mestrado e Doutorado em Educação, na faixa etária entre 20 e 30 anos. Essa dinâmica aproximava docentes que já lecionam para jovens, aprendendo e ensinando com jovens pesquisadores que, por sua vez, tinham interesse em políticas educacionais direcionadas à juventude. Os estudantes universitários tinham, assim, a oportunidade de debater os seus temas de pesquisa com docentes que já vivenciavam cotidianamente as questões que eles estavam pesquisando, promovendo um intercâmbio de informações e, mais que isso, de experiências de vida.

Finalmente, foi muito importante conhecer as experiências de jovens ativistas, convidados nos encontros presenciais, pois indicavam a necessidade de se pensar uma agenda para a juventude que dê conta das especificidades das demandas dos jovens de hoje, principalmente a pluralidade de condições juvenis, que colocam desafios distintos de proteção e de promoção de oportunidades de desenvolvimento, sobretudo na condição do jovem pensado como “sujeito de direitos”.

Do mesmo modo, essa experiência aponta que a análise do campo educacional não pode se limitar à esfera escolar, existindo um imenso e rico campo da educação não-escolar que deve também ser contemplado pelas políticas públicas, como é o caso de

muitos movimentos sociais voltados para a educação e que funcionam, eles próprios, como campos de aprendizagem.

Para os docentes do ProJovem Urbano ficaram mais claros os novos padrões presentes na interação juventude-escola, como, por exemplo, as novas relações entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho; articulação com as novas tecnologias e redes sociais que promovem novas maneiras de estar no mundo; novos arranjos familiares; sustentabilidade socioambiental; estabelecimento de direitos humanos; valorização da diversidade e de novas identidades. Eles relatavam que vivenciavam essas experiências com os jovens para os quais lecionavam, mas não conseguiam relacionar as experiências individuais com padrões mais gerais que afetam hoje o conjunto da juventude brasileira.

Conclusões provisórias

Entre 2005 e 2015, o Brasil experimentou seu maior ciclo de políticas públicas voltadas para a juventude, interrompido em 2016 com a ruptura institucional ocorrida com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Ruptura é, de fato, a melhor palavra para descrever o término desse ciclo. A descontinuidade tem sido uma marca das políticas públicas brasileiras, mas conceitualmente, e sobretudo na prática, descontinuidade é diferente de ruptura. Na descontinuidade, muitas ideias e experiências de gestões anteriores são transmitidas através, principalmente, dos técnicos governamentais, que atravessam diferentes governos, mas também por meio dos balanços feitos sobre tais ações, projetos e programas. Há uma troca de experiências muito relevante e produtiva, em que ideias, práticas e políticas são reavaliadas e novamente implementadas, gerando uma transmissão de conhecimentos mais contínua. Na ruptura, ao contrário, o que há é uma mudança das políticas em direção oposta à que se caminhava até então. Vive-se um momento de ruptura, no qual um conjunto de projetos, programas e políticas estanca e recua a passos largos.

Esta situação não é propriamente nova, mas a atual ruptura é distinta da tradicional descontinuidade, principalmente por querer cessar com qualquer obrigação do Estado na oferta de cobertura social básica à população. A PEC 55³, que congela gastos sociais por 20 anos, visa extinguir o papel das políticas públicas, repassando o máximo de atribuições para agentes do mercado. Como bem definiu a economista Maria da Conceição Tavares, tal proposta para um país com a nossa dimensão e desigualdade “é uma espécie de suicídio programado” (TAVARES, 2018). Mas essa tentativa de extinção das políticas públicas tem grande possibilidade de fracassar, seja por não ser possível cortar tantos gastos imediatamente, seja pela convulsão social que a não-oferta de serviços básicos à população é capaz de gerar. De todo modo, o país vive mudanças

bruscas nos rumos das políticas sociais, criando uma situação ambígua na qual os programas educacionais para a juventude nem foram extintos, tampouco têm continuidade. Esse processo atingiu não só o ProJovem Urbano, mas boa parte das políticas públicas de juventude que estavam em construção e nas quais a extensão universitária vinha desempenhando um papel relevante. Isso torna mais urgente a necessidade de muitos balanços e avaliações sobre o que houve nos últimos anos em termos de políticas de inclusão voltadas para a juventude e para a formação de professores.

Isso porque, em qualquer área do conhecimento, para se avançar é fundamental sistematizar, analisar e refletir sobre as experiências acumuladas, pois a história, mesmo que recente, é um campo essencial de pesquisa para as Ciências da Sociedade (Sociologia, Antropologia, Ciência Política etc.). Assim, a experiência constitui uma espécie de laboratório, onde se pode observar o que foi feito e aprender com isso. O sociólogo Émile Durkheim, pioneiro da disciplina no século XIX, chamava atenção para o fato de que a Pedagogia não se constituía propriamente numa ciência, uma vez que seus fundamentos se encontravam em outros campos disciplinares, como Filosofia, História, Sociologia etc., porém todo esforço educacional é, sim, uma ciência da prática. Portanto, a história da Pedagogia pode ser contada através das práticas educativas desenvolvidas em cada período, com seus condicionantes sociais e políticos, matrizes conceituais e, principalmente, pela análise dos sujeitos da educação sobre os quais essas práticas incidiram e afetaram.

No entanto, apesar desse consenso do ponto de vista epistemológico, não há uma prática sistemática de pesquisas voltadas para a avaliação de grandes programas e políticas públicas educacionais no Brasil. Essa lacuna tem a ver tanto com fatores políticos quanto científicos. Do ponto de vista político, se paga o preço de o país ser ainda uma jovem democracia e, portanto, muito sujeito a turbulências nas passagens de governos, o que leva a que experiências anteriores sejam esquecidas e não avaliadas, pois a tendência de todo governo é sempre “começar do zero”, fazendo com que a descontinuidade seja a marca mais forte das políticas públicas brasileiras. Do ponto de vista científico, a reflexão sobre as políticas públicas foi, durante muito tempo, uma tarefa restrita ao campo da Ciência Política. No entanto, nos últimos anos, aumentou o interesse pelos debates acerca desse tema, de modo que diferentes áreas de conhecimento se voltassem para as políticas públicas como um campo importante para pesquisar o surgimento de novos sujeitos e temas (NOVAES et al., 2016).

A partir de 2016, o Programa ProJovem Urbano enfrentou muitas dificuldades em abrir novas turmas, mantendo-se em funcionamento os núcleos ainda existentes, em fase de finalização dos 18 meses previstos para a formação desses jovens no ensino fundamental. Por isso, a terceira edição do curso “Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a

Juventude” (UNIRIO/SECADI-MEC), prevista para ocorrer em 2016, foi também cancelada com a justificativa de cortes nas verbas governamentais para a educação.

No entanto, um ciclo virtuoso de políticas públicas, como o experimentado nesse período recente, deixa marcas nos sujeitos e nas instituições. E isso não se apaga facilmente, pois se forjaram identidades e se constituíram direitos. As demandas sociais tampouco se extinguem e vão aparecer, de forma mais ou menos organizada, na ação daqueles sujeitos que vivenciam um processo democrático de maior intensidade. Embora a mudança de mentalidades seja um processo de longa sedimentação, os cursos de formação permanente de docentes, como a experiência aqui descrita, têm um papel fundamental ao colocar os diferentes sujeitos sociais em diálogo.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Esperança”, trabalha com a categoria “inédito viável” (FREIRE, 1992) como algo que nunca foi experimentado, mas que nem por isso é impossível de ser realizado. Quando se pensa na juventude brasileira, com seu peso enorme na definição de um projeto soberano de nação, fica claro que – mais que nunca – é preciso exercitar a capacidade de a sociedade apostar em um projeto novo, que tenha seu foco na expansão de direitos. Para tal, é necessário manter e ampliar um ambiente de diálogo democrático, que é uma missão que a extensão universitária, ao longo de sua história, já demonstrou que sabe promover com qualidade. Certamente, nos tempos que correm no país, esse atributo da extensão universitária pode ser um trunfo importante para que a universidade pública e de qualidade seja, cada vez mais, referenciada socialmente e, assim, possa vir a contribuir no processo de transformação social.

Bibliografia

ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRADE, E.R.; ESTEVES, L.C.G.; CASTRO, E. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: **Em Aberto**, v. 82, p. 73-89, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 18 **Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano**, homologado em 06 de agosto de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **RENAFOR. Resolução nº 24**, de 16 de agosto de 2010.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei N° 12.852, de 05 de agosto de 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 30 jan. 2018.

CASARA, Rubens. **Estado Pós-Democrático**: Neo-obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. São Paulo: **Revista Tempo Social**, v.15, n.2, nov. 2003.

FORPROEX. **XXXIII Encontro Nacional do Forproex - Carta do Rio de Janeiro 14/05/2013**. RENEX. Rede Nacional de Extensão. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/67-xxxiii-encontro-nacional-do-forproex-carta-do-rio-de-janeiro> Acesso em: 31 Jan., 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

NEUMANN, Zilda Arns. Conhecimento e solidariedade que geram inclusão social. O caso da Pastoral da Criança. Brasília: **Revista Inclusão Social**, v.1, n.2, p. 88-91, abr./set. 2006.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGÉNIO, F. **Culturas Jovens**: Novos Mapas do Afeto. p. 105-120. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NOVAES, Regina; VENTURA, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. **Agenda Juventude Brasil. Leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2016.

RUA, Maria das Gracas. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **CNPD Jovens Acontecendo nas Trilhas das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **A Democracia Impedida. O Brasil no Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

SECADI/MEC. Educadores do ProJovem Urbano: Opiniões, Avaliações e Expectativas. **Relatório de Acompanhamento**. Brasília: SECADI/MEC, 2010.

TAVARES, Maria da Conceição. "PEC 241 é um suicídio programado", diz Maria da Conceição Tavares. Economista diz que medida vai contra preceitos do próprio FMI. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 2018, disponível em <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/10/13/pec-241-e-um-suicidio-programado-diz-maria-da-conceicao-tavares/>> Acesso em: 31 jan. 2018.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das Sociedades Complexas. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

VENTURA, Zuenir. **1968: O Ano que Não Terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

WAISELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência Contra os Jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

Notas

¹ Art.º 3 – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

² Refere-se à sigla em inglês de Modular Object Oriented Distance Learning, que consiste num software livre que funciona como uma plataforma virtual que armazena banco de dados, aulas, filmes, criando um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e tem sido muito usado na educação a distância.

³ A PC 55, que congela gastos públicos por 20 anos, foi aprovada pelo Senado Federal em 13 de dezembro de 2017, mas nasceu na Câmara de Deputados como PEC 247.