

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

COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

Dra. Adriana Richit – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dr. Aldo Leonardo Cunha Callado – Universidade Federal da Paraíba – PB – Brasil
Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Universidade Federal da Grande Dourados – MS – Brasil
Dr. Allyson Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN – Brasil
Dr. Antonio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Danielle Tupinambá Emmi – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil
Dra. Deisi Cristina Gollo Marques Vidor – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil
Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE – Brasil
Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Eneida Silveira Santiago – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dr. Fabio Zoboli – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dra. Gisele 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 Recôncavo da Bahia – BA – Brasil

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

CONSULTORES AD HOC – v. 14, nº 3 - 2018

Dr. Ailton Fernando Santana de Oliveira – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dr. Alexandre Coutinho Pagliarini – Centro Universitário Internacional – PR – Brasil
Dr. Alejandro Antonio Fonseca Duarte – Universidade Federal do Acre – AC – Brasil
Dr. Alexandre de Azevedo Olival – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil
Dr. Alfredo Argus – Universidade do Estado de Minas Gerais – MG – Brasil
Dr. Alfredo Almeida Pina de Oliveira – Universidade de São Paulo – SP – Brasil
Dra. Ana Amelia Paolucci Almeida – Universidade FUMEC – MG – Brasil
Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Ana Paula Parra Leite – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Ananda Helena Nunes Cunha – Universidade Federal de Goiás – GO – Brasil
Dra. Angélica Góis Morales – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – SP – Brasil
Dra. Cibele Pereira Kopruszynski – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Dulce Dirclair Huf Bais – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA – Brasil
Dr. Flávio Bittencourt – Universidade Federal de Alfenas – MG – Brasil
Dr. Giovanni Marino Fávero – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil
Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – CE – Brasil
Dra. Juliana Amaral Prata – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Luciana Bronzi de Souza – Universidade Federal de Goiás – GO – Brasil
Dr. Luciano Gamez - Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
Dr. Marcelo Luis López – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
Dra. Marcia Regina Martins Alvarenga – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil
Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Maristani Polidori Zamperetti – Universidade Federal de Pelotas – RS – Brasil
Dra. Marta Cecilia Minvielle – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Mirian de Waele Souchois de Marsillac – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Nailsa Maria Souza Araújo – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dra. Nátaí Maidl de Souza – Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural – PR – Brasil
Dra. Nelci Catarina Chiqueto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Pedro Ivan Christoffoli – Universidade Federal da Fronteira Sul – RS – Brasil
Dra. Pollyanna Kássia de Oliveira Borges – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Renata Maria Galvão Cintra – Universidade Estadual Paulista – SP – Brasil
Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Rosilea Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Sandra Guimarães Sagatio – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dra. Silmara Carneiro e Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN – Brasil

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

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

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

COMISSÃO DE REVISORES

PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaís Andrade Jamoussi

ESPAÑHOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994

DIAGRAMAÇÃO

Maria Inês Chaves

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

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

v.14 n. 3 set./dez. 2018

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

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

REVISTA INDEXADA

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

QUALIS SUCUPIRA

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

CONTATO

Telefone: 55 42 3220-3484
E-mail: revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

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

SUMÁRIO

EDITORIAL	314
EL EXTENSIONISMO A PARTIR DE LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN ÁREAS DE ALTA MARGINACIÓN DE MÉXICO	
<i>RURAL EXTENSION THROUGH INNOVATION MANAGEMENT IN HIGH MARGINAL AREAS OF MEXICO</i>	315
Pedro Cadena Iñiguez, Rafael Filemón Rodríguez Hernández, Robertony Camas Gómez, Jorge Cadena Iñiguez, Isidro Fernández González, Jesús Martínez Sánchez e Néstor Espinosa Paz	
EXPERIENCIAS DE VOLUNTARIOS UNIVERSITARIOS EN UN PROYECTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
<i>EXPERIENCES OF UNIVERSITY VOLUNTEERS IN AN EDUCATIONAL INCLUSION PROJECT CARRIED OUT IN IN HIGH SCHOOL</i>	322
Oscar José María Lossio	
INVESTIGACIÓN A ESCOLARES DE NIVEL SECUNDARIO RESPECTO AL USO DE MEDICAMENTOS CON EL OBJETO DE ESTABLECER ACCIONES FORMATIVAS	
<i>A RESEARCH INTO THE USE OF MEDICATIONS WITH STUDENTS OF SECONDARY LEVEL IN ORDER TO ESTABLISH FORMATIVE ACTIONS</i>	329
Alicia del Carmen Panini, Marisa Hilda Garraza, Mauricio Roberto Teves, Emiliano Giraudo, Graciela Haydée Wendel, Jéssica Daniela Paredes, Flavia Rocío Robles, Lucía Diez, Franco Matías Albornoz, Michael Altgelt, Ramiro Ezequiel Hariyo, Leonela Lucero Fernandez e Claudia Patricia Calderón	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM PROL DE UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA	
<i>CURRICULARIZAÇÃO OF EXTENTION IN FAVOR OF A UNIVERSITY SOCIALLY REFERENCED</i>	334
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, Francisco Fabiano de Freitas Mendes e Etevaldo Almeida Silva	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CRIANDO ELOS METODOLÓGICOS	
<i>PEDAGOGY OF ALTERNATION AS A METHODOLOGICAL POSSIBILITY IN THE UNIVERSITY EXTENSION</i>	343
Luana Patrícia Costa Silva, Danielle Marcos Santana, Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo, Alexandre Eduardo de Araújo e Severino Bezerra da Silva	
“CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO – CONEX”: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROGRESSÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UEPG	
<i>“TALKING ABOUT OUTREACH - CONEX”: CONTRIBUTIONS TO THE OUTREACH PROGRAMS OF UEPG</i>	349
Joselaine Aparecida Campos, Liza Holzmann, Laise Ferreira Bourguignon Costa, Crislaine Ferreira Gomes e Letícia Correa	
IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES GESTIONÁRIAS EM UMA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS	
<i>IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT ACTIONS AT AN ASSOCIATION OF RECYCLABLE MATERIALS</i>	356
Tays Torres Ribeiro das Chagas, Yâ Grossi Andrade, Robert Cruzoaldo Maria, Anelisa Bonato da Silva, Daniele Gomes Marcelino e Lucas César Barbosa	
ATENDIMENTO NUTRICIONAL AMBULATORIAL: AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA E DO CONSUMO ALIMENTAR DE UNIVERSITÁRIOS	
<i>NUTRITIONAL AMBULATORY CARE: ASSESSMENT OF ANTHROPOMETRIC AND FOOD CONSUMPTION OF UNIVERSITY STUDENTS</i>	367
Ludmila de Oliveira Nunes, Fernanda de Carvalho Melo, Deise Bresan, Patrícia Vieira Del Ré e Priscila Milene Angelo Sanches	
A REPRODUÇÃO SOCIAL DE AGRICULTORES FAMILIARES NO SUDOESTE DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS	
<i>THE SOCIAL REPRODUCTION OF FAMILY FARMERS IN THE SOUTHWEST OF PARANA: AN ANALYSIS OF THE SOCIOECONOMIC CHARACTERISTICS</i>	374
Ana Paula Schervinski Villwock, Marco Antônio Verardi Fialho e Patrícia Eveline dos Santos Roncato	

O NÚCLEO DE APOIAMENTO JURÍDICO UNIVERSITÁRIO “ALDEIA KAYAPÓ” E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO: COMPREENSÕES EM TORNO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

THE UNIVERSITY CENTER OF LEGAL ADVICE “ALDEIA KAYAPÓ” AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE EDUCATION OF UNDERGRADUATE LAW STUDENTS: UNDERSTANDINGS ABOUT AN UNIVERSITY OUTREACH PROGRAM

382

Raphael Carmesin Gomes e Damião Bezerra Oliveira

IMPACTO DE ACOMPANHAMENTO NUTRICIONAL NO ESTADO NUTRICIONAL DE CRIANÇAS DE UM CENTRO ESPECIALIZADO DE GUARAPUAVA - PR

NUTRITIONAL FOLLOW-UP IMPACT ON THE NUTRITIONAL STATUS OF CHILDREN FROM A SPECIALIZED CENTER OF GUARAPUAVA-PR

393

Nilciane Taques, Pâmela Schactae Lacerda, Angélica Rocha de Freitas Melhem, Mariana Abe Vicente Cavagnari, Carla Zanelatto e Paula Chuproski Saldan

JUSTIÇA RESTAURATIVA, ALTERNATIVAS PENAS E O PROJETO BLITZ-PROSSIGA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO PATRONATO DE PONTA GROSSA: RESPONSABILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MEDIADAS PELA FILOSOFIA DA ALTERIDADE

RESTORING JUSTICE, PENAL ALTERNATIVES AND THE PROJECT BLITZ/PROSSIGA IN THE PATRONAGE EXTENSION PROGRAM DEVELOPED IN PONTA GROSSA: RESPONSIBILIZATION AND EDUCATION MEDIATED BY THE PHILOSOPHY OF ALTERITY

402

Silmara Carneiro e Silva, Laryssa Angelica Copack Muniz, Felipe Ricardo Biscaia e Rachel Dantas Libois

IMPACTOS DA INSERÇÃO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAVRAS, MG

IMPACTS OF THE INCLUSION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION ACTIVITIES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN LAVRAS, MG

413

Gabriela Francine de Oliveira Silva e Sabrina Soares da Silva

MASSAGEM DE REFLEXOLOGIA PODAL EM IDOSAS

FOOT REFLEXOLOGY MASSAGE IN OLDER WOMEN

423

Elisângela Valevein Rodrigues, Camila Rocha dos Santos, Sheila Ferreira da Silva, Marlene Lissa, Mércia Regina Sturião e Cibele Savi Stelmach

DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DA ASTRONOMIA COM O PLANETÁRIO MÓVEL DA UNIPAMPA

DISSEMINATION AND POPULARIZATION OF ASTRONOMY WITH THE UNIPAMPA MOBILE PLANETARIUM

429

Ângela Maria Hartmann, Diogo Gabriel Sperandio e Vinicius de Abreu Oliveira

ALFABETIZAÇÃO EM UMA ASSOCIAÇÃO DE REICLADORES EM PONTA GROSSA: LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ASSOCIADOS

LITERACY IN AN ASSOCIATION OF RECYCLERS OF PONTA GROSSA: LIMITS AND POSSIBILITIES THAKING INTO ACCOUNT THE EDUCATIONAL TRAJETORY OF THEIR ASSOCIATES

437

Camila Sopko e Reidy Rolim de Moura

AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTRIBUTIONS OF A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT FOR TEACHERS OF THE BASIC EDUCATION

446

Gabriela Brum de Deus e Marília de Rosso Krug

EDITORIAL

Para início de conversa...

As universidades possuem grande parcela de responsabilidade diante da tarefa de educar. Embora cada uma destas entidades possua sua especificidade, não exclui a existência de diretrizes gerais, incluindo aquelas expressas em leis, que permeiam as ações universitárias, restritas ao próprio contexto histórico e social.

O pluralismo social e cultural da vida moderna faz com que as funções da universidade se ampliem e de acordo com a legislação brasileira, as funções da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Existe uma convergência e consciência progressiva por parte das instituições universitárias, no sentido de que a massa crítica de recursos acumulados na universidade deve ser necessariamente estendida ao maior número de pessoas possível, processo esse denominado de extensão universitária.

Pela função da extensão, a universidade leva à comunidade os produtos do ensino e da pesquisa. Em contrapartida, a comunidade devolve à universidade suas experiências, conhecimentos e cultura, num constante diálogo entre o contexto universitário e comunitário.

Toda ação extensionista deve ser considerada num movimento horizontal, articulada ao ensino e à pesquisa, resultando num processo qualitativo de ações que objetivam contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunidade, nos mais diversos âmbitos. Logo, a extensão é práxis, a qual promove a relação entre os conhecimentos acadêmicos e populares, na interlocução entre universidade e comunidade.

As ações extensionistas emergem a partir de questões sociais, havendo a necessidade de buscar alternativas para a transformação da realidade de diferentes sujeitos, em especial os que estão mais vulneráveis. Para que isso seja possível, cabe a aproximação da academia com a comunidade, a fim de promover a relação entre o saber teórico e científico com o saber popular e a cultura, tendo como finalidade melhorar a qualidade de vida das pessoas, no sentido amplo.

É necessário reconhecer a cultura e o saber popular, com os quais é preciso dialogar, a fim de traçar uma trajetória para a transformação social que promova uma relação direta com o que se ensina e se pesquisa. A extensão é um processo educativo, cultural e científico e busca por excelência a aproximação da comunidade à universidade.

Cabe salientar que as atividades extensionistas não tem como objetivo sanar as deficiências das funções do Estado em relação à comunidade, mas, revela seu compromisso social e possibilita o desenvolvimento cultural, social, educacional, científico e tecnológico e, pela materialização de práticas, contribui para a consolidação de políticas públicas.

Reconhecer a atividade extensionista é indispensável para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Este avanço permite diminuir a distância entre os conhecimentos acadêmicos e o de senso comum, não pormenorizando um em detrimento do outro, ao contrário, valorizando um para a evolução e desenvolvimento do outro.

As ações desenvolvidas na universidade devem avançar e possibilitar o desenvolvimento humano e social. Imprescindível também é a divulgação destas atividades, por meio de Periódicos como a Conexão que disponibiliza mais uma edição elaborada com seriedade científica e reconhecimento social.

Desejamos a todos, ótima leitura!

Rita de Cássia da Silva Oliveria

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa

EL EXTENSIONISMO A PARTIR DE LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN ÁREAS DE ALTA MARGINACIÓN DE MÉXICO

RURAL EXTENSION THROUGH INNOVATION MANAGEMENT IN HIGH MARGINAL AREAS OF MEXICO

Pedro Cadena Iñiguez*
Rafael Filemón Rodríguez Hernández**
Robertony Camas Gómez***
Jorge Cadena Iñiguez****
Isidro Fernández González*****
Jesús Martínez Sánchez*****
Néstor Espinosa Paz*****

Resumen: Desde 2009-2013 se desarrolló un proyecto en dos etapas donde se intervino en ocho municipios del sureste de México, región considerada como de alta marginación, trabajando en forma coordinada seis instituciones y 23 investigadores con 480 familias. Se implementó un modelo cuyo principal objetivo fue gestionar la innovación a partir del potencial del contexto donde trabajan los productores, el cual consta de tres puntos: Los resultados indican que se puede detonar el desarrollo de esas áreas marginadas, ser competitivo hasta lograr ser altamente productivo y realizar agro negocios con lo producido y la capacitación ofrecida por el sistema de extensionismo. Los impactos ambiental, económico, social, indican un avance entre los grupos organizados, dado que se lograron conformar siete agroindustrias a partir de las fortalezas productivas detectadas en un primer diagnóstico.

Palabras clave: Innovación; Extensión; Sureste de México.

Abstract: From 2009-2013, a two-stage project was developed in eight municipalities in Southeastern Mexico, a region considered to be highly marginalized. It was carried out with 480 families, in coordination with six institutions and 23 researchers. It was implemented a model which the main objective was to manage innovation based on the potential of the context where the producers work. The results indicate three points: it is possible the development of these marginalized areas; it is competitive and could be highly productive; and it could implement agribusiness with the products and the training offered by the extension system. The environmental, economic and social impacts indicate an advance between the organized groups given that seven agribusinesses were established based on the productive strengths detected in the first diagnosis.

Keywords: Innovation; Extension; Southeast of Mexico.

* Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), Chiapas - México.
E-mail: cadena.pedro@inifap.gob.mx

** Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), Oaxaca - México.
E-mail: rodriguez.rafael@inifap.gob.mx

*** Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), Chiapas - México.
E-mail: camas.robertony@inifap.gob.mx

**** Profesor Investigador del Colegio de Postgraduados, Montecillo - México. E-mail: jocadena@hotmail.com

***** Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), Chiapas - México.
E-mail: fernandez.isidro@inifap.gob.mx

***** Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (UNIFAP), Chiapas - México.
E-mail: martinez.jesus@inifap.gob.mx

***** Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (UNIFAP), Chiapas - México.
E-mail: espinosa.nestor@inifap.gob.mx

Introducción

Los procesos de extensionismo en México, al igual que en muchos países de Latinoamérica, han comenzado a retomarse luego de la situación de abandono del sector agropecuario. Los países latinoamericanos dejaron de invertir a partir de los años ochenta a esquemas de asistencia técnica al campo (entre otras actividades como parte de una exigencia de organismos internacionales de reducción en el gasto público, y de la nueva ruralidad al amparo del modelo neoliberal). Los procesos se enfocaron más al pago de los servicios de asistencia técnica, a través de contratos reducidos para los extensionistas y con falta de oportunidad para asistir en las principales actividades del sector. Desde el ámbito académico, existen experiencias que manifiestan una necesidad por crear modelos que puedan replicarse y escalonarse hasta el nivel de las políticas públicas. Los casos más documentados son los de Chile, Argentina, Brasil y Cuba, donde los Gobiernos han vuelto la vista hacia el extensionismo, (Remón, 2015; Landini, 2016; Balbontín, Roeschmann, y Zahler, 2018). México no se ha quedado atrás, en el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), del Gobierno Federal desde los años 60, se han propuesto esquemas donde el extensionista, agente de cambio, gestor, facilitador, técnico o multiplicador de la información tecnológica y del conocimiento, era el puente entre las estaciones experimentales, además de las instituciones de enseñanza superior y los productores agropecuarios. En el año 2000 los científicos diseñaron esquemas participativos, donde la atención se centraba en los segmentos de productores más vulnerables identificados por la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, (SAGARPA). Estos aspectos están ampliamente detallados en, Aguilar et al., (2010); Rendón, et al., (2015) y Cadena, et al., (2015).

El trópico mexicano y específicamente los ocho estados del sureste que lo conforman están situados desde el nivel del mar hasta los 5,600 m. (Pico de Orizaba), acá se produce más del 60% de la energía del país (Hidroeléctrica). Cuenta con las reservas de hidrocarburos más importantes de México. Existe una diversidad de climas, lo cual permite realizar diversas actividades Agropecuarias, Forestales y Pesqueras. El sureste mexicano es proveedor de productos agropecuarios, industriales y de exportación. Además, cuenta con áreas forestales y reservas de la biosfera, con excepción de la península de Yucatán, la región tiene su mayor superficie con una pendiente de más del 15 %. Adicionalmente existe una diversidad cultural y étnica, pues en esta región conviven más de 25 grupos étnicos entre los que se destacan: Mayas, Zapotecos, Mixtecos, Huaves, Zoques, Chontales, Tzotziles, Tzeltales, Choles, Kachiqueles, Triquis, Mixes, Chinantecos, Huastecos, Mazatecos, Amuzgos, Tlapanek, Totonacas, etc. (Zolla y Zolla, 2004)

El común denominador es la agricultura campesina y existen polos de desarrollo entre los que destacan los destinos turísticos: Acapulco, Huatulco,

Ixtapa - Zihuatanejo, Palenque, Riviera Maya, Cancún, Campeche, Villahermosa, Veracruz, entre otros, además de los destinos industriales: Coatzacoalcos, Salina Cruz, Tabasco, Campeche, entre otros.

Según el Plan Nacional de Desarrollo, también esta región es receptáculo y cuna de las más grandes desigualdades pobreza (Falta de ingresos), desnutrición (alimentación), bajo nivel tecnológico (desconocimiento, falta de capital, no tienen asistencia técnica, altos costos de producción, ubicación geográfica), bajo valor agregado, deterioro ecológico (agua suelo vegetación), minifundio, indisponibilidad de mano de obra, altos costos de producción, comercialización deficiente, bajos niveles de competitividad, desorganización y falta de integración de cadenas, estacionalidad de la ocupación de la tierra (empleo permanente). Con base en lo anterior, se pretendió abordar una de las problemáticas del trópico húmedo de México, la cual constituye un desafío para el desarrollo nacional en virtud de la concentración de población por debajo del umbral de los indicadores de pobreza y hambre en esta región. (PND, 2013).

La región del Trópico de México cubre 50 millones de hectáreas (25% del territorio nacional), de las cuales el 80 % se encuentran en el sur y sureste del país, y de acuerdo con El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL (2018), albergan al 28 % de la población, pero quizá una de sus características más importantes es que más del 70 % de la superficie cuenta con alto potencial productivo agrícola, pecuario y forestal. Actualmente México cuenta con 131 978 025 millones de habitantes, de los cuales 27 millones viven en áreas de marginación, (CONEVAL, 2018).

Metodología

Desde 2009 y hasta 2013, un grupo de 23 investigadores de seis instituciones entre las que se encuentra: el Centro de Investigaciones Económicas Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial CIESTAAM, de la Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Autónoma de Chiapas, El Instituto Tecnológico de San Andrés Tuxtla, Veracruz; World Vision México, La Universidad Autónoma de Chiapas UNACH, el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias INIFAP, y la agencia de desarrollo, Consultoría, Proyectos, Asistencia Técnica y Capacitación, COPRATCA, los cuales en su conjunto desarrollaron en los estados de Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Yucatán, bajo la coordinación del INIFAP, una propuesta metodológica denominada "Innovación para el desarrollo económico y social del sector productivo rural de la región sur-sureste de México", la cual fue financiada mayormente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México CONACyT. El objetivo central fue novedoso al tratar

de integrar la transferencia de tecnología y la innovación tecnológica, entendiéndose como Innovación a todo cambio basado en conocimiento que genera riqueza, y bienestar en un contexto que se ha caracterizado como asistencial, Fundación COTEC para la Innovación (COTEC, 2006; Muñoz, et al., 2007; Muñoz y Santoyo, 2010). Las familias participantes fueron 480, 60 por cada municipio de los cuatro estados. Para la operación del modelo se consideran seis etapas; 1. El análisis contextual y línea base, 2. El diseño de alternativas, 3. La adecuación del modelo a aplicar, 4. La aplicación del modelo de capacitación y transferencia, 5. La coordinación – seguimiento y 6. La documentación. (Morales, et al., 2008).

El modelo de intervención indicado en la figura 1., tiene tres elementos sustanciales: 1). La oferta tecnológica, la cual puede ser de tecnologías y conocimientos disponibles, pero siempre a partir de lo encontrado en el diagnóstico del potencial productivo de lo que los productores tienen, y no de la imposición de otros sistemas productos o cultivos que el equipo de intervención desea. 2). El desarrollo de capacidades a partir de la capacitación mediante las escuelas de campo, las cuales están ampliamente descritas en Morales y Galomo 2006; Cadena, 2016, y adicionado con encuentros campesinos, giras tecnológicas y un análisis de redes sociales para ver quien o quienes son determinantes en la transferencia de conocimientos, esta metodología está ampliamente descrita en Rovere, (1999) y Rendón y colaboradores (2007). 3). El tercer elemento está representado por los planes de negocios y darle valor agregado a los productos que resultaron como promisorios en el diagnóstico del potencial productivo, los cuales se focalizaron las actividades de transferencia de tecnología, en este caso se presentan algunos resultados muy resumidos de estas actividades. El modelo consta de tres puntos sustanciales, los cuales son descritos en la figura 1.

Figura 1 - Modelo de trabajo en el proyecto de innovación para el desarrollo económico y social del sector productivo rural de la región sur sureste de México.



Fuente: 2009-2013. INIFAP.

El área de trabajo en los estados sureños de México se indica en la figura 2, en la cual se desarrolló el proyecto, tiene como característica principal la presencia de pobreza rural aunado a precipitaciones elevadas, pendientes pronunciadas y suelos propensos a la erosión. Existe también una coincidencia en que todos los productores de los cuatro estados tienen el sistema de la

“milpa”, concepto y sistema originario de Mesoamérica, ampliamente documentada desde Hernández-Xolocotzi et al., (1994), hasta Lara, et al., (2012). Estos autores, indican que existe una diversidad de policultivos, aprovechamiento de hierbas comestibles y/o medicinales, además de la crianza de animales domésticos para sustentar y seguir con su reproducción, sin embargo, no es suficiente y tienen la necesidad de suplir sus necesidades con una gama extensa de actividades extra parcela, la “milpa” consiste para este caso, de la producción de maíz del tipo criollo (*Zea mays* L.), de más de 10 meses de duración, asociado al frijol (*Phaseolus* spp) de mata, enredadera o ambos, de calabaza (*Cucurbita pepo*) y chilacayote (*Cucurbita ficifolia* Bouche-Britton), además de la gran riqueza en biodiversidad que en la región sur sureste existen en cuanto presencia de maíces, frijoles y chiles (*Capsicum* spp) existen, entre otras especias de interés económico. El área de trabajo además de las características anteriores, fue seleccionada con base en los siguientes criterios: deberían ser municipios y localidades de alta y muy alta marginación, existencia de un potencial de producción para inducir la innovación, existencia de una oferta tecnológica, infraestructura ociosa que se le haya entregado a una localidad o a un grupo en particular y que no se estuviera usando para los fines que se entregó y la presencia de grupos organizados o en proceso de organización. (Cadena, et al., 2012; Cadena, et al., 2013).

Figura 2 - Área de trabajo, municipios por estado intervenidos en el proyecto. 2009-2013. INIFAP.



Fuente: 2009-2013. INIFAP.

Resultados

Los productos de la investigación fueron transferidos paso a paso en cada sesión de las escuelas de campo, los mecanismos de transferencia además de las pláticas, capacitaciones, giras tecnológicas, publicaciones y encuentros regionales y nacionales donde participaron los productores, tienen la documentación soporte de cada actividad, la cual se dio en cada una de las etapas del proyecto. Las acciones desarrolladas para lograr la innovación fue primero asegurar que las familias de los productores tuvieran el alimento para todo el año, de tal manera que no tuvieran que salir a ofertar su mano de obra, para lo cual se procedió a la capacitación en los

procesos productivos de maíz, *Zea mays* L., frijol *Phaseolus* spp y frutales durazno, *Prunus persica* y Aguacate Hass *Persea americana*, así como de hortalizas y miel de *Apis mellifera* para el caso de Yucatán. Posteriormente, luego de usar la estrategia multimedia para el desarrollo de capacidades enlistada en el modelo, se realizaron estudios de potencial productivo para buscar la mejor alternativa desde el criterio de los productores, que pudiera ser el motor económico que los hiciera competitivos frente a una situación de marginación. Con estos estudios, en cada uno de los municipios de cada estado participante se procedió a diseñar y ejecutar un plan de negocios acordado siempre con los productores de tal suerte que para el caso de Yucatán además de la miel se realizó la venta de cera estampada y la venta de mini cajas de “abejas Reyna” para el crecimiento de la colmena, para Chiapas además de una incipiente producción de tomate rojo en Copainalá se inició la venta de flores y Rosa spp, de corte en Ocoatepec. En tanto que los productores de Veracruz tuvieron mediante la asesoría del INIFAP y del Instituto Tecnológico de San Andrés Tuxtla, Veracruz, (ITT San Andrés Tuxtla) la venta de frutas y tomate rojo *Solanum lycopersicum*, mediante su organización de productores. Para el caso de Oaxaca el acompañamiento durante el proceso de cuatro años y medio permitió a los productores diseñar su plan de negocios en tomate rojo y además extenderse con otros tipos de cultivos como la venta de chiles locales, *Capsicum* spp, y hortalizas como el pepino *Cucumis sativus*, melón *Cucumis melo*, y calabacitas, *Cucurbita pepo*. Producto de la intervención del modelo de trabajo, se logró que los productores se organizaran con sus propios recursos y dieran el siguiente paso: la consolidación como empresas legalmente establecidas y registradas, tal como se aprecia en el cuadro 1.

Se realizaron diversos trabajos siguiendo el modelo y las etapas programadas, a raíz de lo anterior se constituyeron siete grupos con figuras legales y notariadas, las cuales se destacan porque fue a iniciativa de los productores organizados quienes sufragaron los costos de inscripción y protocolización.

Cuadro 1. Organizaciones autogestivas producto de la intervención del modelo de trabajo en cuatro estados del sureste de México,

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN	REALIZADOS CANTIDAD	OBSERVACIONES	DOCUMENTO COMPROBABLE
ORGANIZACIÓN “HORTICULTORES DE LA SIERRA SUR TLACOTEPEC” S. R. DE R. L. Oaxaca, Oax.	1	30 socios: 16 mujeres y 14 hombres	Acta constitutiva
ORGANIZACIÓN “PRODUCTORES DE CHILE DE AGUA TLACOTEPEC” S. R. DE R. L. Tlacoatepec, Oax.	1	26 socios: 10 mujeres y 16 hombres	Acta constitutiva
ORGANIZACIÓN “GRANOS BASICOS DE LOS CHENTENOS” S. R. DE R. L. Oaxaca, Oax.	1	215 socios: 64 mujeres y 151 hombres	Acta constitutiva
SOCIEDAD COOPERATIVA “SAN JUAN DE TAHZIU” S.C. DE R.L., Tahdziu, Yucatán	1		Acta constitutiva
SOCIEDAD COOPERATIVA DE RESPONSABILIDAD LIMITADA DE CAPITAL VARIABLE “ROSALES DE NAZARETH” Ocoatepec, Chiapas	1	8 socios 5 mujeres 3 hombres	Acta constitutiva
ORGANIZACIÓN DE PRODUCTORES PROCAFORT, S.C. DE R.L. San Andrés Tuxtla, Veracruz	1	19 socios 19 hombres	Acta constitutiva
SOCIEDAD DE PRODUCCIÓN RURAL “INTEGRADORA NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE”, S.A. DE C.V. Chancénote, Yucatán.	1	22 socios 17 hombres 5 mujeres	Acta constitutiva

Fuente: 2009-2013. INIFAP.

Se obtuvieron logros importantes en competitividad por acción de la intervención, mediante las sesiones de escuela de campo en los años de trabajo con los mismos productores, de tal forma que éstos han mejorado substancialmente el manejo de plantas por punto en sus parcelas de maíz, y en los “bioespacios” o casas sombra con cultivo de jitomate, se ha pasado de realizar seis aplicaciones de pesticidas a tres solamente en este cultivo. Mediante estudios de potencial productivo en los cuatro estados y los ocho municipios se determinó realizar planes de negocios en los cultivos de rosas en invernadero en Chiapas, tomate rojo en Veracruz y Oaxaca, y miel y sus derivados en Yucatán. En Chiapas, Oaxaca y Veracruz, las actividades donde más impacto se ha tenido han sido en maíz, donde el control de plagas, el método de siembra, la oportunidad y forma de fertilización, ya han sido aceptadas por los productores, en tanto que para las actividades que están en proceso de adopción están el control de malezas, la selección y el mejoramiento *in situ* de semillas, la incorporación de maíces comerciales y el sistema Maíz o Milpa Intercalada con Árboles Frutales (MIAF), Concepto y sistema ampliamente descritos por Cortés, et al., 2005; Santiago, 2014 y Turrent et al., 2014; tanto Chiapas como Veracruz están más avanzados y ya tienen el sistema establecido, logrando mayor productividad en las Unidades de Producción Rural (UPR), lo cual demuestra la bondad del sistema aplicado a la producción de frutales y seguir obteniendo maíz (*Zea mays* L.), frijol (*Phaseolus vulgaris* L.) zapote mamey (*Pouteria sapota* (Jacq.) H.E. Moore y Ste.), limón persa (*Citrus × latifolia*), durazno (*Prunus persica* L.) y aguacate Hass (*Persea americana* L.)

En Yucatán los apicultores mayas, además de incorporar a la comunidad el uso de biofertilizantes (uso de microorganismos), maíces híbridos y variedades generados por el INIFAP (var. SAC BEH) han incrementado los rendimientos de 600 kilos por hectárea de maíz a 3000 kg, además del uso de “minicajas” de abejas en apiarios con los cuales los productores han iniciado la comercialización de abejas reinas, además del valor agregado a productos y subproductos de la miel, como la cera estampada y miel virgen.

Producto de la intervención institucional para la validación del modelo, a través de las sesiones de escuelas de campo se han logrado los resultados anteriores, y por ende los niveles de competitividad, para ello se presentan dos momentos: uno el diagnóstico inicial. El objetivo fue hacer notar la participación de los productores en el mercado, ingresos y ganancias, pero sobre todo la forma de producción en estas unidades de producción. Posteriormente se realizó el análisis de competitividad y rentabilidad de las unidades familiares una vez realizado el proyecto. Se realizó un análisis de ingreso y se obtuvieron indicadores financieros, económicos y competitividad (RC). Este último indicador sirvió para estratificar a las UPR. Los estratos fueron de RC negativa ($E1 < 1$) entre 0 y 1 ($E2$) y > 1 ($E3$). Antes de la incorporación de componentes tecnológicos, el 90% de las UPR no eran competitivos después de dos y

medio años de evaluación, el 50% de las unidades mejoraron sus ingresos y aumentaron valor agregado neto y su competitividad. Jácome, et al., (2016).

De acuerdo a la metodología utilizada, el índice de competitividad mide el nivel de participación que tiene la UPR en el mercado, el objetivo de determinar si una UPR es competitiva es la de definir si esta UPR es capaz de que, a través de su valor agregado, alcance a cubrir los factores internos de producción (insumos, sin mano de obra) y además genere una ganancia. El índice de competitividad (RCP) se mide en un rango de 0 a 1, es decir, si una Unidad de Producción tiene un indicativo entre 0 y uno, se considera que es competitiva, no así si se encuentra fuera de este rango, ya sea menor o negativo. Para el caso de los negativos, se considera irracionalidad económica, debido a que una UP no puede sobrevivir con pérdidas debido a que por lo menos tiene que establecerse un beneficio mínimo por lo menos para el pago de los factores internos de producción. Para el estado de Veracruz en los municipios San Andrés Tuxtla y Santiago Tuxtla con una muestra de (n=97) encuestas aplicadas a las Unidades de producción, los resultados fueron: la división por estratos de acuerdo al nivel del índice de competitividad. El primer estrato fue de los índices negativos de los cuales, para San Andrés Tuxtla, 19 unidades de producción se ubicaron en este estrato, el segundo estrato fue el de entre 0 a 1 en el cual solo una UPR se ubicó dentro del mismo, para el tercer estrato se ubicaron 34 UPR, donde fue mayor a uno.

En el municipio de Santiago Tuxtla, Veracruz, se analizaron un total de 43 UPR y al igual que en San Andrés Tuxtla se definieron 3 estratos, dentro del primer estrato se localizan 10 UPR, en el estrato dos 7 mientras que en el estrato 3 un total de 26 UPR.

Para el análisis de competitividad con proyecto, los resultados obtenidos son: de los tres estratos manejados en la primera parte del estudio se determinaron dos en este nuevo análisis, eliminando el estrato negativo, dentro del municipio de San Andrés Tuxtla dentro del estrato dos se ubicaron 13 UPR, mientras que para el estrato 3, 7 UPR. En el municipio de Santiago Tuxtla en el estrato de 0 a 1 se establecieron 18 UPR, y solamente 4 en el estrato 3. De acuerdo al criterio del índice de competitividad para el municipio de San Andrés Tuxtla, Veracruz, al inicio del análisis fue de -5.23% a nivel general, mientras que para Santiago Tuxtla este se presentó de 8.47%, sin embargo, para el análisis con proyecto este indicador se presentó en el primer municipio de 1.05 y para el segundo de 0.91, lo que sugiere que existió un cambio dentro de las UPR que le permitieron ser mayormente competitivos. En el caso del Estado de Oaxaca con una muestra de (n=99) encuestas en los municipios de Santo Domingo Teojomulco y San Jacinto Tlacotepec, para el análisis sin proyecto, de acuerdo a los resultados presentados, 4 UPR se presentan en el rango de negativos, mientras que 33 UPR están por arriba de la unidad, y sólo 2 se encuentran dentro del rango de competitividad, en el municipio de Santo Domingo Teojomulco, y en el

municipio de San Jacinto Tlacotepec, las UPR se centran más en el rango de competitividad, presentándose un total de 4 UPR en el rango de 0 a 1 y 49 en el rango mayores a 1; para los resultados obtenidos con el proyecto ya establecido los indicadores de competitividad se mueven de manera satisfactoria para ambos municipios, debido a que para el estrato dos este se mueve para el primer municipio a 13 UPR, mientras que para San Jacinto este es de 17 UPR, con proyecto lo cual sugiere que este municipio es mayormente competitivo. De acuerdo al Índice de competitividad, el indicador general muestra un RCP de 4.23 sin proyecto mientras con proyecto es de 3.33, donde la variación es de un RCP de 21.27%, en el municipio de Santo Domingo, mientras que en el municipio de Jacinto Tlacotepec el indicador sin proyecto es de 7.65, y con proyecto se presenta en 3.32, lo que representa un cambio de 56.60% de variación entre sin y con proyecto.

Para el estado de Chiapas se presentan datos similares tanto en los resultados del diagnóstico de línea base, como con la intervención social mediante la estrategia multimedia. Los indicadores de competitividad con y sin proyecto en unidades de producción se distribuyen de la siguiente manera: para el municipio de Copainalá se aplicaron un total de (n=64) encuestas de las cuales 4 UPR son negativas, 37 mayores a uno y 19 entre 0 y 1, para el inicio de la primera evaluación, posteriormente para el análisis con proyecto el estrato de negativos desaparece y las UPR se localizan dentro del estrato 2 y 3 en donde 17 UPR se encuentran en el estrato de competitivos mientras que solo 7 UPR se encuentran en el estrato no competitivos mayores a 1.

Para el municipio de Ocoatepec las Unidades de Producción analizadas son: sin proyecto 9 dentro del estrato de negativos, 17 en los estratos de competitividad, mientras que un total de 36 UPR se encuentran por arriba del índice de competitividad en el estrato 3. Para el análisis con proyecto al igual que el municipio de Copainalá desaparece el estrato de negativos, y el estrato de 0 a 1 se incrementa a 26 UPR, mientras que en el estrato 3 este disminuye a 21 UPR. De acuerdo a la composición de los estratos con o sin proyecto, se puede observar que al llevar a cabo el proyecto las unidades de producción se modificaron de tal manera que tienden a ser mayormente competitivas. De acuerdo al RCP para el municipio de Copainalá, se tiene que presentaron 3 estratos, el negativo presenta un índice de competitividad de -10.92, el estrato 2 de 0.96 y el estrato 3 es de 3.78; posteriormente se presenta un índice de competitividad donde con proyecto desaparece el negativo el RCP dentro de los competitivos es de 0.48, mientras que para el estrato 3 es de 1.82, la variación general para este municipio es de 56.86% general; mientras que en el municipio de Ocoatepec el RCP sin proyecto es de para el estrato 1 de -17.53, estrato 2 de 0.79 y estrato 3 de 7.38, pero con proyecto al igual que en el municipio anterior desaparece el estrato de negativo y se presentan para el estrato de competitividad de 0.5% y para el estrato 3 mayores es de 2.34, Al igual que en

los estados anteriores para el municipio de Yucatán se presentaron dos escenarios el primero fue sin proyecto en los municipios Chan Cenote y Tahdziu; y se dividió en tres estratos presentándose de la siguiente manera para el municipio de Chan Cenote, el primer estrato se tiene un total de 8 UPR en el primer estrato, mientras que en este mismo pero con proyecto este disminuye a 4 UPR, en el estrato 2 sin proyecto se tiene un total de 4 UPR y con proyecto de 13 UPR, finalmente para el estrato 3 sin proyecto se tiene un total de 39 UPR y con proyecto esta es de 22 UPR. Dentro del segundo municipio de un total de 53 sin proyecto se tienen 15, 5 y 33 por cada estrato y con proyecto es de 7 para el 1, 20 para el segundo y 13 dentro del tercero. De acuerdo al índice de competitividad para el municipio de Chan Cenote, sin proyecto se presenta para el primer estrato de -32.13, en el segundo de 0.47 y en el tercero de 4.71, para Con Proyecto este índice se mueve a -32.49, 0.51 y 3.49 según los estratos establecidos y para el municipio de Tahdziu se presenta para Sin proyecto de -10.14, 0.66 y 13.20 y Con proyecto esta es de -36.00, 0.71 y 8.35.

Tomando en cuenta que se requería validar un modelo metodológico para la gestión de la innovación con énfasis en la capacitación y transferencia de tecnología en las unidades de producción agropecuaria y forestal de la región sur sureste de México, e integrar una red articulada para mejorar la colaboración y la participación de las organizaciones y las instituciones involucradas en el desarrollo económico y social de la región sur sureste de México se pudieron obtener los siguientes resultados:

En ambos casos se cumplieron las metas, se validó el modelo metodológico para la gestión de la innovación y se realizaron las acciones que permitieran la integración de la red articulada, sin embargo, en este último producto no fue posible encontrar resultados satisfactorios dado que cada institución cuenta con una normatividad específica que impide avanzar en una mezcla de recursos, y aunque se avanzó mucho más en el estado de Veracruz, donde se tiene un diagnóstico más completo de las interacciones con otras instituciones en la operativa, sólo la institución promotora de las innovaciones es quien trabaja en coordinación con los productores.

Impacto tecnológico: Los participantes mejoraron sustancialmente su capacidad de gestión para implementar procesos de innovación en sus unidades familiares y comunitarias, tanto en componentes tecnológicos como semillas mejoradas, arreglos topológicos dentro del sistema maíz-frijol, como la selección in situ de sus maíces criollos, el control de plagas del suelo y de follaje para lograr incrementos en la producción.

Impacto económico: Los participantes conocen y valoran al igual o más que los recursos económicos provenientes de programas gubernamentales, dado que existen trabajos en los que se encontraron que los recursos provenientes del Estado representan cerca del 60% del ingreso de cada familia, Cadena, et al., (2016).

Impacto social: Los participantes están motivados por su participación y los resultados que obtienen a partir del proyecto. Tal como se demostró en párrafos anteriores al organizarse y legalizar su organización para fines productivos y no sólo para fines políticos, de las 16 planificadas se pudieron legalizar siete.

Impacto ambiental: Existe mayor concientización en los participantes por la conservación de los recursos naturales. El primer paso fue dejar de quemar sus residuos de cosechas anteriores, y dejar de aplicar pesticidas para la producción de *Solanum lycopersicum*, de seis veces a tres, para lograr producciones de 25 kg por m², en lugar de los 15 kg por la misma unidad de superficie antes de la intervención.

Conclusiones

Existe amplio potencial para que los productores o campesinos de las áreas rurales marginadas puedan acceder al mercado, toda vez que se les impulse para que ellos mismos desencadenen por si mismos procesos de innovación tecnológica y con ello acceder a mejores condiciones de vida contrario a quienes afirman que la pobreza rural es un problema estructural.

Es importante la identificación de las potencialidades locales para generar negocios, tomando en cuenta el por qué si se mejoran las capacidades humanas de los actores y se facilita la disponibilidad del conocimiento, es posible acceder a niveles superiores de competitividad.

Además de las ESCUELAS DE CAMPO pilar fundamental para “aprender-haciendo”, se requieren más actividades que refuercen las capacidades de los productores para lograr su empoderamiento y sostenibilidad.

El modelo propuesto tuvo buena aceptación entre los grupos participantes, y solamente se esperaría que se realice un escalonamiento entre organismos del sector, donde se incluya a grupos organizados y prestadores de servicio profesional para que el modelo de gestión de la innovación sea replicado y beneficie al menos a 27 millones de productores del sureste de México, que actualmente viven en esa condición.

Bibliografía

- AGUILAR, A. J.; CÁRDENAS, J. R. A.; MEDEL, R. R. **Del extensionismo agrícola a las redes de innovación rural.** Universidad Autónoma Chapingo. CIESTAAM. Chapingo, Texcoco Estado de México. 281 p. 2010.
- BALBONTÍN, R; ROESCHMANN, J. A.; ZAHLER, A. **Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile:** un análisis presupuestario. Dirección de presupuestos. Gobierno de Chile. 62 p. 2018.

CADENA-IÑIGUEZ, P.; et al., Los pequeños agricultores también pueden... Modelo de innovación con competitividad en áreas marginadas, **Revista Agroproductividad**. V. 5, n° 2, p. 3-9. 2012.

CADENA-IÑIGUEZ, P.; et al. **Modelo de gestión de la innovación para el desarrollo económico y social en áreas marginadas del sur sureste de México**. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP). Centro de Investigación Regional Pacífico Sur. Campo Experimental Centro de Chiapas. Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. 156 p. 2013.

CADENA-IÑIGUEZ, P.; et al. Contribuciones del INIFAP al extensionismo en México y la gestión de la innovación. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**. V. 6, n° 4, 16 de mayo - 29 de junio, 2015. p. 883-895. 2015.

CADENA-IÑIGUEZ, P.; et al. Persistencia campesina: estrategias de vida en áreas marginadas de Chiapas. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**. V. 7, n° 4, 16 de mayo - 29 de junio, 2016 p. 809-819. 2016.

CADENA-IÑIGUEZ, P. Las Escuelas de Campo (ECA): una estrategia de trabajo para zonas de alta marginación en México. En: **Modelos alternativos de capacitación y Extensión Comunitaria**. Edits. Jorge Aguilar Avila y Vinicio Horacio Santoyo Cortés. Clave Editorial, Universidad Autónoma Chapingo. México D.F. p. 141-160. 2016.

CORTÉS-FLORES, J.I.; et al. **Manual para el establecimiento y manejo del sistema Milpa Intercalada con Árboles Frutales (MIAF) en Laderas**. Colegio de Postgraduados, México. 27 p. 2005.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL, CONEVAL. **Medición de la pobreza a nivel nacional**. 2016. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx Revisado el 17 de abril de 2018. 2018.

COTEC. **La persona protagonista de la innovación**. Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica. Madrid, España. i.e., 143 p. 2006.

HERNÁNDEZ-XOLOCOTZI, E., REYES, L. M. A.; NOVELO, L. P. El sistema agrícola de roza-tumba-quema en Yucatán y su capacidad de sostenimiento. En: **Agricultura indígena: pasado y presente**. T. Rojas R. (coord.). CIESAS. México. 79 p. 1994.

JÁCOME-MALDONADO, S. M.; et al., Estudio de competitividad de familias en pobreza extrema en San Andrés Tuxtla, Veracruz, México. **Revista Agroproductividad**. Colegio de Postgraduados. p. 67-72. 2016.

LARA-PONCE, E.; PE; CASO, L.; ALIPHAT, M. El sistema milpa roza, tumba y quema de los Maya Itzá de San Andrés y San José, Petén Guatemala. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. **Revista Ra Ximhai**. V. 8, n° 2., mayo-agosto, p. 71-92. 2012.

LANDINI, F. Problemas de la extensión rural en América Latina. Perfiles latinoamericanos. **Perfiles latinoamericanos**. Vol. 24, n° 47, México, ene. /jun. 2016.

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18504/pl2447-005-2016>

MORALES-GUERRA, M; GALOMO-RANGEL, T. **Escuelas de Campo: Experiencia de Desarrollo de Capacidades para la Transferencia de Tecnología en Comunidades Indígenas**. Centro de Investigación Regional Pacífico Sur. Campo Experimental Valles Centrales de Oaxaca. Santo Domingo Barrio Bajo, Etlá, Oaxaca. 172 p. 2006.

MORALES-GUERRA, M; CADENA-IÑIGUEZ, P; BERDUGO-REJÓN, J. G. **Modelo de capacitación y transferencia de tecnología participativa aprendiendo para la seguridad alimentaria**. Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias. Centro de Investigación Regional Pacífico Sur. Campo Experimental Valles Centrales de Oaxaca. Santo Domingo Barrio bajo, Etlá, Oaxaca., Folleto técnico N° 11. 58 p. 2008.

MUÑOZ-RODRIGUEZ. M.; et al. **Innovación: motor de la competitividad agroalimentaria – Políticas y estrategias para que en México ocurra**. Universidad Autónoma Chapingo-CIESTAAM/PIAI. Chapingo, México. 310 p. 2007.

MUÑOZ-RODRIGUEZ, M. y SANTOYO-CORTÉS, V. H. Del extensionismo a las redes de innovación. En: **Del Extensionismo agrícola a las redes de innovación rural**. Capítulo 1. Coord. Aguilar A.J.; Altamirano, C.J.R. y Rendón, M.R. Universidad Autónoma Chapingo. Primera edición. 281 p. 2010.

PND. **Plan Nacional de Desarrollo México 2013-2018**. Gobierno de la República mexicana. Ciudad de México. 184 p. 2013.

REMÓN-ARISBEL, L. Políticas públicas campesinas en Cuba: la equidad y otros desafíos. **Temas**. N° 83, p. 12-19, Universidad de Granma. Julio-septiembre de 2015.

RENDÓN-MEDEL, R.; et al. **Identificación de Actores clave para la gestión de la innovación: el uso de redes sociales**. Universidad Autónoma Chapingo., 50 p. 2007.

RENDÓN-MEDEL, R.; et al. Los procesos de extensión rural en México. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**. Vol. 6, n° 1. Texcoco, Estado de México. Ene./Feb. p. 151-161. 2015.

ROVERE, M. **Redes en salud**; Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad. Rosario: Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte. 1999.

SANTIAGO, M. H. **El sistema agroforestal Milpa Intercalada con Árboles Frutales (MIAF): composición varietal del árbol y fertilización de durazno en condiciones de heladas**. Tesis de Doctor en Ciencias. Colegio de Postgraduados. Campus Montecillo, Montecillo, Estado de México, 90 p. 2014.

TURRENT-FERNÁNDEZ, A. et al. Análisis de la estrategia MasAgro-Maíz. **Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas**. Vol. 5 (8) pp. 1531-1547 nov-dic 2014

ZOLLA, C.; MÁRQUES, E. Z. **Los pueblos Indígenas de México: 100 preguntas**. Universidad Autónoma de México, México, D.F. Primera edición. P. 31-34. 2004.

EXPERIENCIAS DE VOLUNTARIOS UNIVERSITARIOS EN UN PROYECTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA¹

EXPERIENCES OF UNIVERSITY VOLUNTEERS IN AN EDUCATIONAL INCLUSION PROJECT CARRIED OUT IN HIGH SCHOOL

Oscar José María Lossio*

Resumen: Las prácticas de voluntariado universitario que se socializan en este artículo se entienden como parte constitutiva del campo de la extensión. Se presentan las interpretaciones de estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral sobre las actividades que realizaron y los aprendizajes que construyeron en el marco del proyecto “Vínculos para la inclusión”, que busca aportar a la inclusión educativa de los alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe. Se recuperan sus reflexiones a partir de las respuestas por escrito a un cuestionario, y de lo que han manifestado oralmente en una reunión convocada para la evaluación de lo efectuado durante el primer año de desarrollo del voluntariado. Para contextualizar sus relatos se explicita previamente una síntesis del proyecto, su marco teórico y las acciones implementadas hasta ese momento.

Palabras clave: Voluntariado; Escuela Secundaria; Inclusión educativa; Experiencia.

Abstract: The volunteering practices described in this article are understood as part of university extension. Thus, this study presents the interpretations of students about the activities they carried out and the learning they acquired through the project *Vínculos para la inclusión* developed at Universidad Nacional del Litoral. The project aimed to contribute to the educational inclusion of high school students of Santa Fe, Mexico. Their reflections were provided by a written questionnaire and by what they expressed orally during a meeting designed to evaluate the activities developed at the first year of the project. To contextualize their stories, the project, its theoretical framework and the actions implemented are explained in this study.

Keywords: Volunteering; High School; Educational inclusion; Experience.

* Profesor de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe - Argentina. E-mail: olossio@hotmail.com

Introducción

Se explicita que se entenderá aquí, tal como señalan Blesio y Mendoza (2016), al voluntariado universitario desde la perspectiva de la extensión, lo que implica ir más allá de la simple consideración de la voluntad manifestada para participar en actividades nobles y solidarias, para comprender a este tipo de prácticas como parte constitutiva de las acciones de promoción de la función social de la universidad y siempre ejercidas con el objetivo de recuperar el conocimiento académico y ponerlo así en diálogo con los saberes presentes en la comunidad. Ésta es, precisamente, una de las diferencias con otro tipo de prácticas de voluntariado que se llevan a cabo desde otras instituciones no universitarias.

Si bien se viene abordando una línea de indagación referida a qué reflexiones y qué aprendizajes construyen los estudiantes universitarios a partir de propuestas de inclusión curricular de la extensión (Lossio, 2016; Lossio, 2017; Lossio y Ruben, 2017), el presente artículo es una primera aproximación al estudio de cómo inciden las prácticas de voluntariado, que son extracurriculares, en la formación de los estudiantes. En tal sentido, se socializan resultados del análisis de las interpretaciones de los voluntarios obtenidas a partir de un cuestionario que se administró en una reunión convocada para la evaluación de lo efectuado en el primer año de desarrollo del proyecto. Luego, a partir de lo que previamente habían escrito, se fomentó el diálogo entre los presentes y se realizaron registros de lo que expresaron oralmente.

La perspectiva metodológica se aproxima a la modalidad narrativa. Se buscó comprender, por un lado, lo que los voluntarios reflexionaron de manera individual y por escrito a partir del cuestionario y, por otro lado, lo que enunciaron en la conversación que se mantuvo posteriormente con ellos en el marco de una entrevista colectiva. Los tópicos que se abordaron y que dieron lugar a las preguntas versaron sobre cómo la experiencia había contribuido a la formación personal y académico-profesional; las actividades que cada uno llevó a cabo; lo que consideraban positivo de la participación en el proyecto y las dificultades que debieron enfrentar; la realización de sugerencias para mejorar el voluntariado; los vínculos establecidos entre ellos y con los alumnos, docentes y directivos de la escuela; y los intercambios mantenidos con los coordinadores del proyecto de la UNL.

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos centrales del proyecto. Luego, algunos aportes teóricos para su comprensión. Posteriormente, se detalla con mayor amplitud las actividades realizadas en el primer año de ejecución del proyecto y, finalmente, un análisis de las apreciaciones de los voluntarios a partir de dos dimensiones principales que se han identificado.

Sobre el proyecto de voluntariado

El proyecto “Vínculos para la inclusión” pertenece a la Universidad Nacional del Litoral y fue aprobado en la convocatoria 2016 del Programa de Voluntariado Universitario, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación. Articula con una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe, en la búsqueda conjunta de fortalecer la inclusión educativa. Ésta se define en términos amplios, a partir de los aportes de Terigi (2009), quien sostiene que involucra el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerados. Resulta oportuno aclarar que, en la escuela que mencionamos, hay estudiantes que provienen de familias con niveles considerables de vulnerabilidad social.

El proyecto se diseñó ante la demanda de esta escuela y en función de la identificación de dos problemáticas principales. Una de ellas se vincula con limitaciones en los hábitos y estrategias de estudio de los alumnos secundarios, con sus dificultades de comprensión de contenidos y de consignas, y otras relativas a la lectura y a la escritura. La segunda problemática refiere a sus escasas motivaciones para acceder a estudios superiores, particularmente, a la Universidad.

Por ello, durante 2017 los voluntarios realizaron semanalmente tutorías académicas y de apoyo escolar en distintas materias; construyeron e implementaron talleres orientados a brindar herramientas para que los alumnos de la escuela pudieran mejorar la comprensión lectora, la forma en que aprenden y sus metodologías de estudio; y, además, se trabajó en lo relativo a la generación de expectativas para que continúen estudios superiores. En tal sentido, se han organizado jornadas en las que se presentó a los alumnos de la escuela la oferta académica de la UNL; los voluntarios relataron sus experiencias de ser estudiantes de distintas carreras; se socializaron fechas y formas de inscripción; se recorrieron las instalaciones de la ciudad universitaria; y se informó sobre el sistema de becas a las que se puede acceder. De los talleres y de las jornadas previamente mencionadas, también participaron docentes de la institución.

Asimismo, se desarrollaron encuentros para la formación de los voluntarios acerca de la extensión y el voluntariado; sobre metodología de estudio y estrategias de aprendizaje; sobre comprensión lectora; sobre prácticas y políticas de inclusión socioeducativa en contextos de desigualdad social.

Aportes teóricos para la interpretación de la experiencia de Voluntariado

Para comenzar, citamos de García su afirmación de que “la solidaridad es concepto madre del Voluntariado” (2007, p. 17) o dicho de otro modo “el Voluntariado es la solidaridad hecha acción” (2007, p. 18). Se destaca la carencia de remuneración, que el

voluntariado no es obligatorio sino que se hace por propia elección y que implica un compromiso que se mantiene durante un período que, por ejemplo, en nuestro proyecto es de un año. Por otro lado, algunos relatos de los estudiantes universitarios remiten a la noción de “proximidad cálida” (2007, p. 31) que da cuenta del registro del otro, de su identificación como singular y de la empatía que se promueve con la mirada y con la escucha. Otras de sus valoraciones remiten a la idea de “crecimiento mutuo” (2007, p. 35) remarcando no sólo el aporte que ellos realizan a los alumnos de la escuela sino también a todo lo que estos últimos les aportan. A su vez, sostiene el autor que “el voluntariado debe generar autoestima” (2007, p. 36) y, en ese sentido, se destaca que los voluntarios tratan de incidir positivamente en los alumnos no sólo para el aprendizaje escolar sino también, en lo posible, para otros aspectos de la vida y para las expectativas futuras, especialmente, las relativas a la continuidad de los estudios superiores.

Vinculado con lo precedente, y en función de Ozollo y Papparini (2016), se recupera la necesidad de promover el reconocimiento de que la educación superior es un derecho. Como mencionan las autoras, y emerge en la escuela con la que se articula, hay “sectores poblacionales para los cuales los estudios superiores en general, y la universidad en particular, no existen en su proyecto de vida” (2016, p. 52). También expresan que la educación superior más allá de la masificación continúa marcando la desigualdad de oportunidades para su acceso y que “el derecho a la educación representa un acto de justicia y no de beneficencia” (2016, p. 49). A su vez, la problemática no se reduce al acceso, sino también a la permanencia y, por tanto, a las posibilidades de egreso, presentándose muchas veces la “invisibilidad del otro” (2016, p. 52) por parte de los docentes universitarios.

Aludimos nuevamente a Ozollo y Papparini (2016) cuando mencionan que los derechos son parte de un campo caracterizado por luchas, tensiones y controversias. En tal sentido, en torno al derecho a la educación secundaria existen tensiones sobre su reconocimiento como tal y, por ende, a la obligatoriedad. Más explícitas aún son las disputas de sentido acerca del derecho a la educación superior, por ejemplo, a partir de quienes sostienen una concepción elitista de la universidad. Se piensa que el trabajo de los voluntarios del proyecto, junto con el de los docentes de la escuela, puede hacer una contribución a la toma de conciencia y a la efectivización de los derechos a la educación secundaria y superior.

Asimismo, retomamos de Ávila Huidobro, et al., la afirmación de que la hegemonía se arraiga en la vida cotidiana: “en una interiorización de la desigualdad social, bajo formas y dispositivos muchas veces inconscientes, inscriptos en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y del espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable” (2014, p. 46). Estas palabras, y más allá de las reales condiciones materiales de existencia, permiten pensar en la falta de visualización de muchos alumnos de la escuela secundaria sobre la posibilidad de seguir

estudiando en la universidad, porque lo presuponen para otros grupos socioeconómicos y no para ellos.

Por otra parte, Menéndez (2007) subraya el profundo significado que contiene la función de extensión universitaria tanto en su sentido ético y en el compromiso social, como en el aporte al desarrollo académico de la propia institución universitaria. Además, consideramos que la extensión permite comprender e inmiscuirse en prácticas de ciudadanía a partir del compromiso social con la comunidad y que esas prácticas deben ser necesariamente incorporadas como parte del desarrollo académico del estudiante universitario:

La educación superior tiene que contribuir al fortalecimiento del espacio público, en tanto esfera de realización y ampliación de los derechos humanos, promoviendo así, el ejercicio de ciudadanía cognitiva en tanto condición de acceso y democratización (CONTINO Y DANERI, 2014, p. 20).

Asimismo, Gutiérrez Vidrio (2011) sostiene que la cualidad de ciudadanía implica el reconocimiento de los derechos y la participación en instituciones, asociaciones y redes sociales para la búsqueda del bien común. Se considera, entonces, que se podría pensar al Voluntariado como una práctica efectiva de ciudadanía.

A su vez, González y Cordera (2002) afirman que a los ciudadanos les corresponde una práctica política no sólo orientada a exigir al Estado que cumpla sus obligaciones, sino más bien a generar una sociedad civil activa y responsable de sus propios derechos. Expresan, además, que los derechos y los deberes son tanto morales como jurídicos, no son meramente individuales sino que remiten a obligaciones sociales, son inherentes a un tejido social, van más allá de lo estrictamente normativo para vincularse con la ética social. “La concepción de ciudadanía más profunda se encuentra en los deberes de los individuos: se es ciudadano porque se tiene una tarea social” (GONZÁLEZ Y CORDERA, 2002, p. 98). Precisamente, el voluntariado podría vincularse con esa tarea social y dicha ética social, al involucrarse con el trabajo por y con el otro, al hacerlo consciente de sus derechos y al colaborar para la concreción real de éstos.

Actividades realizadas en el primer año de ejecución del proyecto

Se considera fundamental que toda práctica de voluntariado incluya instancias de formación académica, para que los estudiantes universitarios que emprenden acciones de extensión puedan comprender el sentido de tales prácticas, para que adquieran herramientas para su mejor desempeño y para que reflexionen sobre lo sucedido y sobre los emergentes propios de la vinculación con instituciones y sujetos de la comunidad. Por ello, se desarrollaron distintos talleres relativos al sentido de la extensión y de las prácticas de voluntariado; a aportes teóricos y prácticos sobre el aprendizaje, las metodologías de estudio y la lecto-escritura; y a herramientas para el análisis de las instituciones

escolares en contextos de vulnerabilidad social.

En cuanto a las tutorías académicas para los estudiantes secundarios, se realizaron desde el mes de mayo al de noviembre de 2017. La metodología de trabajo consistió en la asistencia semanal a la escuela, por parte de los voluntarios, para responder a consultas sobre los contenidos referidos a distintas asignaturas, que implicaron explicaciones y la proposición de actividades para reforzar lo abordado por los profesores. También esos encuentros con los alumnos sirvieron, en algunas ocasiones, para enseñarles a estudiar y para dialogar sobre sus expectativas e intereses para continuar estudios superiores, sobre todo por parte de aquellos voluntarios que interactuaron con los estudiantes de los últimos años del secundario. De manera particular, durante octubre y noviembre, algunos trabajaron especialmente con tutorías para alumnos de quinto año con los cuadernillos de ingreso de la universidad. Además, conviene señalar que parte de los voluntarios se reunieron, en ciertos momentos, con los profesores de la escuela para recibir orientaciones sobre los contenidos que estaban enseñando.

Con respecto a la promoción para el ingreso a la universidad se implementaron dos talleres para los estudiantes secundarios, ambos en la sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en el predio de la ciudad universitaria de la UNL. El primero, destinado a estudiantes de cuarto y quinto, incluyó la difusión de las carreras de la UNL, de las fechas y requisitos de inscripción, y del sistema de becas a los que los alumnos pueden acceder. Además, con el apoyo de los voluntarios se los asesoró sobre los contenidos y el campo profesional de distintas carreras en vistas a la elección vocacional. También se abordaron algunos aspectos de lo que implica la “vida universitaria”. El segundo taller se desarrolló para los alumnos de tercer año y se les informó sobre distintos aspectos de lo que implica estudiar una carrera en la universidad y sobre el sistema integral de becas que otorga la UNL. Se considera relevante destacar que los docentes de la escuela manifestaron que sus alumnos les hicieron comentarios positivos de los talleres y que algunos se entusiasmaron con pensar la posibilidad de estudiar en la universidad. Precisamente, como sostiene Rafaghelli (2013), los proyectos de extensión universitarios movilizan en los sujetos la emergencia de nuevos intereses en torno a la cultura, a partir de su acercamiento a ofertas desconocidas o a las que les estaba negado el acceso, y son una oportunidad para poner a disposición estrategias que pueden permitirles enfrentar distintos desafíos.

Por último, mencionamos, por un lado, las reuniones mantenidas con docentes de la escuela para el intercambio y la evaluación de las acciones de voluntariado. Por otro, los talleres para los alumnos de la escuela sobre comprensión lectora vinculada al ingreso universitario y sobre metodologías de estudio. Estos talleres estuvieron a cargo de un grupo de voluntarias.

Las palabras de los voluntarios sobre la experiencia de participación en el proyecto

El grupo de voluntarios que mantuvo continuidad durante todo 2017 fueron aproximadamente 15 y provenían de diferentes carreras relativas a Sociología, Ciencias Políticas, Historia, Abogacía, Letras, Biología y Biotecnología. Sólo una voluntaria ya estaba graduada y un tercio provenía de carreras de Profesorado.

A partir de un encuentro de reflexión y evaluación de lo todo lo hecho en 2017, se comparten algunas de sus palabras relativas a los vínculos que establecieron con los diversos actores implicados, a cómo percibieron las acciones realizadas y a cómo influyó el proyecto en sus trayectorias personales y académicas. Consideramos que lo expresado se puede incluir dentro de dos dimensiones de análisis principales: la primera, refiere a la reafirmación o la emergencia de la vocación por la docencia y a los aprendizajes logrados con relación a dicha tarea. La segunda es la relativa a la forma de vinculación que establecieron con alumnos, profesores y directivos de la institución, y entre ellos.

Explicitamos que el desarrollo del proyecto no ha estado exento de situaciones donde hubo que enfrentar dificultades; por ejemplo, no todos los voluntarios tuvieron alumnos con continuidad en las tutorías y, por ende, se debieron repensar estrategias y las actividades a emprender. Otra de las problemáticas que se presentó fue la escasa comunicación de algunos de los voluntarios con el equipo coordinador del proyecto, ya que pocas veces daban aviso de las situaciones que vivenciaban en la institución, no respondían a las consultas que se les realizaba y no asistían a las reuniones convocadas ni a los encuentros de formación. Estas cuestiones se pusieron en diálogo en el encuentro de reflexión y evaluación, y llevaron a repensar la organización de las acciones y las formas de comunicación, en la continuidad del proyecto en 2018.

Sobre la primera de las dimensiones de análisis, que ya se han mencionado, señalamos que prácticamente la totalidad de los voluntarios, tanto aquellos que estudian carreras de profesorado como lo que corresponden a otras, destacaron que la experiencia les ha permitido reafirmar o reconocer la emergencia de la vocación por la docencia.

Para la mayoría de quienes estudian un profesorado constituyó una primera instancia sistemática de acercamiento a la enseñanza, ya que han manifestado que en los primeros años de sus carreras no toman contacto con el ámbito escolar. Para ilustrar, se explicita lo sostenido por una de las voluntarias:

El voluntariado me permitió tener una experiencia de trabajo concreta en un aula con estudiantes de una escuela secundaria. Es una experiencia que buscaba tener desde que entré a la carrera y que me permite poner en diálogo esa actividad con los contenidos teóricos que aprendo en la Facultad (...) Las tutorías fueron positivas para mí en muchos aspectos. En primer lugar, me posibilitaron conocer una escuela de Santa Fe y tener relación con un ámbito en el que me gustaría trabajar en el futuro. También me permitieron realizar un aprendizaje a través de la experiencia y

emplear los conocimientos aprendidos en mi carrera en una situación concreta (A, estudiante del Profesorado en Letras).

Justamente, las prácticas de extensión permiten poner en acción, e incluso en tensión, los conocimientos adquiridos en el ámbito académico universitario. Camilloni (2013) sostiene que el voluntariado es una de las modalidades de educación experiencial. Ésta implica que el estudiante pueda realizar prácticas en las que pone a prueba las habilidades y conocimientos teóricos que posee, y al mismo tiempo aprende de otros sujetos de la comunidad al interactuar en torno a los problemas que enfrentan en un contexto particular, y en el que emergen situaciones auténticas, con frecuencia imprevistas e impredecibles, a partir de las cuales puede desarrollar la capacidad de tomar decisiones.

A diferencia de otras modalidades de educación experiencial, como las prácticas profesionales y el aprendizaje-servicio, el voluntariado es de carácter extracurricular y se focaliza en el servicio que se presta. Sin embargo, también es necesario pensar en la dimensión pedagógica y educativa de este tipo de modalidad extensionista:

Los programas y proyectos de extensión se constituyen en espacios privilegiados que ofrecen diversos campos de conocimiento para que estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria realicen prácticas voluntarias, constituyéndose en opciones éticas, humanísticas, que sin dudas tendrán efectos en la formación profesional (BLESIO Y MENDOZA, 2016, p. 167).

Conforme con ello, se considera que un ejemplo de los efectos del voluntariado sobre la formación profesional es el caso de uno de los estudiantes que cursa tanto un profesorado como una licenciatura, que manifestó cómo cambió su mirada sobre la docencia:

Contribuyó muchísimo a mi formación académica y personal. Me cambió la vocación, me di cuenta de que la escuela es un espacio de trabajo hermoso y que enseñar es mucho más que dictar una clase (...) Es muy gratificante la experiencia sobre todo al notar que los chicos necesitan un seguimiento y que de verdad les ayuda el voluntariado (O, estudiante de Profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad).

Del mismo modo, se subraya que resultó llamativo que varios estudiantes de distintas carreras de licenciatura o de Abogacía, dieran cuenta de que emergió en ellos la vocación por la docencia y que la visualizan como una posibilidad laboral futura. Al mismo tiempo, destacaron que han aprendido estrategias para la enseñanza y sobre las problemáticas que enfrentan los alumnos y los profesores en las instituciones educativas, especialmente, aquellas en contextos de vulnerabilidad social. Para ilustrar, citamos algunos relatos:

Educar es una experiencia muy gratificante, y quizás hacerlo en un lugar alejado del centro de la ciudad, con adolescentes y en situaciones de vulnerabilidad social más aún. La conexión con los chicos, la confianza que ellos depositaron en nosotros, como así también los docentes, me llenó de satisfacción. Además, el hecho de tener un acercamiento con la docencia, como esta actividad lo permite, es una fuente rica en herramientas y valores para más adelante, si pretendemos continuar por ese camino (L,

estudiante de Abogacía).

Lo positivo de las tutorías fue poder lograr que los alumnos se llevaran un conocimiento aprendido de una manera razonada y no de memoria (...) y, sobre todo, darme cuenta que la docencia es un camino que me gustaría seguir (R, estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas).

La segunda dimensión de análisis en torno a las voces de los voluntarios, es la relativa a los vínculos establecidos con alumnos, docentes y directivos de la escuela y entre ellos mismos. Se enfatiza que la construcción de un vínculo requiere de tiempos de co-presencia, de escucha atenta, de alteridad, de posibilidades de descentramiento y de poner en juego emociones. Como sostiene Rafaghelli (2013) un proyecto de extensión puede entenderse como un espacio incompleto ya que nunca se sabe todo acerca de los otros con quienes se interactúa. Por eso, es necesario preocuparse por conocerlos: “asumir una posición de escucha y apertura y estar dispuestos a que los otros hagan uso de su libertad y puedan desplegarse a partir de sus intereses” (RAFAGHELLI, 2013, p. 29).

Asimismo, Blesio y Mendoza (2016) expresan que las propuestas de voluntariado, además de promover situaciones auténticas donde poner a prueba habilidades y conocimientos teóricos, permiten manifestar valores vinculados a la solidaridad, la empatía, el compromiso social y la afectividad. Precisamente, estos valores afloraron en las palabras de los estudiantes cuando hicieron referencia a los vínculos cordiales que lograron establecer con los alumnos de la escuela. Ejemplificamos con algunas de sus afirmaciones:

Respecto a las fortalezas puedo mencionar que logré establecer un vínculo muy cercano con cada uno de los y las estudiantes que asistían a las tutorías, esto me permitió conocer el contexto social, económico y familiar de cada uno de los y las estudiantes, escuchar sus inquietudes, sus inconvenientes en el barrio o en sus familias, sus problemas en la escuela (...) Mi vinculación con los alumnos fue muy buena, siempre se mantuvo el respeto y la cordialidad, pero también fue una relación de confianza (...) Además de dictar clases sobre historia, hemos compartido mates y charlas (M, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Políticas).

La vinculación que tuve con los alumnos fue de mucho compromiso y dedicación porque más allá que mi objetivo era ayudarlos para el entendimiento de los contenidos, era muy importante para mí también crear una relación donde se dieran lazos de confianza. Algo que he logrado ya que los alumnos me transmitían inquietudes sobre cuestiones incluso externas a la institución (R, estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas).

Lo positivo de las tutorías fue poder relacionarse con adolescentes en un contexto educativo, escucharlos, dialogar sobre temáticas que excedían lo académico, aprender con ellos, pensar y enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje (...) Durante esta experiencia de voluntariado aprendí a conectarme con los adolescentes, para que presten atención a mis explicaciones y, a su vez, ellos puedan depositar su confianza en mí. Además, aprendí a organizar los temas a explicar y a ordenar los encuentros donde concurrían alumnos de distintos cursos, a utilizar estrategias de enseñanza y a optimizar el tiempo. (...) El ambiente que prevalece en la escuela es sumamente agradable, tanto los chicos como los docentes y no docentes nos hacen sentir que valoran la tarea que llevamos a cabo y se encuentran siempre predispuestos para colaborar con nosotros. Los chicos comparten el

mate con los tutores (y/o viceversa) y a veces experiencias o anécdotas de sus vidas personales (L, estudiante de Abogacía).

Los voluntarios pudieron reconocer que también aprendieron de los alumnos de la escuela secundaria. En tal sentido, en los talleres de formación y en los encuentros de reflexión, siempre se remarcó la necesidad de entender al voluntariado en el marco de la extensión universitaria y desde posiciones que se alejan de las concepciones meramente transferencistas, para dar lugar a la oportunidad de aprender de los diferentes actores escolares, incluso de dichos alumnos. Reafirmamos las palabras de Menéndez (2013) acerca de que cada participante es sujeto de conocimiento y no su mero receptor. En tal sentido, socializamos algunas expresiones de los estudiantes integrantes del proyecto:

Siento que la experiencia me ha servido para buscar y encontrar la manera de compartir mis conocimientos a la vez que aprender también de los alumnos y de sus realidades, de sus conocimientos (F, estudiante de Abogacía).

Aprendí que enseñar no sólo es enseñar conceptos, teorías y autores. Enseñar también es escuchar, acompañar, respetar los tiempos de cada uno de los y las estudiantes. También comprendí que los conocimientos no los tienen solamente los docentes y los tutores, sino que tenemos mucho que aprender de los y las estudiantes. Enseñar es enriquecernos mutuamente (M, estudiante de Ciencias Políticas).

Es necesario mencionar también, y como ya se ha explicitado, que no todos pudieron construir vínculos fluidos con los alumnos y esto se debió a una multiplicidad de factores. Uno de ellos fue la escasa asistencia a ciertos turnos de tutorías académicas. Con referencia a esto último, hubo mayor demanda en época de exámenes o de finalización de trimestres, y eran pocos los voluntarios que tuvieron consultas con continuidad, salvo los de aquellas asignaturas consideradas más complejas como, por ejemplo, inglés o matemática. Otros, establecieron ciertas estrategias a partir de tareas específicas como las del abordaje de los cuadernillos del ingreso universitario. En algunos casos, los lazos que se estrecharon entre determinados voluntarios y alumnos hicieron que estos últimos concurrieran asiduamente.

En cuanto a los vínculos que establecieron con los docentes y directivos de la escuela, la mayoría enunció valoraciones positivas que acentuaron la calidez con que frecuentemente eran recibidos y reconocidos por la tarea que realizaban:

Se destaca el interés de los docentes en el trabajo del voluntariado brindando ideas, apoyo y sugerencias. Los directivos siempre están atentos a nuestras necesidades durante las tutorías en cuanto a espacios y materiales (A, Licenciada en Biotecnología).

Estoy en contacto frecuente con la docente titular de física, química y biología, ya que a menudo la reemplazo y charlamos sobre los alumnos que tienen que recuperar temas, sus asistencias a las tutorías y la situación de cada uno (O, estudiante de Profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad).

En particular, una de las cuestiones que emergió en pleno desarrollo del proyecto es que desde la

escuela comenzaron a convocar a algunos estudiantes universitarios para reemplazos de docentes, lo que los motivó aún más para continuar con las tutorías académicas. A su vez, manifestaron que la mayoría de los profesores los ha apoyado a partir de informarles sobre los contenidos, de facilitarles materiales, e incluso por hacerles recomendaciones sobre actividades y otras estrategias para la enseñanza.

Por último, hacemos referencia a los vínculos establecidos entre los mismos voluntarios, más allá de la comunicación en los grupos de WhatsApp y de Facebook, que se administran desde la coordinación del proyecto. Al pertenecer a distintas carreras y facultades, generalmente se mantenían en contacto en grupos reducidos. Es así que manifestaron lo importante de los diálogos que iban teniendo cuando se encontraban en la escuela o en la facultad. Sirve de ejemplo el siguiente comentario:

Considero que es enriquecedor poder escuchar las experiencias de otros estudiantes voluntarios. A veces los cruzaba en la escuela y les preguntaba si tenían alumnos, qué materias dictaban, cómo les estaba yendo. En otras oportunidades, tuve la posibilidad de dialogar con los voluntarios en los talleres de las capacitaciones o incluso en la parada del colectivo de la Facultad (M, estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas).

Sin embargo, conviene señalar que fue muy difícil acordar días para el encuentro de todos por sus distintos horarios de cursado y sus otras actividades. Como ya se ha hecho alusión, sólo una parte de los voluntarios concurrió a las reuniones de reflexión y a los talleres de formación a los que fueron convocados, y es uno de los elementos que se consideran problemáticos, para mejorar en el segundo año de ejecución del proyecto. Todos manifestaron, en la reunión de evaluación, la necesidad de realizar frecuentemente reuniones y de comprometerse a asistir. Por ejemplo, una de las estudiantes que concurrió a todos los encuentros y manifestó su responsabilidad en las diferentes tareas, destacó:

Un aspecto a mejorar puede ser la frecuencia de las reuniones de voluntarios para consolidar el grupo y enriquecernos mutuamente con las experiencias de cada uno (A, estudiante de Profesorado en Letras).

Se deja explícito que se los interpeló, en más de una oportunidad, acerca de la necesidad de comprender que un proyecto de extensión no es la suma de individualidades, sino que demanda de un trabajo colectivo, cooperativo y solidario, de quienes asumen el compromiso de participación. Además, se les remarcó reiteradamente que para desempeñarse mejor en el voluntariado se necesita de formación específica y de encuentros de reflexión, para superar las dificultades y para socializar con los otros aquellas estrategias que construye cada uno y que son las que permiten aproximarse a los resultados esperados.

Reflexiones finales

En el artículo se posicionó al voluntariado en el marco de la extensión universitaria y se enfatizó que el proyecto referido permitió contribuir a la inclusión educativa en una institución de nivel secundario. Las acciones de voluntariado, tal como sostienen Blesio y Mendoza (2016), pueden considerarse prácticas solidarias que favorecen una formación integral de los estudiantes a partir de propiciar el desarrollo de actitudes y valores correspondientes a una ciudadanía responsable, con conciencia ética, crítica y reflexiva, capaces de aportar a la mejora de la calidad de vida de una comunidad. En tal sentido, se subraya que los voluntarios pudieron reconocer la misión social de la universidad y, a partir de sus actuaciones, colaboraron para la efectivización del derecho a la educación secundaria y a la mayor visibilización del derecho a la educación superior en sectores poblacionales con vulnerabilidad social. De tal modo, pudieron introducirse en una práctica de ciudadanía. Precisamente, compartimos la afirmación de Contino y Daneri (2014) acerca de que en la universidad deberían formarse ante todo ciudadanos, más que individuos autónomos solamente dotados de capacidades profesionales y técnicas.

La mayoría de los voluntarios han destacado que la experiencia fue enriquecedora en términos personales y académicos, tanto por los vínculos cordiales que establecieron con los diferentes actores de la escuela como por los aprendizajes que lograron en las distintas actividades emprendidas. Sin dudas, esto potenció el fortalecimiento o la emergencia de la vocación por la docencia.

El análisis que se ha realizado del primer año del proyecto permitió reorientar las acciones en su segunda etapa, buscando superar las dificultades encontradas y potenciando aquellos aspectos considerados positivos. A su vez, se explicita que se sigue en la tarea de indagar sobre las reflexiones y los aprendizajes de los estudiantes, para profundizar el conocimiento acerca de la incidencia del voluntariado en sus trayectorias de formación.

Bibliografía

ÁVILA HUIDOBRO, R.; ELSEGOOD, L.; GARAÑO, I. y HARGUINTEGUY, F. **Universidad, territorio y transformación social**. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Avellaneda: UNDAV Ediciones, 2014.

BLESIO, M. y MENDOZA, M. La dimensión educativa y solidaria del voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral. **Revista +E**, v. 6, p. 164-171. Santa Fe: Ediciones UNL, 2016. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/6326/9292> Acceso en: 19/04/2018.

CAMILLONI, A. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario; MENÉNDEZ, G. (et. al.): **Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013.

CONTINO, P. y DANERI, M.: Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. CONTINO, P. y DANERI, M. (comps.): **Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad**. Rosario: UNR Editora, 2016. CD-ROM.

GARCÍA, O. **La pasión de seguir: Voluntariado transformador, sin excusas, sin fronteras**. Buenos Aires: Ediciones Seguir Creciendo, 2007.

GONZÁLEZ, T. y CORVERA, L. Los derechos humanos como condición de Ciudadanía. **Revista de estudios de género La Ventana**, v. 15, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002, p. 92-104. Disponible en: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/613/625> Acceso en: 25/03/2018.

GUTIÉRREZ VIDRIO, S. Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. **Revista Electrónica Sinéctica**, v. 36, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, 2011, p. 1-18.

LOSSIO, O. y RUBEN, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. **Revista +E**, v. 7(7), Santa Fe, Ediciones UNL, 2017, p. 296-307. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/7074/10320> Acceso en: 15/03/2018.

LOSSIO, O. La incorporación de prácticas de extensión de educación experiencial en una cátedra de didáctica especial de geografía: Experiencias desde la Universidad Nacional del Litoral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, Campinas 2016, p. 288-305. Disponible en: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/309/192> Acceso en: 09/03/2017.

LOSSIO, O. Enseñar y aprender mediante prácticas de extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC-UNL). MENÉNDEZ, G. (et. al.) **Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017, p. 81-97.

MENÉNDEZ, G. **Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate hacer de la Extensión Universitaria**. Santa Fe: Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral, 2007.

MENÉNDEZ, G. La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. MENÉNDEZ, G. (et. al.): **Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013, p. 47-57.

RAFAGHELLI, M. La dimensión pedagógica de la extensión. MENÉNDEZ, G. (et. al.): **Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013, p. 22-37.

OZOLLO, M. F. y PAPARINI, C. **El "otro" con-mueve la política académica. El derecho a la educación superior**. Buenos Aires: Ediciones Noveduc, 2016.

TERIGI, F. **Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Nota

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia en las IV Jornadas de Extensión del Mercosur, que se desarrollaron los días 25 al 27 de abril de 2018 en Tandil, en la sede de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina, y publicada en la web del evento con el título: "Relato de una experiencia de voluntariado universitario sobre la inclusión educativa en la escuela secundaria". Se deja constancia que se han realizado numerosos cambios y ampliaciones para su transformación en el presente artículo.

INVESTIGACIÓN A ESCOLARES DE NIVEL SECUNDARIO RESPECTO AL USO DE MEDICAMENTOS CON EL OBJETO DE ESTABLECER ACCIONES FORMATIVAS

A RESEARCH INTO THE USE OF MEDICATIONS WITH STUDENTS OF SECONDARY LEVEL IN ORDER TO ESTABLISH FORMATIVE ACTIONS

Argentina

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

Alicia del Carmen Panini*
Marisa Hilda Garraza**
Mauricio Roberto Teves***
Emiliano Giraud****
Graciela Haydée Wendel*****
Jésica Daniela Paredes*****
Flavia Rocío Robles*****
Lucía Díez*****
Franco Matías Alborno*****
Michael Altgelt*****
Ramiro Ezequiel Hariyo*****
Leonela Lucero Fernandez*****
Claudia Patricia Calderón*****

Resumen: El grado educativo de una población determina muchas características y particularidades del consumo. En el presente trabajo, mediante encuestas a alumnos del nivel secundario de un establecimiento educativo analizamos el grado de formación respecto a los medicamentos, permitiéndonos diseñar los tópicos de actuación en las actividades extensionistas a desarrollar. Los resultados demostraron el poco conocimiento sobre el uso de medicamentos, el elevado consumo de medicamentos (mayormente AINEs); aproximadamente tres de cada cinco encuestados utilizaron medicamentos en los últimos tres meses, y siete de cada diez fueron del sexo femenino. Además, cuatro de cada diez alumnos aludieron recurrir a medicamentos recomendados por familiares o miembros cercanos ante malestares pasajeros; la gran mayoría expresó la necesidad de informarse sobre los medicamentos que consumen. Una capacitación ofrecida en tempranas etapas educativas puede modificar actitudes futuras como consumidores, soslayando la posibilidad de interferencias por factores que contrarresten la utilización adecuada de los medicamentos.

Palabras clave: Encuesta; Uso de medicamentos; Actividades educativas; Extensión Universitaria

Abstract: The educational level of population may determine many characteristics and particularities of consumption. This study analyzed, through surveys carried out with students of secondary level of an educative establishment, the knowledge about medicines which established the topics of the actions to be developed in the extension activities. The results demonstrated that there is almost no knowledge about medications use; the high consumption of medications (mostly NSAIDs); that approximately three out of five respondents used drugs in the last three months and seven out of ten were female. Besides, four out of ten students alluded to resort to medications recommended by relatives or close friends to deal with passing discomfort and the vast majority expressed the need to be informed about the medicines they take. A training offered to students during their early educative stages could change their future attitudes as consumers, avoiding the possibility of interference of factors that counteract the proper use of medicines.

Keywords: Inquest; Medication use; Educative actions; University extension.

* Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: paninialicia@gmail.com
** Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: mhg@unsl.edu.ar
*** Profesor de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: maurote55@hotmail.com
**** Profesor de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: emigiraud@yahoo.com.ar
***** Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: gwendel@unsl.edu.ar
***** Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: jdparedes@unsl.edu.ar
***** Farmacéutica. Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: robles_109@hotmail.com
***** Alumna de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: luciadiéz_2011@hotmail.com
***** Alumno de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: francomalbornoz17@gmail.com
***** Alumno de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: altgelt15444@gmail.com
***** Alumno de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: hariyoramiro@gmail.com
***** Alumna de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: leonelalucero@hotmail.com
***** Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis - Argentina. E-mail: cpcalderon2000@gmail.com

Introducción

Merced a los medicamentos, numerosos estados patológicos o problemas de salud logran ser curados, prevenidos y/o tratados, pero sin embargo conductas inadecuadas concernientes a su uso, pueden desencadenar cuantiosas dificultades que modifiquen las condiciones de salud. Estos inconvenientes pueden verse reflejados en el propio consumidor como en la población en general. Son vastos los ejemplos que se pueden mencionar sobre conductas inapropiadas de uso de medicamentos como desencadenantes de hospitalizaciones, morbilidades y hasta incluso, mortalidades. En la actualidad las enfermedades ocasionadas por los agentes bacterianos representan un elevado problema debido al aumento de la resistencia a los antibióticos y alertado por la Organización Mundial de la Salud, quien propuso un Plan de acción mundial (OMS, 2017), siendo la irracionalidad en la utilización de antimicrobianos una de las causas motivadoras de la farmacorresistencia (OMS, 2016; PÉREZ-CANO; ROBLES-CONTRERAS, 2013). La resistencia bacteriana a los agentes antibióticos, desencadena la obligatoriedad de diseñar e instaurar nuevas moléculas químicas con actividad antimicrobiana como alternativa terapéutica a las “viejas” moléculas, a las cuales, las bacterias son resistentes. Las consecuencias de la resistencia antimicrobiana son detectables a nivel de la salud poblacional y tiene importantes implicancias económicas en los sistemas de salud, principalmente, por prolongación de las estadías hospitalarias debidas a una disminución en la efectividad de la terapia antimicrobiana (MAC GOWAN; MACNAUGHTON, 2017).

En el año 2002 la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) da a conocer que “En todo el mundo, más del 50% de todos los medicamentos se recetan, se dispensan o se venden de forma inadecuada.”, y que “... el 50% de los pacientes los toman de forma incorrecta.” Los datos aportados (dieciséis años atrás) representan un porcentaje importante de la población mundial y delatan la problemática educativa, no solo de quienes recetan, dispensan o venden los medicamentos, sino también de quienes los consumen. El uso inadecuado es consecuencia de varias acciones que pueden ser inherentes al paciente, a los profesionales de la salud, al contexto institucional o al mismo mercado. La automedicación, la falta de adherencia a los tratamientos terapéuticos, las promociones abundantes y persuasivas de medicamentos que solo tienen por objeto promover el consumo, la formación inadecuada de los profesionales, las creencias erróneas de los pacientes, son ejemplos de acciones que contribuyen al uso inadecuado; como resultado de ello, se genera una disminución en la efectividad de la terapia medicamentosa, un incremento de los costos directos e indirectos en el sistema de salud y un aumento de los efectos indeseados de los mismos, sumado a muchas otras dificultades.

El grado educativo de una población determina gran parte de las características y particularidades del

consumo de los individuos que la integran, por cuanto, el acceso a mejores fuentes de enseñanza y el desarrollo de una mejor cultura formativa en la utilización de medicamentos, permitirán una superior capacitación para tomar decisiones óptimas en el cuidado de la salud. En nuestro ámbito de aplicación, las actividades extensionistas referentes al uso adecuado de los medicamentos, proporcionan conocimientos precisos, valiosos y de excelencia en áreas temáticas no abordadas en la formación académica de nivel primario y secundario; obteniendo como logro de nuestra labor educativa que el grupo destinatario de la actividad desarrolle una actitud crítica y responsable en la temática, y que como educadores potenciales futuros, le permitan transmitir e intervenir en la modificación de hábitos sociales irracionales de consumo de medicamentos, sumado al efecto multiplicador que tiene su formación en su entorno familiar actual.

El objetivo del presente trabajo radicó en establecer encuestas a alumnos del nivel secundario de un establecimiento educativo perteneciente a una localidad con densidad poblacional reducida, a fin de evaluar su nivel de información respecto a los medicamentos y permitimos diseñar los tópicos de actuación para las actividades educativas a desarrollar en el marco del proyecto de extensión universitaria en la institución.

Metodología

La encuesta fue organizada con preguntas, en su mayoría cerradas, que incluyeron datos sociodemográficos (edad y sexo), y referenciadas a características de conocimientos y actitudes personales frente al uso de medicamentos. Las encuestas no incluyeron datos personales, que permitiesen la individualización del encuestado.

El acto encuestador se realizó dentro de las dependencias del establecimiento escolar en presencia del docente responsable del curso; siendo aprobada su ejecución bajo consentimiento del Director de la institución conforme se mantuviese la anonimidad del encuestado. Para obtención del consentimiento verbal de los adolescentes, en cada aula y en forma previa a la entrega de las encuestas, un integrante del equipo extensionista presentó la actividad, destacando a los alumnos la no obligatoriedad de realización de la misma, como así también, la libertad de decisión de no contestar nada que no deseen, aludiendo al hecho de que no todas las preguntas debían ser respondidas.

Se estableció como criterio de inclusión que los alumnos fuesen cursantes del nivel secundario y que estuviesen presentes el día de nuestra visita al establecimiento educativo. La limitación del estudio radicó en que no fueron incorporados los alumnos del último nivel de educación secundaria por encontrarse de viaje de capacitación.

De acuerdo a la consigna, aquellas que presentaron todas las opciones señaladas por el encuestado o que tuviesen marcadas elecciones opuestas (por ej.: si – no), fueron registradas como pregunta no respondida, incluyéndose en la categoría de respuesta sin datos (S/D).

Los alumnos fueron segregados por nivel educativo y durante la realización de las encuestas fueron asistidos por alguno de los integrantes del proyecto de extensión universitaria, sin que su presencia sea motivo de influencia en la decisión de la respuesta.

Las preguntas incluidas en la encuesta fueron:

¿Cuánto sabe sobre el uso de los medicamentos?		
a) Mucho	b) Poco	c) Nada
En los últimos 3 meses ¿ha consumido algún medicamento?		
a) Si	b) No	
¿Cuál?		
Si consumió algún medicamento ¿quién se lo recomendó o prescribió?		
a) Ud. mismo	b) Algún familiar	c) Amigo/a
d) Farmacéutico	e) Médico	f) Publicidad
¿Qué decisión toma si tiene un malestar, que a su criterio resulta pasajero?		
a) Espera que desaparezca sin consumir nada		
b) Concorre al médico		
c) Consume un medicamento aconsejado por familiar		
d) Consume un medicamento aconsejado por el farmacéutico		
¿Acostumbra informarse sobre los medicamentos que consume?		
a) Si	b) No	
¿Cómo se informa?		
a) Prospecto	b) Internet	c) Médico y/o Farmacéutico
¿Cree necesario informarse sobre los medicamentos que consume?		
a) Si	b) No	
Usted considera al medicamento como una sustancia que:		
a) Siempre cura	b) Puede curar y producir efectos no deseados	c) Puede no curar

Fuente: Autores.

En la pregunta referente al consumo de medicamentos, se consideraron solamente los tres meses previos a la encuesta para evitar los sesgos de memoria que pueden producirse con el transcurso del tiempo.

Los resultados de las encuestas fueron cargados en una base de datos creada en el programa Microsoft Office Excel 2013 (Microsoft, USA). Los gráficos fueron creados con Microsoft Office Excel 2013 (Microsoft, USA).

El análisis estadístico de los resultados se realizó con el programa GraphPad Prism versión 6.01 para Windows (GraphPad Software, San Diego, California, USA, www.graphpad.com).

Resultados

Sobre un total de 94 encuestas realizadas, un

54.25% (n = 51) correspondieron al sexo femenino y 45.75% (n = 43) al sexo masculino.

Media de la edad = 13.57 ± 0.13 años; rango 12-17 años.

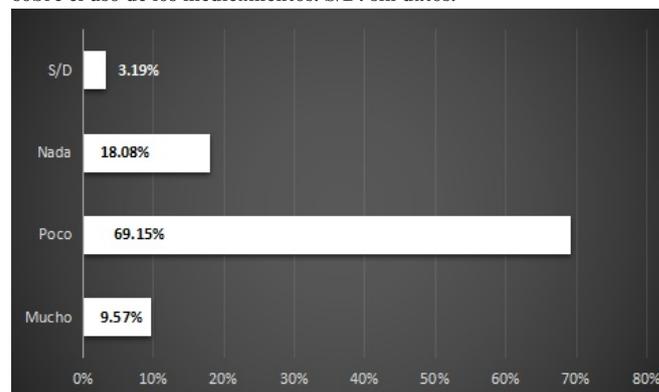
Tabla 1. Distribución de los alumnos encuestados según la edad (años) y sexo. S/D: sin datos.

Edad (años)	Valor absoluto	Femenino		Masculino	
		Valor absoluto	Porcentaje	Valor absoluto	Porcentaje
12	20	11	55%	9	45%
13	25	16	64%	9	36%
14	28	12	42.8%	16	57.2%
15	6	3	50%	3	50%
16	9	6	66.7%	3	33.3%
17	1	1	100%	-	-
S/D	5	2	40%	3	60%

Fuente: Autores.

La gran mayoría de los encuestados manifestó conocer poco sobre la utilización de medicamentos (69.15%) (Ver Figura 1).

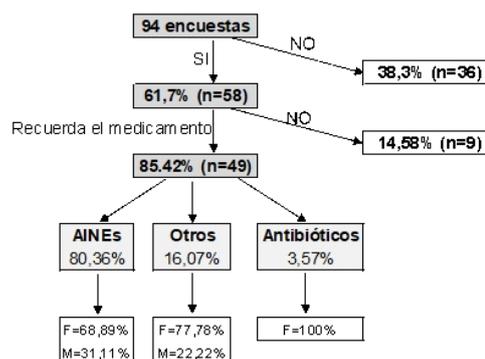
Figura 1. Respuestas de los alumnos en referencia a sus conocimientos sobre el uso de los medicamentos. S/D: sin datos.



Fuente: Autores.

Del total de los alumnos encuestados, sólo 58 respondieron haber consumido medicamentos en los últimos tres meses; 49 recordaron el nombre comercial o genérico del medicamento utilizado, siendo los pertenecientes al grupo de los AINEs (Analgésicos, Antiinflamatorios no esteroideos), los mayoritariamente utilizados [Ibuprofeno (n = 27); Paracetamol (n = 9); otros AINEs (n = 9)] (Figura 2).

Figura 2. Esquematización de las respuestas de los alumnos en referencia al consumo de medicamentos en los últimos tres meses.



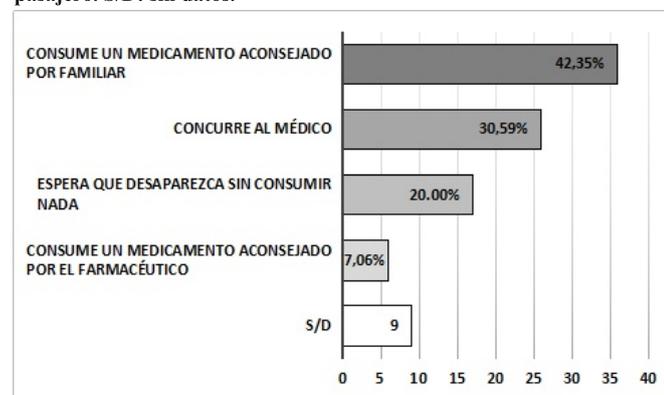
Fuente: Autores.

El sexo femenino fue quien más utilizó medicamentos en los tres meses anteriores a la encuesta (71.43%), y a su vez, de cada 5 medicamentos consumidos, aproximadamente 4 resultaron pertenecer al grupo de los AINEs.

Los medicamentos consumidos referenciaron ser, según las respuestas de los encuestados, prescritos y/o recomendados por profesionales de la salud de la localidad en un 62.22% (médico y farmacéutico) y en un 37.73% recomendados por personas allegadas (mayormente por miembros de grupo familiar).

Con respecto a la consigna sobre la decisión que tomaría el encuestado si tiene un malestar que a su criterio resulta pasajero, la mayoría respondió optar por consumir medicamentos recomendados por un familiar o miembros cercanos. No se respondió la pregunta o bien fue impugnada, en 9 encuestas (figura 3).

Figura 3. Representación de las respuestas de los alumnos sobre la decisión que tomarían si padecen un malestar que a su criterio es pasajero. S/D: sin datos.

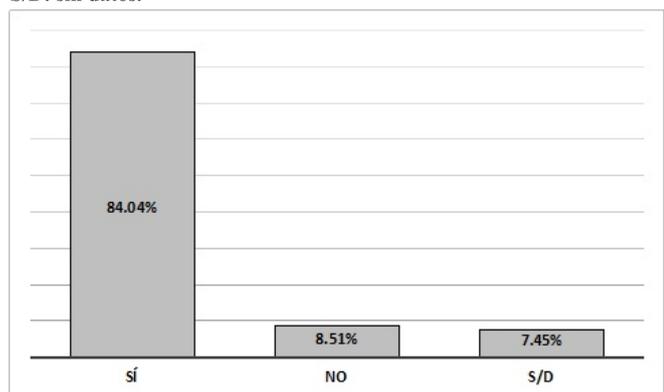


Fuente: Autores.

Además, 59 alumnos expresaron que acostumbran informarse sobre los medicamentos que consumen o le son prescritos, siendo la fuente de provisión de información las consultas a profesionales de la salud (55.93%), prospectos (38.98%) o internet (5.09%). A su vez, 32 encuestados responden no informarse y 3 encuestas no tuvieron respuestas a esta consigna o fueron anuladas.

Por otra parte, la amplia mayoría de los estudiantes respondieron que creen necesario informarse sobre los medicamentos que consumen. En 7 encuestas no fue contestada la pregunta o considerada nula (figura 4).

Figura 4. Representación de las respuestas en relación a la consigna de si creen necesario informarse sobre los medicamentos que consumen. S/D: sin datos.



Fuente: Autores.

Frente a la última consigna de la encuesta, hubo un mayor porcentaje de estudiantes que opinaron que los medicamentos pueden curar y a su vez producir efectos no deseados (40.43%; n = 38), otros consideraron que el medicamento siempre cura (22.34%; n = 21), que puede no curar (19.15%; n = 18) y 3 alumnos indicaron que el medicamento puede curar y producir efectos no deseados y que además existe la opción de que puede no curar (3.19%). En las encuestas restantes, la pregunta fue considerada nula o no respondida.

Discusión y Conclusiones

El interrogatorio fue confeccionado con el objeto de establecer puntos de acción educativos en el marco del proyecto de extensión universitaria, en base a las respuestas obtenidas por alumnos del nivel secundario y por el hecho de manejarnos con una encuesta elaborada por los integrantes de nuestro grupo de trabajo, se genera cierto grado de dificultad y es un limitante a la hora de poder establecer medidas comparativas con trabajos similares llevados a cabo en otros grupos poblacionales.

Nuestra actividad extensionista sobre el uso adecuado de medicamentos tiene sus raíces en el año 2003, y desde entonces, fue desarrollada en forma ininterrumpida. A partir del año 2014, las labores educativas fueron focalizadas en establecimientos escolares de nivel primario y secundario permitiendo aportar conocimientos que generen aptitudes en áreas temáticas no abordadas en la formación académica. En nuestra actividad es posible vincular las tareas desarrolladas en el campo de la docencia, investigación y extensión, lo que resulta de vital envergadura a los fines formativos, jerarquizando la posición y ubicación de los profesionales en los diversos equipos que integran. Además, en la conformación de nuestro grupo extensionista se incorporan estudiantes de grado de la carrera de Farmacia, provocando un efecto formativo y a la vez estimulador, que también nos permite lograr un mejor acercamiento con los destinatarios de nuestras actividades, debido a la menor diferencia de edades.

Nos resulta llamativo que aproximadamente tres de cada cinco encuestados utilizaron medicamentos en los últimos tres meses, y que siete de cada diez alumnos que consumieron medicamentos fueran del sexo femenino; como también interesante es la relación entre el sexo femenino y la utilización de AINEs (principalmente Ibuprofeno y Paracetamol). Tal vinculación nos permite determinar como posible relación causal de consumo los trastornos del ciclo menstrual, donde este grupo de fármacos constituye el tratamiento farmacológico más común (FRENCH, 2008; HAREL, 2008). En nuestro país, varias marcas comerciales que contienen ibuprofeno y paracetamol se encuentran registradas en la categoría de

medicamentos de venta libre, y como tales pueden ser promocionados en campañas publicitarias y ser conseguidos sin la necesidad de una prescripción médica, encuadrándose como participantes en el acto de adquisición, solo el paciente/consumidor y el comerciante; siendo muchas veces quien oficia como comerciante, individuos que no son profesionales del campo de la salud. Fue expresado por los alumnos que muchas veces la adquisición ocurrió fuera de los establecimientos autorizados para la comercialización.

Es interesante y a la vez alarmante, los datos obtenidos en la consigna referente a la decisión que tomaría el encuestado sobre un malestar que a su criterio resulta pasajero, revelando la mayor confianza en el consejo terapéutico de individuos del entorno que la consulta médica o el asesoramiento farmacéutico, pero reconocen a los profesionales de la salud como una de las fuentes primarias para la obtención de información referente a medicamentos. Los datos reflejan una importante pérdida de acción de los profesionales sanitarios en el cuidado de los pacientes, siendo reemplazados por recomendaciones de los propios familiares o de individuos allegados, desarrollando un rol en la terapéutica para el cual no exhiben la capacitación académica acorde.

La capacitación impartida en tempranas etapas educativas refleja muchas de las actitudes futuras acerca de los comportamientos individuales frente al papel social como consumidores, soslayando la posibilidad de interferencias por factores que contrarresten la utilización adecuada de los medicamentos. La formación individual sobre las conductas referentes al consumo se inician desde tempranas edades y los integrantes del grupo familiar tienen una importante participación activa en la misma, actuando como agentes mediadores en el consumo (CHAPLIN; JOHN, 2010; FLOURI, 1999). La conciencia sobre la participación social como consumidores comienza a instaurarse durante la adolescencia, a pesar de que, en gran parte, varios individuos no cuentan con una capacitación necesaria y adecuada para que el consumo que realicen sea responsable (BERRÍOS VALENZUELA; BUXARRAIS ESTRADA, 2015); siendo considerada la adolescencia como una etapa en la cual, gran parte de los hábitos de consumo adquiridos serán conservados para toda la vida (CHAPLIN; LOWREY, 2010).

La presente radica en nuestra primera actividad encuestadora a adolescentes de un establecimiento escolar, por lo cual del análisis pueden surgir numerosos cambios que son necesarios y que nos permitan focalizar en otros puntos de acción.

Los resultados obtenidos del análisis nos demuestran la necesidad de establecer acciones educativas que permitan alentar la consulta médica, la adquisición de medicamentos en lugares autorizados para la venta, la atención farmacéutica, el acceso a fuentes de información sobre medicamentos, el desarrollo de actitudes críticas frente a las

promociones persuasivas, abatir la compra de medicamentos por medios y/o lugares no autorizados (kioscos, internet, almacenes, etc.), desalentar la automedicación, informar sobre aspectos negativos y positivos de los medicamentos y sobre principales adversos de los AINEs (detallado como principal grupo de medicamentos consumido en los últimos tres meses), en fin, se manifiesta la necesidad de establecer actividades formativas destinadas a promover habilidades de consumo responsables y tendientes a lograr un uso adecuado de los medicamentos, tratando de inculcar la importancia del conocimiento de las características necesarias para la correcta administración de los medicamentos que les son prescritos, los recaudos para su conveniente almacenamiento en el hogar y para su utilización en situaciones particulares (principalmente, embarazo y período de lactancia); valorando los alumnos del sexo femenino, que como potenciales reproductoras, les permita conocer los riesgos que entraña el empleo de fármacos durante esta etapa de la vida.

Bibliografía

BERRÍOS VALENZUELA, Llara; BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa. Educación para el consumo: aproximación empírica a los hábitos de consumo del alumnado de secundaria. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación** 15 (1): 1-24; 2015.

CHAPLIN, Lan Nguyen; JOHN, Deborah. Interpersonal influences on adolescent materialism: A new look at the role of parents and peers. **Journal of Consumer Psychology** 20: 176-184; 2010.

CHAPLIN, Lan Nguyen; LOWREY, Tina. The Development of Consumer-Based Consumption Constellations in Children. **Journal of Consumer Research** 36 (5): 757-777; 2010.

FLOURI, Eirini. An integrated model of consumer materialism: Can economic socialization and maternal values predict materialistic attitudes in adolescents? **Journal of Socio-Economics** 28 (6): 707-724; 1999.

FRENCH, Linda. Dysmenorrhea in adolescents: diagnosis and treatment. **Pediatric drugs** 10 (1): 1-7; 2008.

HAREL, Zeev. Dysmenorrhea in adolescent. **Annals of the New York Academy of Sciences** 1135: 185-195; 2008.

MAC GOWAN, Alasdair, MACNAUGHTON, Emily. Antibiotic resistance. **Medicine** 45 (10): 622-628; 2017.

O.M.S. (Organización Mundial de la Salud). La OMS actualiza la Lista de Medicamentos Esenciales con nuevas recomendaciones sobre el uso de antibióticos. Comunicado de Prensa, 6 de Junio de 2017, Ginebra, Suiza; 2017.

O.M.S. (Organización Mundial de la Salud), 2016. Resistencia a los antimicrobianos. Nota descriptiva. Septiembre de 2016. Disponible en URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs194/es/> (acceso: 12/10/2017)

O.M.S. (Organización Mundial de la Salud). Promoción del uso racional de medicamentos: componentes centrales. Perspectivas políticas sobre medicamentos de la OMS, Ginebra, Suiza; 2002.

PÉREZ-CANO, Héctor Javier, ROBLES-CONTRERAS, Atzin. Aspectos básicos de los mecanismos de resistencia bacteriana. **Revista Médica MD** 4 (3): 186-191; 2013.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM PROL DE UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

CURRICULARIZAÇÃO OF EXTENTION IN FAVOR OF A UNIVERSITY SOCIALLY REFERENCED

Brasil

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*
Francisco Fabiano de Freitas Mendes**
Etevaldo Almeida Silva***

Resumo: Apresentamos uma análise do atual contexto de discussões e implantação da extensão nos currículos de graduação das Universidades Públicas Brasileiras em função da recomendação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que institui no mínimo 10% da carga horária total dos cursos em atividades de extensão. São questões inspiradoras: como curricularizar a extensão? Qual o perfil de um professor para propor/fazer extensão? Como não fazer da extensão mais uma disciplina do currículo? Analisamos os processos de curricularização da Extensão na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em diálogo com as discussões nacionais vivenciadas nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão Regionais e Nacionais. Concluímos que a inserção da extensão nos currículos envolve perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos. A extensão traz uma melodia que muitos professores não estão acostumados a apreciar, a envolver-se, a desejar, a permitir-se, é perspectiva em devir.

Palavras chave: Extensão; Curricularização; Epistemologia; Plano Nacional de Educação.

Abstract: This study presents an analyses of the current discussion and the implementation of extention activities in the curriculum of Brazilian public universities according to the National Plan of Education (PNE 2014-2024) which entails that at least 10% of the required academic credits in undergraduate degree must be achieved through extension activities. They are inspiring questions, such as: How include the extension activity in the undergraduate curriculum? What is the professor profile to propose/to engage in extension? How do not consider extension as just one more subject? Thus, it analyzed the process of inclusion of extension in the curriculum of Rio Grande do Norte State University (UERN). It considered the discussions carried out during the Extension Pro-Rectors Forums at regional and national level. It was possible to conclude that the insertion of extension activities in university curriculum involves epistemological perspectives that deviates the professor from academicist model exclusively based on bookish education. Extension is not an issue that many professors are used to appreciate, to be involved, to be willing, to allow oneself since it is a changing perspective.

Keywords: Extension; *Curricularização*; Epistemology; National Plan of Education.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

* Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. E-mail: mayra.rfr@gmail.com

** Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. E-mail: fffmendes74@gmail.com

*** Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE, Brasil. E-mail: etevaldoalmeidasilva@gmail.com

Introdução

A inserção da extensão nos currículos dos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior, meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), não pode ser compreendida apenas como o preceito legal e normativo para ser operacionalizado através de um componente curricular realizado em comunidades. A perspectiva que defendemos é, principalmente, de natureza epistemológica, o que nos remete a um texto em cuja tessitura é possível problematizar e significar questões como: o que é extensão universitária? Como pensar/fazer uma formação acadêmica-profissional-cidadã implicada com a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão?

A meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) abre possibilidades de concretização do princípio da indissociabilidade, ao instituir um total de, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação para atividades de extensão, envolvendo 100% dos alunos nessa realidade.

Apresentamos, neste artigo, uma análise do atual contexto de discussões e implantação da curricularização da extensão nos cursos de graduação da UERN, em função da já referenciada recomendação do Plano Nacional de Educação.

Como metodologia para a realização do artigo proposto, analisamos os processos que protagonizamos até meados de 2017 referentes à elaboração de minuta da curricularização da Extensão na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, discussões com Comissão de Extensão, Núcleos docentes estruturantes, elaboração de Manual de Orientações da Curricularização na UERN, sempre em diálogo com as discussões nacionais vivenciadas nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão Regionais e Nacionais.

Dessa itinerância formativa, apresentamos um artigo que discute a ideia de ressignificação do conceito da extensão, a partir da noção de epistemologias plurais no diálogo com a sociedade, e a curricularização da extensão na perspectiva da UERN por meio dos caminhos tecidos.

Acreditamos que os dilemas sentidos, vividos e discutidos neste artigo possam contribuir com as discussões e implantação da curricularização em outras universidades públicas brasileiras, uma vez que as experiências apresentadas e os questionamentos delas suscitados podem ampliar e ressignificar tessituras em processo. As reflexões que apresentamos se situam em uma rede de conhecimento, crenças e historicidades dos autores envolvidos, sendo a implicação com a extensão o ponto central que nos une na defesa de uma universidade plural e socialmente referenciada.

Nossos estudos, referenciados na experiência, nos possibilitaram concluir que a inserção da extensão nos currículos envolve perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos. A extensão traz uma

melodia que muitos professores não estão acostumados a apreciar, a envolver-se, a desejar, a permitir-se, é perspectiva em devir.

Ressignificando o conceito da extensão: epistemologias plurais no diálogo com a sociedade

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão encontra respaldo legal no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e está amplamente disseminado em documentos que normatizam e legitimam a condição de funcionamento e desenvolvimento das atividades imprescindíveis ao processo acadêmico-formativo numa universidade. No entanto, esse princípio constitucional não se concretiza em práticas formativas para um significativo número de discentes universitários. Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, “lugar da fala”¹ dos professores/pesquisadores/extensionistas e elaboradores deste artigo, temos anualmente percentual de aproximadamente 3,34% alunos/ano em um universo de 12 mil alunos participando de atividades de extensão, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos envolvidos, por ano, em atividades de extensão no período de 2010 – 2016

Ano de Referência	Nº alunos envolvidos em atividades de Extensão
2010	295
2011	419
2012	529
2013	737
2014	321
2015	283
2016	223

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa realidade precisa ser avaliada sob várias perspectivas. Em Paula (2003), encontramos argumentos que mostram por que a atividade extensionista se diferencia quantitativamente das atividades de ensino e pesquisa. Para a autora, o fato de a extensão ter sido a última atividade a compor o tripé da formação na história das universidades; sua natureza interdisciplinar, a dinâmica de uma atividade que extrapola os muros da universidade, sua relação com demandas de um público amplo, difuso e heterogêneo, dentre outros aspectos, justifica o número reduzido de ações de extensão em detrimento das demais atividades que compõem o tripé acadêmico.

No entanto, a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) abre possibilidades de concretização do princípio da indissociabilidade, ao instituir um total de, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação para atividades de extensão, envolvendo 100% dos alunos nessa realidade. Esse preceito tem gerado discussões complexas nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão e nas instâncias de implantação da extensão nos cursos de graduação.

Mesmo sabendo da conquista histórica e

viabilizadora de uma formação mais qualificada, humanizada e inclusiva nas universidades, muitos dilemas surgem em função do novo e do ainda não experienciado: como curricularizar a extensão? Qual o perfil de um professor para propor/fazer atividade extensionista? Como proporcionar o protagonismo de tantos alunos em atividades de extensão? Como os alunos dos cursos noturnos, com ampla jornada diurna de trabalho, irão fazer extensão? Qual a estrutura para deslocamento dos alunos para outros espaços/tempos formativos? Como não fazer da extensão mais uma disciplina do currículo? E, ainda, como ficam os Cursos de Graduação em Educação a Distância nesse cenário? Também deverão realizar atividades de extensão?

São muitos os dilemas inerentes ao processo de inserção da extensão nos currículos, evidenciando ainda mais a distância do dito pelo que é, ou seja, mesmo sabendo que o princípio da indissociabilidade é parte discursiva dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação das universidades brasileiras, a realidade é outra, uma vez que a indissociabilidade, preceito constitucional, ainda não faz parte da formação de muitos alunos.

Sabemos, no entanto, que a natureza da extensão como atividade que requer postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, realizada por meio do diálogo plural e do respeito à alteridade, é processo, é devir, é postura que se tece em sentido sendo, fazendo, vivendo. E nesse sentido, o professor é instigado a sair do formato do ensino muitas vezes transmissivo e linear para adentrar em outras possibilidades formativas, ampliadas pela perspectiva de outras formas de relação com o conhecimento e com a formação.

Paul (2015), ao prefaciá-lo livro de Moraes (2015), alerta para o fato de que apenas a transmissão de uma lista de saberes e sua reprodução na forma de programas e da verificação por meio de provas ou exames dão apenas uma suposta competência e o direito ao exercício de uma profissão. O que precisamos é de uma educação que, por meio da tessitura de saberes acadêmicos e experienciais, tradicionais, de autoformação, potencialize a nossa capacidade de resolver problemas complexos e os desafios da sociedade. Uma postura que precisa ser tecida entre professores e alunos no processo formativo.

Se acharmos que o saber da universidade é o “saber verdadeiro”, fica difícil dialogar com a comunidade, com o cotidiano da vida, com as problemáticas sociais. Daí a necessidade urgente de pensar a extensão universitária para além da dimensão interdisciplinar estabelecida pelo FORPROEX (2010), uma vez que a complexidade do mundo nos convoca a pensarmos e fazermos práticas educativas com inspiração em epistemologias que rompam com a fragmentação, com a separação sujeito/objeto, razão/emoção.

Em Oliveira (2016), encontramos a ideia de que

a extensão deve ser vista como uma relação interativa entre universidade e sociedade. Nessa relação se estabelece um fluxo entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular, proporcionando um novo e mais bem elaborado conhecimento, uma vez que referenciado no cotidiano. Nessa mesma perspectiva epistemológica, Almeida (2003) fala da necessidade de uma ciência aberta a polifonias, que rompa com a insuficiência nas explicações científicas que decorrem das superespecializações não dialogantes, nas quais os experts sabem muito bem do fenômeno do qual se ocupam, mas são incapazes de pensar o conjunto das relações que dão sentido e vida àquele fenômeno.

Compreendemos, no entanto, que a questão paradigmática da ciência positivista, cartesiana, de ênfase na razão iluminista, pode se constituir num entrave para/no processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação, em especial os cursos das chamadas ciências duras, uma vez que o dilema histórico do método científico quantificável e objetivável dificulta o diálogo com a pluralidade e subjetividade dos sujeitos cotidianos que protagonizam e dão sentido às atividades extensionistas, na relação universidade e sociedade. Nesse sentido, sair do campo “disciplinar” é condição necessária para avançarmos numa extensão que verdadeiramente insira alunos, professores e comunidade em práticas emancipatórias.

Como comunica Moraes (2015, p.20):

Almejamos uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive, lembrando, entretanto, que, para humanizar a educação, é necessária, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade da sua consciência em processo de evolução.

Com essas inspirações, pensamos na potência da extensão como dispositivo para uma formação que não separa aprendizagem acadêmica da aprendizagem na vida. Acreditamos que um processo formativo só se consolida como prática de alteridade e de alteração quando se viabilizam essas três dimensões, percebidas em processo e imbricadas entre si, a saber: a auto-hetero-eco formação.

Essas dimensões são apresentadas em Pineau (apud MACEDO, 2010, p. 67), como sendo a autoformação da nossa própria

[...] condição de seres que interpretam, filtram o mundo e reconstróem incessantemente, e que, ademais sabem/sentem que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos.

Envolve, portanto, os processos de conhecer a si, a autocrítica e autonomização, não na perspectiva de sermos uma ilha, mas de uma formação para/na alteridade. A heteroformação nos coloca no estatuto de seres em relação, sempre. A aprendizagem se dá em uma perspectiva relacional. Formar-se é, assim, um contato permanente consigo, com o outro e com o

mundo numa ambiência de diversidade e heterogeneidade ineliminável. A ecoformação envolve a dimensão formativa do meio ambiente material, ou seja, a relação entre o humano e o ambiente. É nessa dinâmica relacional entre a auto-hetero-ecoformação que entendemos estar a complexidade constitutiva da trans(formação) docente/discente/comunidade, envolvida num processo dialógico resultante de uma ação extensionista.

Dessa forma, ao oportunizar a todos os alunos se inserirem em atividades de extensão que favorecem a formação humana, a curricularização da extensão possibilita a formação e a autoformação, pois enquanto realizamos atividades na comunidade, estamos nos formando em um exercício de diferenciação de nós mesmos e do outro, como verdadeiro outro e não como um exemplar de si (CASTORIADIS apud BARBOSA, 2012). A extensão favorece a escuta sensível e implicada e não uma atuação sobre a comunidade e sobre o outro. Estabelecer diálogos horizontalizados favorece a alteridade e a alteração, ou seja, a relação com a ideia do outro e com a ação do outro. Não tem como haver extensão sem auto-formação.

Com isso, reforçamos a perspectiva epistemológica da extensão universitária, inclusive como interface possível de viabilizar significativas mudanças nas práticas de ensino e de pesquisa nas universidades. Por se situar em demandas de um público plural e heterogêneo, a extensão chama por um diálogo com a pesquisa e com o ensino, fomentando e instigando intervenções e interações junto à sociedade, a partir dessas demandas.

Nas palavras de Paula (2013, p. 6), “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 [...]”; através dela, é possível democratizar o conhecimento, transformar realidades sociais, oportunizar a alunos, professores e comunidade uma relação dialógica e transformadora.

Curricularização da extensão na perspectiva da UERN: a tessitura do caminho

Todo processo de mudança requer rupturas na forma de ver, perceber e agir. A inserção da extensão nos currículos de graduação das universidades públicas brasileiras não será diferente. A ruptura e/ou as transformações necessárias são várias, passam pela resignificação da noção de sala de aula, pela ampliação da ideia de saberes percebidos como legítimos e válidos na academia, pela forma de avaliar os alunos sem provas ou notas, ou seja, envolvem outras perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos.

Certamente, essa ruptura encontra diferentes dimensões, pois o professor que se percebe diante dos alunos apresentando slides com conteúdos organizados e estabelecidos, a priori, é instigado a sair do lugar comum e dialogar com outras formas de ensinar e

aprender. A rua, a praça, a escola, a empresa, a comunidade, passam a fazer parte de um cenário complexo e potencializador de diálogos plurais, porque referenciados no cotidiano, na vida e nos sentidos singulares de cada sujeito.

Em Freire (2005), encontramos a pronúncia do que seja o diálogo que acreditamos fazer sentido na extensão universitária:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizado pelo mundo, para Pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

O diálogo é, para nós, o sentido da existência humana e a condição para a transformação e emancipação dos sujeitos. Dessa forma, o processo de implantação da curricularização só será possível por meio do diálogo, pela escuta dos sentidos dos principais protagonistas das ações de extensão no âmbito da universidade, ou seja, alunos e professores. A dimensão do instituído pode até legitimar, obrigar, fazer valer o que está preconizado no Plano Nacional de Educação, mas apenas o reconhecimento da importância e da natureza da extensão enquanto atividade viabilizadora do crescimento acadêmico e humano poderá fazer da curricularização da extensão um ganho social.

Acreditamos, como Larrosa (2002), que a experiência só acontece de fato quando algo nos passa, nos toca, nos acontece e não quando algo passa, toca, acontece. Com esse entendimento, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, através da Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Ensino, vem tecendo os caminhos da implantação da curricularização da extensão. Sensibilizar, envolver e formar em uma perspectiva qualificadora tem sido o mote do processo.

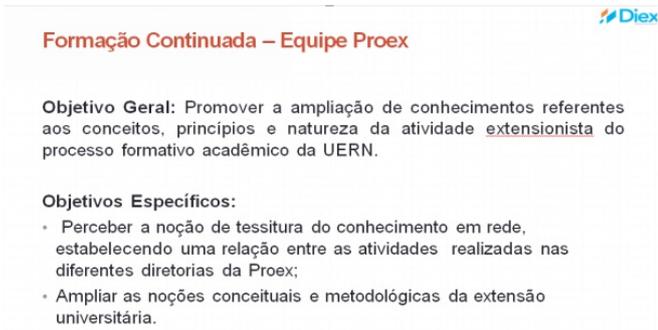
Minuta de resolução da curricularização: a busca da trama em rede

Dar conta da normatização é parte do processo. No entanto, envolver os professores e alunos nessa construção é condição para a sua viabilização. Na UERN, essa preocupação esteve e está presente o tempo todo. Discutir, qualificar, ampliar e melhorar as ações de extensão, desde a sua produção, que implica em discussões conceituais sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, relação universidade e sociedade, têm sido a busca em devir da Pró-Reitoria de Extensão.

Com essa preocupação, a construção da Resolução da Curricularização da Extensão se deu paralelamente a momentos formativos em eventos de extensão, discussões na Comissão de Extensão² e

processos formativos de técnicos e professores que formam o quadro de servidores da Pró-Reitoria de Extensão, conforme Figuras 1 e 2.

Figura 1. Formação continuada: ampliando e ressignificando os sentidos da extensão



Formação Continuada – Equipe Proex

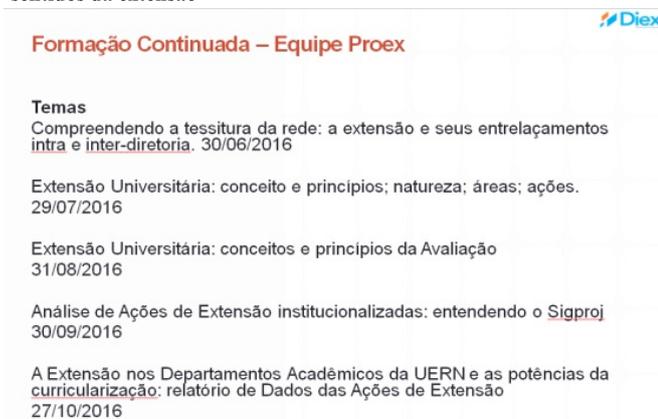
Objetivo Geral: Promover a ampliação de conhecimentos referentes aos conceitos, princípios e natureza da atividade extensionista do processo formativo acadêmico da UERN.

Objetivos Específicos:

- Perceber a noção de tessitura do conhecimento em rede, estabelecendo uma relação entre as atividades realizadas nas diferentes diretorias da Proex;
- Ampliar as noções conceituais e metodológicas da extensão universitária.

Fonte: Autores/arquivo de dados.

Figura 2: Formação continuada: ampliando e ressignificando os sentidos da extensão



Formação Continuada – Equipe Proex

Temas
 Compreendendo a tessitura da rede: a extensão e seus entrelaçamentos intra e inter-diretoria. 30/06/2016

Extensão Universitária: conceito e princípios; natureza; áreas; ações. 29/07/2016

Extensão Universitária: conceitos e princípios da Avaliação 31/08/2016

Análise de Ações de Extensão institucionalizadas: entendendo o Sigproj 30/09/2016

A Extensão nos Departamentos Acadêmicos da UERN e as potências da curricularização: relatório de Dados das Ações de Extensão 27/10/2016

Fonte: Autores/arquivo de dados.

Em nossas discussões, exercitamos o olhar de dentro, implicado e reflexivo sobre o conceito de extensão como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2013, p. 15). Perceber a potência e os limites desse conceito é um exercício cognitivo e político, uma vez que compreendemos ser o sentido a condição para significarmos as práticas e ações vivenciadas na extensão.

Pensamos formação e sentido inspirados em Macedo (2010, p. 31), para quem o sentido se funda em quatro ideias básicas: “sensibilidade, intenção, orientação e significação”.

Nessa relação com o sentido, a formação não se reduz e nem se explica pela lógica de modelos teóricos; não se deduz, mas compreende-se, explicita-se no ato de acontecer em sentido, sendo, fazendo, refletindo, narrando sobre/na formação. Ainda segundo Macedo (2010, p. 32): “A formação em si, como a experiência de um Ser que aprende, aparece em ato e em sentido, por isso conforme Marie-Christine Josso, se não for experiencial não é formação”.

Assim, pensamos ser a atividade extensionista um espaço/tempo de potência formativa, uma vez que

se constitui em dispositivo de ampliação das experiências e de mediações entre a cultura científica e a cultura humanista, sendo a mediação a condição para a alteração de si próprio e do outro da/na relação formativa.

O diálogo com a complexidade (MORIN, 2010) e com a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010) tem nos afastado de perspectivas formativas baseadas em uma ciência da disjunção e da fragmentação, a qual tem, em seus pilares, a ideia da ordem, separabilidade e da lógica como condição para conhecer e objetivar a realidade. Nesse sentido, pensamos que o ensino acadêmico precisa dialogar com perspectivas formativas que encorajem a autonomia e um modo de pensar livre e aberto à complexidade do mundo. É condição valorar perspectivas formativas que enalteçam o diálogo de saberes e a cidadania crítica e ativa de todas as pessoas que se (trans)formam, mediados por práticas extensionistas.

Com esse pensamento e postura de uma tessitura em rede, colocamos a Minuta de Resolução para a consulta pública por um período de dois meses, conforme Figura 3.

Figura 3 – Consulta Pública Minuta da Resolução da Curricularização da Extensão

Consulta Pública: Minuta Resolução Curricularização da Extensão

Prezado(a),
 Esta consulta pública tem como objetivo ampliar e aperfeiçoar o processo de implantação da curricularização da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UERN, conforme a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esta é a primeira etapa de um processo que necessita da construção coletiva e compartilhada de todas as unidades acadêmicas da UERN, contamos com as sugestões de todo(a)s.

Sobre os "Considerando" da Minuta de Resolução, o que sugere:

Sua resposta

Sobre os "Resolve" da Minuta de Resolução, marque apenas o(s) Artigo(s) que deseja sugerir alteração

- Art 1º
- Art 2º
- ⋮
- Art 10

Escreva as sugestões correspondentes aos artigos marcados

Sua resposta

Considera necessário a inclusão de algum artigo, qual?

Sua resposta

ENVIAR

Página 1 de 1

Fonte: Arquivo PROEX/UERN

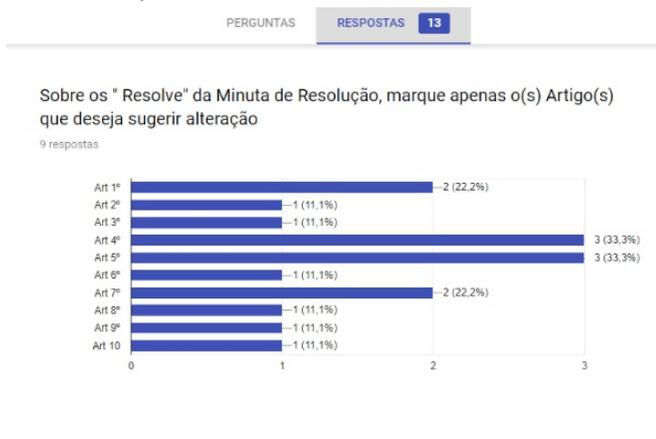
O envolvimento de professores e alunos na consulta pública foi incipiente se considerarmos o universo de aproximadamente 800 professores e 10 mil alunos, o que nos leva a questionarmos: o portal da

instituição, local disponibilizado à consulta pública, não é muito visitado por professores e alunos da instituição? A implantação da curricularização ainda é percebida como distante pelos docentes? Remete-se exclusivamente à gestão – Pró-Reitorias de Extensão e de Ensino – a responsabilidade de pensar os processos de implantação da curricularização da extensão?

Mesmo diante dessas indagações, outros momentos de debate sobre a temática foram proporcionados, tanto na comissão de extensão (2016) como no Colóquio de Extensão da UERN (2016).

Na Figura 4, a expressão da participação sobre os itens disponibilizados na consulta pública.

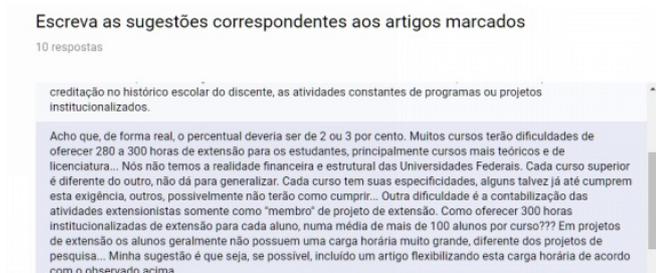
Figura 4 – Quantidade de intervenções nos artigos da Resolução da Curricularização da Extensão



Fonte: Arquivo PROEX/UERN

As 13 intervenções na proposta da minuta se distribuíram quase uniformemente por todos os artigos. No entanto, algumas se mostraram ingênuas e/ou evidenciaram ausência de conhecimento da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao sugerir a redução dos 10% para 2% ou 3% do total da carga horária dos cursos de graduação para inserção de atividades de extensão, como podemos perceber na Figura 5.

Figura 5 – Sugestões para alterações nos artigos da Resolução da Curricularização da Extensão



Fonte: Arquivo PROEX/UERN

A sugestão apresentada na Figura 5 mostra uma realidade que remete a questionamentos que podem até parecer paradoxais diante da importância política que atribuímos à meta 12.7, pois quais recursos serão assegurados para a viabilização da curricularização da extensão? Como os alunos, grande parte trabalhadores diurnos, irão participar de ações de extensão no seu

processo formativo? Em que tempo e espaço?

São muitos os desafios epistemológicos, metodológicos e estruturais para a concretização dessa nova meta. No entanto, a condição de criar, pensar, propor, inovar, arriscar e refletir é necessária em uma formação que se deseje plural e aberta.

Com a aprovação da Resolução 25/2017³ – UERN, que Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos Cursos de Graduação da UERN, as Pró-Reitorias de Extensão e de Ensino iniciaram a elaboração do Manual de Orientações para a Curricularização da Extensão na UERN.

Curricularização da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação: encontro com os Núcleos Docente Estruturante - NDE

Os Núcleos Docentes Estruturantes - NDE foram instituídos pelo MEC e normatizados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2010). Os núcleos são formados por professores dos cursos de graduação das IES que possuam liderança acadêmica, produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição. Tem como objetivo acompanhar, avaliar, propor e encaminhar atualizações nos Projetos Pedagógicos dos cursos.

De acordo com o CONAES (2010), são atribuições dos NDE contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, dentre outras.

Considerando as atribuições do Núcleo Docente Estruturante em manter atualizados, de acordo com as políticas nacionais e as demandas profissionais locais, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, entendemos ser o caminho necessário para a implantação da curricularização da extensão nos Cursos de Graduação das IES. Dessa forma, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte elaborou um Manual de Orientação para a inserção da Extensão nos Currículos de Graduação da UERN. Esse manual, em processo de discussão com os NDE, apresenta, de maneira sucinta, a perspectiva conceitual da Extensão Universitária, o sentido da curricularização, da creditação e do registro da extensão na vida acadêmica dos alunos. Para além de questões conceituais, o Manual também orienta como e onde podem ser inseridos os 10% da carga horária total dos Cursos de Graduação em atividades de extensão.

O Manual está organizado com as seguintes partes:

Apresentação, conforme Figura 6.

Figura 6 - Apresentação do Manual de Curricularização da Extensão

APRESENTAÇÃO:

A Pró-Reitoria de Extensão da UERN – PROEX e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG, como órgãos da Administração Superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, responsáveis, respectivamente, pelo gerenciamento, assessoramento, acompanhamento e avaliação das ações de natureza extensionistas, de caráter social, cultural e artístico e, a PROEG, em articular as políticas de criação e avaliação, promover a atualização didático-pedagógica do corpo docente e elaborar política de avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, apresentam, através deste manual, caminhos para a tessitura das propostas de CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO nos projetos pedagógicos de cursos de graduação da UERN, respeitando suas especificidades e autonomia pedagógica.

A Extensão Universitária constitui-se em um campo fundamental para a ampla formação humana, por meio da aproximação e relação horizontal com saberes plurais produzidos na relação *dentrofora* da Universidade. Nessa tessitura em rede, discentes, professoras(es), técnicos e comunidade externa se (trans) formam coletivamente. Nesse sentido, a curricularização da extensão possibilita que todos os cursos de graduação insiram em seus currículos atividades formativas ricas em experiências e aprendizagens de natureza teórico-prática, intencional, reflexiva, interventiva e transformadora.

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, princípio preconizado no Art.º 207 da Constituição Nacional Brasileira de 1988, encontra na Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) um meio legítimo para a sua concretização via extensão universitária, uma vez que universaliza, no caso específico da UERN, um dos pilares da formação que atualmente conta com um percentual anual de menos 5% de discentes nas ações extensionistas.

A creditação das atividades de extensão é obrigatória para todos as (os) discentes dos cursos de graduação da UERN, devendo estar previsto um mínimo de 10% (dez por cento) da carga horária do curso em atividades de extensão. Os cursos de graduação deverão inserir até o ano de 2020, as atividades de extensão em seus respectivos Projetos Pedagógicas, especificando ONDE e COMO dar-se-á essa inserção na matriz curricular.

Fonte: Arquivo PROEX/UERN

Na primeira parte do Manual, há a discussão: *A extensão universitária nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, com as subdivisões:*

- 1.1. Por que a extensão universitária nos currículos de graduação
- 1.2. O que é curricularização da Extensão
- 1.3. O que é creditação
- 1.4. Documentos que normatizam a curricularização nos cursos de graduação da UERN

Na segunda parte do Manual, apresentamos a discussão: *Como incluir a extensão universitária nos cursos de graduação da UERN*, organizada na sistematização, a saber:

A.1) Inserir no PPC as Unidades Curriculares de Extensão - UCEs como bloco de atividades curriculares de natureza extensionista para se constituir como oferta na Matriz Curricular. As UCEs são componentes curriculares de natureza flexível e renovável na definição de temáticas vinculadas aos Programas e ou Projetos de Extensão.

O conteúdo das UCEs tem natureza teórico-prático-reflexiva com perspectiva epistemológica e didático-pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, desenvolvido na relação dialógica com grupos comunitários e sociedade em geral.

Para essa inserção, propomos:

- A) Definir um conjunto de UCEs e inseri-las no PPC;
- B) Definir em quais períodos serão ofertados as UCEs.

As UCEs têm ofertas que podem variar em carga horária e créditos, a depender da organização do PPC e da solicitação do professor que propõe a oferta de UCE, vinculada a um Projeto de Extensão; precisam ter oferta de créditos em múltiplos de 15, podendo variar de 2 créditos (30h) a uma quantidade bem maior de créditos. Para o aluno, a oferta não pode ser menor que 2 UCEs, como condição mínima para a integralização da carga horária total, e dependerá da organização e oferta de cada curso.

Um curso de 3.200 horas precisa ofertar, no mínimo, 320 horas de extensão integrada ao currículo. Essas horas serão distribuídas em ofertas de UCEs de diferentes cargas horárias, a depender da organização na Matriz Curricular de cada curso. Cada Projeto Pedagógico de Curso definirá o conjunto de UCEs e suas respectivas cargas horárias. As UCEs funcionam como “depositórios” das ações de extensão vinculadas aos projetos, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Inserção das UCEs nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação

UNIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO	AÇÃO DE EXTENSÃO VINCULADA A PROJETOS	CARGA HORÁRIA DA UCE	CREDITOS
UCE I	X (variável)	X (constante)	X (constante)
UCE II	X	X	X
UCE III	X	X	X
UCE IV	X	X	X
Outras	X	X	X

O “X” (variável) representa a natureza flexível e renovável dos Projetos.

O “X” (constante) representa a constante da carga horária e créditos vinculados às UCEs, conforme definido em cada PPC.

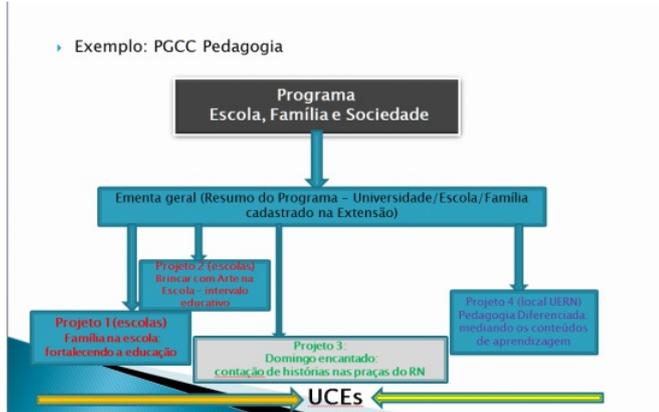
Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a preocupação de que as ações de extensão tenham a natureza teórica-prático-intervencionista e que não se transformem em disciplinas com pseudônimo de extensão, a UERN apresenta, em seu Manual, a relação entre os Programas e Projetos de Extensão e as UCEs. Para tanto, definimos alguns procedimentos para essa vinculação:

- a) Aprovar, nos Departamentos, os Programas e ou Projetos de Extensão (vincular os cursos que podem participar da ação) e encaminhar nos trâmites legais de edital de extensão ou ações voluntárias para aprovação na Comissão de Extensão, via Sigproj;
- b) Quando a ação de extensão se constituir em Programa, terá a aprovação de 2 anos, podendo ser reeditado por mais 2 anos;
- c) O Programa encaminhado à PROEX para aprovação precisa deixar claro quais são os Projetos vinculados a ele e, ainda, demonstrar um cronograma de 2 anos;
- d) Após a aprovação do Programa na PROEX, o departamento ao qual se vincula estará apto a ofertar UCEs com Projetos vinculados ao Programa.

Nessa perspectiva, pensamos na sistematização, apresentada na Figura 7.

Figura 7 – Criação de Programas e Projetos vinculando-os à UCE



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Os Projetos são flexíveis e devem atender a uma demanda social, o que possibilita ser replicado ou não. O aluno, ao se matricular em uma UCE, precisa saber a ementa, onde serão realizadas as atividades teóricas e as práticas. É indispensável a participação do aluno como protagonista da ação proposta e, ainda, cabe a ele fazer o acompanhamento da integralização da carga horária de UCE, a fim de que, ao chegar no final do curso, conclua o percentual de, no mínimo, 10% da carga horária do curso nessa atividade.

Compreendendo que a atividade de extensão precisa romper com os preceitos do formato de disciplinas com conteúdos definidos a priori: explanação em sala de informações, seguidas de perguntas e debates padronizados; e, posteriormente, a realização de avaliação para averiguação da aprendizagem, muitas vezes restrita ao conteúdo transmissivo, propomos em nosso manual uma perspectiva de avaliação por conceito e não por notas.

A forma de acompanhamento e da avaliação do aluno como protagonista da atividade de extensão deve ser definida nos PPC, podendo incluir uma infinidade de recursos, como: relatório, portfólio, vídeos das atividades realizadas, artigo, exposição com narrativas em imagens e textos, etc.

Nessa perspectiva, entendemos que a frequência dos alunos também tem uma especificidade que não pode se igualar a 75% solicitadas nas atividades disciplinares. A natureza flexível nos coloca no caminho de outro rigor, ou seja, a participação do aluno pode ser acompanhada de seu plano de trabalho e pelo processo/produto de sua autoria no percurso da ação.

Com isso, entendemos que um projeto de extensão pode oportunizar aos alunos que não residem na sede do campus que estudam uma atuação em sua comunidade, com o registro em imagens, vídeos e ou narrativas textuais que comprovem sua efetiva participação e (trans)formação, por meio da ação.

É fato que a curricularização da extensão nos afasta do “lugar comum”, da “zona de conforto” de ações já padronizadas e repetidas muitas vezes em anos de experiência docente. A imaginação, a criação, a problematização e a intervenção a partir de

dispositivos diversos é a tônica desse novo momento de formação acadêmica-profissional-humana das Universidades de Ensino Superior do Brasil.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta produção textual com algumas conclusões que denominamos temporárias, por acreditamos na formação em devir, no inacabamento, na permanente ressignificação de sentidos sobre/na realidade que atuamos.

Dessa forma, pontuamos que o processo de curricularização da extensão é singular em cada contexto de sua elaboração. Os sujeitos, alunos, professores, gestão e comunidade, com suas histórias e redes de conhecimento, vão significando esse pensar/fazer de diferentes formas, mesmo sendo a meta 12.7 apresentada para todas as universidades brasileiras.

A implantação da curricularização da extensão nos cursos de graduação não é só normativa, mas de natureza epistemológica inter e transdisciplinar; uma atividade formativa que requer postura intelectual aberta, realizada por meio do diálogo plural e do respeito à alteridade. É processo, é devir, é postura que se tece em sentido sendo, fazendo, vivendo.

Na UERN, essa tessitura, em processo, avançou nas etapas da elaboração e aprovação da resolução e da elaboração do manual de orientação da inserção da curricularização nos cursos de graduação, permeado pela proposição e realização de momentos formativos sobre a natureza, os princípios da extensão e a proposição da curricularização pelo Plano Nacional de Educação, com a equipe interna da Pró-Reitoria de extensão, com a comissão de extensão e com os demais professores e alunos que participaram dos momentos de diálogo possibilitados pela PROEX.

Essa formação dialógica e reflexiva precisa ser permanente, uma vez que, percentualmente, o número de professores e alunos que participam é incipiente em função do quantitativo que se envolverá com a extensão em função da sua inserção no currículo para todos os alunos. Entendemos que, sem a presença desse diálogo formativo, os projetos e programas de extensão relacionados às unidades curriculares de extensão – UCE, no caso da UERN, podem se transformar em disciplinas com ações pontuais em comunidades, o que descaracterizaria o propósito formativo e transformador de todos os envolvidos.

Sensibilizar, envolver e formar são ações que precisam acompanhar o cenário de implantação da extensão nos currículos das IES, sendo os Núcleos Docente Estruturantes fundamentais nesse processo.

Por fim, a curricularização da extensão se apresenta como uma possibilidade concreta de

viabilizar a indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão, oportunizando a todos os alunos vivenciarem experiências formativas que envolvem o conhecimento científico e do cotidiano. Amplia a noção de sala de aula para além da perspectiva das “paredes” da academia, abrindo espaço para novas formas de pensar/fazer a formação acadêmica-profissional-humana dos protagonistas que valorizam, desejam e buscam uma universidade socialmente referenciada.

O caminho é longo, mas, como diz a música de Accioly Neto, “toda caminhada começa no primeiro passo”. Ousemos, então, fazermos o caminho ao caminhar.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Polifônicas Ideias:** por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2017.

CONAES. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências, 2010. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História.** 2. ed. Trad.: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber da experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MORAES, Candida Maria. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas/SP: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Dennis. Extensão como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento. **Revista Cultura e Extensão USP,** São Paulo, n.16, p. 39-51, nov. 2016. Disponível em: www.revistas.usp.br/rce/issue/view/Issue/9657/909

PAULA, João Antonio de Paula. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces:** Revista de extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.** FORPROEX, Porto Alegre. ago. 2013.

Notas

¹ O “lugar de fala”, em questão, é o lugar da produção do conhecimento. A luz do que Michel De Certeau nominou de “operação historiográfica” – que pode muito bem ser entendida como a operação científica e suas componentes, quais sejam, “um lugar social”, “uma prática” e “uma escrita” – o “lugar” é aquele que “interdita” e “permite”. Em nosso caso, é a universidade pública, com suas regras, seus limites, contingências e diálogos. E, portanto, “lugar de produção socioeconômico, político e cultural. [...] E em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”. (DE CERTEAU, 2002, p. 66-67).

² A Comissão de Extensão na UERN é um colegiado consultivo e deliberativo formada por representantes das diferentes unidades acadêmicas do campus central e dos campi avançados.

³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4eZTGBQghICbHtUlhYX1czRVE/view?ts=599f222c>

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CRIANDO ELOS METODOLÓGICOS

PEDAGOGY OF ALTERNATION AS A METHODOLOGICAL POSSIBILITY IN THE UNIVERSITY EXTENSION

Brasil

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Luana Patrícia Costa Silva*
Danielle Marcos Santana**
Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo***
Alexandre Eduardo de Araújo****
Severino Bezerra da Silva*****

Resumo: A universidade, por meio de práticas extensionistas, aproxima ações acadêmicas à sociedade, atuando como importante mecanismo de aprendizagem. O papel do extensionista, que educa e aprende com os grupos aos quais destina suas ações, não é o de persuasão. O educar-se na prática libertadora ancora-se nas releituras realizadas em uma prática educativa de trocas e na dialogicidade, de saberes plurais e diversos. Desta forma, anseia-se consolidar ações pedagógicas que superem tais contradições e busquem esse diálogo. O objetivo é compreender como se reelabora o processo formativo por meio da Pedagogia da Alternância nas experiências de extensão universitária. A metodologia participante nesta pesquisa possibilitou compreender ações metodológicas traçadas pela Pedagogia da Alternância, enquanto concepção pedagógica de formação. Neste sentido, dialoga-se com indícios de três propostas metodológicas em alternância que aconteceram na UFPB - Campus III, são elas: Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável, Curso Residência Agrária Jovem e Projeto As Cores do Solo.

Palavras chave: Tempos formativos; Formação; Alternância.

Abstract: Extension practices developed by universities bring academic actions closer to the society, acting as an important learning mechanism. The role of the extensionists, who educate and learn with the groups to which they direct their actions is not that of persuasion. Educating oneself within the liberating practice is anchored in the re-readings carried out in an educational practice of exchanges and in dialogicity, of plural and diverse knowledge. In this way, there is an aspiration to consolidate pedagogical actions that overcome such contradictions and seek this dialogue. Our objective is to understand how the formative process is re-elaborated through the Pedagogy of Alternation in the experiences of university extension. The participant methodology in this research enabled the understanding of methodological actions guided by the Alternation Pedagogy as a pedagogical conception of formation. In this sense, there is a dialogue with indications of three alternating methodological proposals that took place at UFPB - Campus III, such as: Training Course for Sustainable Rural Development Agents; Youth Agrarian Residence Course; The Colors of Soil Project.

Keywords: Formative times; Formation; Alternation.

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

**Licenciatura em Ciências Agrárias. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB - Brasil. E-mail: dani.msantana@hotmail.com

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

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

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

Introdução

Compreender como se apresenta a extensão universitária nos contextos institucionais é um desafio, principalmente quando se busca ressignificar práticas e ações verticalizadas no âmbito dos processos extensionistas. Para estabelecer diálogo e construir pontes com nossos objetivos, buscamos nos escritos de Freire subsídios quanto à constituição de processos de comunicação em detrimento da domesticação, ou seja, de um conhecimento dado, limitado, imposto, alienado, que impede a possibilidade à libertação. Assim, a proposta é a possibilidade de rompimento com essa lógica domesticadora, para a construção de uma educação como prática libertadora, que se apresenta nas trocas e diálogos de saberes, entre os sujeitos, experiências e territórios.

Desta forma, o trabalho é construído a partir da leitura de três espaços formativos de cursos de extensão, que têm, enquanto sujeitos, jovens camponeses. As propostas formativas vivenciadas aconteceram / acontecem em alternância, na Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III. São elas: Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável (2008-2009); Curso Residência Agrária Jovem (2015-2017); e Projeto As Cores do Solo (2017-2018). A metodologia da Pedagogia da Alternância foi utilizada como suporte essencial nas ações e práticas desenvolvidas nesses cursos, e é a partir desse itinerário metodológico que iremos propor uma discussão neste artigo.

Os sujeitos desses processos foram docentes das áreas de Ciências Agrárias e Educação; mestrando(a)s e doutorando(a)s dos cursos de pós-graduação da UFPB, nas linhas de Agroecologia e Educação Popular; educando(a)s/formadore(a)s dos cursos de graduação de licenciatura em Ciências Agrárias e do Bacharelado em Agroecologia; e, ainda, os vários educando(a)s oriundo(a)s de comunidades camponesas, de distintas localidades da Paraíba. Neste sentido, a proposta deste ensaio parte da sistematização elaborada por coordenadores e comissões pedagógicas dos processos formativos aqui apresentados.

Compreendemos que cada espaço/realidade que se compromete com a construção de uma prática extensionista horizontalizada, a partir do diálogo de saberes, junto a uma metodologia que se constrói com os coletivos, respeitando suas singularidades, seus territórios, suas temporalidades e as cotidianidades dos participantes, deve, cada vez mais, ganhar espaços nos processos de extensão desenvolvidos pelas universidades. Ancorados nessa perspectiva, buscamos neste trabalho compreender como se reelabora e/ou ressignifica o processo formativo por meio da Pedagogia da Alternância nas experiências de extensão universitária, em diálogo com três experiências realizadas na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras – PB.

Fundamentação teórica

A construção do termo extensão em sua essência é de doação, estender, levar. Quando pensamos a partir de uma concepção Freireana de prática educativa, esse conceito não dialoga com um “fazer educativo libertador”, e essa é uma prerrogativa engessada em muitos processos extensionistas, que, em muitos casos, torna-se uma ação assistencialista, e não de construção coletiva dialógica.

O papel do extensionista educador, que educa e aprende com os grupos e suas demandas, não reforça atitudes e ações de persuasão. Como bem coloca Freire, os sujeitos não são “papéis em brancos” ou “sacos vazios” vulneráveis e submissos aos conteúdos trazidos “pelo técnico” (FREIRE, 1983). Assim, a semântica que ora constrói o termo extensão também se estende à persuasão e retira nesse processo a essência do ato educativo, que, em si, não é de domesticação, mas de autonomia e libertação. Nesse contexto, como pontua Freire, recusando-se a domesticar os sujeitos (camponeses e outros grupos), sua tarefa corresponde a uma possibilidade de comunicar, de comunicação, e não de “extensão”. É o que se pode depreender do trecho a seguir:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta [...] Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 14-15).

O educar-se na prática da liberdade ancora-se nas releituras realizadas em uma prática educativa alicerçada em trocas, diálogos, na produção do conhecimento ancorado na dialogicidade, dos vários saberes, plurais e diversos. Esses processos superam a lógica de levar ou promover o acesso ao conhecimento “academicista” de forma verticalizada; propõe-se “um construir coletivo” por meio da horizontalidade, com práticas, ações e propostas que constroem “pontes” com os vários outros saberes, estes presentes nas pluralidades e cotidianidades das pessoas e grupos.

Frente a tais proposituras, anseia-se consolidar ações pedagógicas escolares e não escolares que superem tais contradições e busquem esse diálogo. Essas ações, em termos metodológicos, apresentam-se como um campo de possibilidades traçado a partir da Pedagogia da Alternância, enquanto concepção pedagógica e metodológica, para a formação de vários sujeitos, principalmente para jovens camponeses. Em termos históricos, Ribeiro (2010) apresenta algumas facetas de tal pedagogia:

Buscando as origens históricas da pedagogia da alternância, pode-se dizer que é alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico, para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de agricultores franceses. Eles haviam perdido o interesse pela escola porque o ensino que lhe era oferecido não estabelecia nenhuma forma de articulação com o modo de vida e de trabalho camponeses (RIBEIRO, 2010, p. 293).

Conforme Nosella (2012) apresenta, a Pedagogia da Alternância possui raízes na primeira Maison Familiale, a “Casa da Família Agrícola” francesa fundada pelo padre Granereau. O autor apresenta o seguinte esclarecimento:

A “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2012, p. 29-30).

Enquanto abordagem histórica relacionada à Pedagogia da Alternância e suas bases no Brasil, Ribeiro (2010) informa que esta remonta da década de 60, firmando-se neste país por meio do diálogo com um Programa de Alternância Italiano, sendo fundadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no Brasil e as Casas Familiares Rurais, que marcam o Movimento chamado Maisons Familiares Rurales no Brasil, cujo destaque para o ponto de partida em alternância foi a experiência das EFA, em 1969, no Estado do Espírito Santo, as quais passam a se articular em 2001, formando os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Além dos CEFFA, os cursos em regime de alternância, em sua grande maioria, estão ligados aos movimentos sociais, a programas promovidos no âmbito do governo federal, como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Projovem Campo – Saberes da Terra, nas Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) etc. Também estão ligados a instâncias governamentais, nas proposições elaboradas junto ao Ministério da Educação (MEC) e à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Neste sentido, vê-se a Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica e metodológica consolidada, para se atender às especificidades e diversidades dos povos do campo.

Um marco no que concerne à Pedagogia da Alternância foi o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE N° 1/2006, de 2 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Ancorado na tese de doutorado apresentada na Universidade de Brasília, em 2004, por João Batista Queiroz, o parecer estabelece e legitima o ensino por alternância enquanto alternativa metodológica central dos CEFFA à medida que apresenta algumas especificidades e estabelece alguns critérios para a

efetivação desta modalidade (BRASIL, 2012).

Ademais, os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) – adotam variados instrumentos pedagógicos, aos quais acrescentamos as especificidades com base em nosso contexto formativo, quais sejam: Plano de formação; Plano de estudo; Socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; Interdisciplinaridade; Caderno de síntese da realidade do aluno (VIDA); Fichas didáticas; Visitas de estudo, intercâmbios; Intervenções externas – palestras, seminários, debates; Experiências, Projeto profissional do aluno e/ou projetos de vida; Visitas à família do aluno e/ou tempo comunidade; Caderno de acompanhamento da alternância e avaliação contínua e permanente (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CBE de 01/2006 dá abertura para atestar a prática de outros cursos que fazem uso de práticas metodológicas da Pedagogia da Alternância, como os vários cursos do PRONERA, que utilizam a metodologia como ponto de partida para inúmeras atividades desenvolvidas na formação de jovens camponeses.

Enquanto enfoque mais geral, tal método pedagógico consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Ribeiro (2012) apresenta brevemente como se configuram, na prática, esses Tempos Formativos:

No TE os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola, em regime de internato. NO TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares, ou às comunidades, ou aos assentamentos, ou ainda aos acampamentos, para colarem em prática os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE, a partir da problematização dos cultivos e do manejo da criação, feita no TC. (RIBEIRO, 2012, p. 292).

Cada espaço/realidade propõe a adequação dos métodos e procedimentos utilizados na Pedagogia da Alternância, e estes, por sua vez, são adequados a cada realidade, fazendo-se assim uma releitura constante frente a cada coletivo, espaço, dinâmica envolvida, dentre outros aspectos. Neste sentido, tratando da prática de extensão das universidades, enxergam-se possibilidades de diálogos pautados em construções do conhecimento em simbiose com esta metodologia, que, por sua vez, respeita territórios, temporalidades e cotidianos dos sujeitos participantes.

Metodologia

Em termos metodológicos, para a construção deste ensaio, apresentamos tais proposituras a partir dos diálogos presentes na Pesquisa Participante, enquanto prática metodológica essencial para a compreensão e interação dos processos sociais, políticos e culturais, em pesquisas de abordagem

qualitativa. Ancoramos nossos pressupostos a partir das proposições de Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire e, ainda, em diálogo com as concepções consolidadas nas discussões da Educação Popular.

Brandão (2006, p. 25) aponta que “a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios encontrados no seio dos espaços populares”. O autor esclarece que, enquanto ação participante, apresenta-se em duas situações. A primeira diz respeito à participação efetiva dos sujeitos enquanto protagonistas na pesquisa, e não meros objetos, colocando a pesquisa participante enquanto instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada do conhecimento social e como um momento de ação social.

Brandão acrescenta que estamos em uma estrada de mão dupla: de um lado, a participação popular no processo de investigação; de outro, a participação da pesquisa no decorrer das ações populares (BRANDÃO, 2006). É neste sentido que não é possível compreender a pesquisa participante apenas como pesquisa em si, em seu caráter apenas científico, visto que ela se articula metodologicamente com a educação popular, configurando-se, também, como uma prática social.

É a partir das proposituras de Brandão e de outros autores que compreendemos que é próprio do ambiente da pesquisa participante a construção de sujeitos implicados nos processos de transformação, emancipação e participação efetiva dos sujeitos. Assim, a construção deste artigo parte da pesquisa-ação participante de educadores que se encontravam em constante diálogo desde a concepção, elaboração e efetivação das propostas de três cursos de extensão, já apresentados em nossas linhas introdutórias.

Neste sentido, junto a tais proposituras, buscamos na pesquisa, por meio da observação participante e da pesquisa-ação, elucidar aspectos que possibilitem a compreensão de práticas formativas, nas quais a Pedagogia da Alternância se apresente como possibilidade metodológica para os processos extensionistas realizados pelas universidades, principalmente quando estes se apresentarem para a formação de jovens camponeses.

Thiollent (1985) indica que, na Pesquisa-Ação participante, faz-se necessária uma horizontalidade entre os saberes. A esse respeito, o autor faz o seguinte apontamento:

De acordo com a postura tradicional, muitos pesquisadores consideram que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. Este tipo de postura unilateral é incompatível com a orientação “alternativa” que se encontra na pesquisa-ação (e pesquisa participante). (THIOLLENT, 1985, p. 67).

Neste sentido, dialogaremos com indícios de três propostas metodológicas em alternância, após acompanharmos efetivamente o processo, que aconteceram/acontecem na Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III. São elas: Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável (2008-

2009); Curso Residência Agrária Jovem (2015-2017); e Projeto As Cores do Solo (2017-2018). Ressaltamos que tais propostas nascem em diálogo permanente com movimentos e organizações sindicais presentes no Território da Borborema.

A experiência entre achados e diálogos

Para melhor compreensão desse processo, buscaremos elucidar alguns aspectos práticos do contexto formativo e explicitar como estes se ressignificam mediante ações horizontalizadas e uma proposta mais dialógica. Sistemáticamente, os sujeitos que fizeram parte de todos os processos são jovens camponeses.

Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável (2008-2009) e a Alternância

Iniciamos pelo Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável (CFADRS), que foi realizado com jovens agricultores que já participavam de ações extensionistas, educativas ou organizativas junto à sociedade civil organizada, movimentos sociais ou órgãos estatais. A formação, baseada na Pedagogia da Alternância, teve duração de 224 horas e ocorreu em dois módulos presenciais dentro das instalações do Campus III – Cidade de Bananeiras-PB, onde os participantes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a Universidade, através da intervência.

No conjunto dessa formação, foram ministrados cursos com enfoque agroecológico para o desenvolvimento sustentável, mostrando-se alternativas de produção de alimentos de melhor qualidade biológica, livres de agrotóxicos, produzidos de forma ambientalmente correta, levando em consideração as experiências desses jovens dentro de suas comunidades, deixando explícito que os jovens estavam carregados de saberes oriundos de seus territórios e lugares.

A proposta teve duração de 24 meses, período em que foram capacitados 50 jovens. As capacitações foram divididas em dois momentos: um presencial e um na comunidade. O momento presencial dividiu-se em dois módulos, nos quais aconteceram aulas teóricas e práticas. Durante o curso, os estudantes iniciaram uma proposta de projeto agroecológico, que seria concluída e executada junto com suas respectivas comunidades, ou seja, o território comunitário ganhou espaço no contexto do saber acadêmico e vice-versa. Nessa etapa, foram envolvidas diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, permitindo a transversalidade de temas, contextos e sujeitos.

No momento comunidade, foram fortalecidas as ações da proposta com visitas de acompanhamento, que auxiliaram os educandos e os membros de suas comunidades na condução e conclusão dos projetos elaborados. A construção do projeto foi realizada através de metodologias participativas, levando-se em consideração as necessidades e potencialidades de cada território/lugar.

Esse processo apresentou-se bastante produtivo, pois a utilização da metodologia da alternância possibilita a ampliação e a criação de novos espaços de formação de jovens camponeses, valorizando os diferentes saberes e proporcionando um intercâmbio de experiências, contribuindo para um olhar mais atento, sensível, curioso e crítico dos jovens, o que alargou seus conhecimentos científicos e saberes populares/locais.

Residência Agrária Jovem (2016-2017) e a Alternância

O Curso de Residência Agrária Jovem (PRONERA) aconteceu de 2015 a 2017, assistindo duas turmas, com a participação, em média, de 70 jovens, em ambos os casos, oriundos de assentamentos, acampamentos, comunidades tradicionais e/ou vinculados à associação e cooperativas. O processo firmou-se por uma forte articulação com os movimentos sociais do campo, o que possibilitou as mais variadas contribuições (teorias e práticas) nos processos teórico, metodológico e pedagógico da formação.

O processo de alternância foi estabelecido por meio de Tempos Escolas, que duravam, em média, 10 dias, e foram nesses momentos que sujeitos de distintos movimentos e territórios estabeleciam um convívio em regime de internato. Neste contexto, além de eles terem participado das aulas e intercâmbios, organizaram-se em Núcleos de Base (NB), promoveram noites culturais e se articularam em grupo de projetos. Uma ferramenta primordial nesse processo foram os cadernos ou diários de campo, que traziam sistematicamente as práticas dos jovens desenvolvidas no Tempo Comunidade (TC), que eram pedagogicamente socializados, no sentido de se fortalecerem experiências, aprendizados e identidades.

O TC acontecia em uma temporalidade e espaço de dois meses; este momento, por sua vez, apresentou-se como valioso, diverso e plural, agregou uma gama de “Projetos de vida”, que se articularam nas dimensões culturais, econômicas, produtivas e educacionais. É a partir dessas produções que encontramos no TC esse diálogo que estamos estabelecendo desde o início do ensaio, na descoberta e promoção de saberes, possibilidades de trocas, na capacidade prática de mobilizar outros jovens, possibilitando, por meio da práxis, ações de caráter emancipatório e humanizador, como foi identificado nesse processo. A esse respeito, Freire (1983 p. 16) situa-nos, apresentando as seguintes palavras:

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1983, p. 16).

O processo educativo do Curso Residência Agrária Jovem foi marcado por acontecimentos e situações cunhados em relações e ações dialógicas, que

ocorriam durante os TE e os TC, reinvenções que revolucionaram o modelo oficial de educação e de escola do campo. Neste sentido, compreendemos esses Tempos e Espaços enquanto aspectos indissociáveis e promotores de produção do conhecimento e práticas essenciais para a formação extensionista, que têm implicações diretas no âmbito da institucionalidade (universidade) e experiência (comunidade).

As Figuras 1 e 2, a seguir, apresentam recortes de espaços e paisagens e jovens sujeitos dos processos formativos. Os espaços, neste caso a praça, fizeram parte de um processo desenvolvido por uma das equipes no decorrer dos chamados “Projetos de Vida”. Na Figura 2 é possível visualizar jovens do Quilombo Caiana dos Crioulos, que, após uma visita no tempo comunidade, apresentam os resultados de seus projetos.

Figura 1: Praça Ecológica construída no Assentamento Oziel Pereira pelos jovens do Curso de Residência Agrária Jovem, turma 2016



Fonte: Arquivos dos autores, 2016

Figura 2: Jovens do Projeto Saião, do Quilombo Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande-PB



Fonte: Arquivos do Curso de Residência Agrária Jovem, 2016

Os jovens no Curso de Residência Agrária redescobrem a agricultura e o seu próprio território de identidade; eles passam, assim, a ressignificar a própria forma de lidar com seu espaço, que antes era compreendido apenas pelo imaginário do espaço dos adultos e da falta de oportunidades.

A primeira fotografia apresenta a construção de um espaço de lazer, localizado no Assentamento Oziel

Pereira, na Cidade de Remígio-PB. De início, o grupo de jovens teve dificuldades de integrar a comunidade na elaboração do Projeto, porém, hoje, o espaço é uma referência para a comunidade e a percepção dos moradores quanto às ações da juventude também se reelabora e ganha novos significados.

As meninas de Caiana dos Crioulos, comunidade quilombola localizada na cidade de Alagoa Grande-PB, ressignificaram sua identidade no projeto “saião”, com produção de mudas medicinais, fortalecendo o elo entre história e atividades tradicionais da comunidade, além do trabalho com dança e turismo, também impulsionado pelo grupo de jovens em formação no Residência.

Projeto as cores do solo (2017-2018) e a formação por alternância

O Projeto As Cores do Solo apresenta-se como um curso de formação também destinado a jovens agricultores, bem como estudantes de cursos técnicos voltados para a agricultura. O processo contempla cerca de 50 jovens, sendo metade oriundos de comunidades quilombolas, camponesas, de agricultores familiares e assentamentos rurais, e os outros, estudantes do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, localizado no Campus III, da UFPB.

Essa formação tem como base o fortalecimento da agroecologia nas comunidades camponesas a partir da atuação de jovens e mulheres nas dinâmicas produtivas familiares e espaços organizativos de suas comunidades.

Com o intuito de favorecer uma autoavaliação da realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, o processo de formação também foi orientado com base na Pedagogia da Alternância, no diálogo de saberes entre o espaço escolar e a vivência dos jovens no âmbito familiar e comunitário.

Junto a esta perspectiva de compartilhamento de experiências, é possível que os jovens planejem ações de intervenção em suas comunidades, reconhecendo os limites e as potencialidades de sua região, baseados em experimentos realizados na universidade ou em outras localidades, visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas em suas realidades e lugares. A utilização da metodologia da alternância favorece a interação entre os envolvidos, fazendo com que os estudantes observem, analisem e reflitam sobre a realidade na qual estão inseridos e se comportem como sujeitos situados em um determinado espaço, e que este, por sua vez, pode possibilitar melhores condições de vida para todos os envolvidos, considerando-se também o respeito pela sustentabilidade do próprio território e de seus lugares.

Considerações finais

A atividade extensionista tem a função de possibilitar a mediação e a parceria entre universidade e comunidade, reconhecendo e valorizando os sujeitos que dela participam. Nesse sentido, as universidades

assumem um importante papel, através da extensão, quando aproximam o ensino e as pesquisas desenvolvidas na academia à realidade vivenciada em diferentes espaços, atuando como facilitadoras e comunicadoras de trocas de saberes e de experiências para a construção de novos conhecimentos e concepções de práticas sociais.

Nesses momentos de formação, a alternância apresenta-se como ferramenta fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois envolve novos métodos, além dos processos educativos formais, possibilitando o entendimento dos espaços de vivência dos envolvidos como importantes espaços de aprendizagem, que se complementam e alimentam (no sentido do novo) as dinâmicas e os conteúdos escolares.

Diante das experiências descritas, a metodologia da Pedagogia da Alternância é significativa nos processos de extensão universitária, com a criação de novos espaços de formação e novas parcerias e sujeitos, favorecendo um diálogo permanente e cooperativo entre o conhecimento científico e o saber popular. Esse intercâmbio de experiências amplia os conhecimentos e, a partir das ações educativas, é possível provocar o surgimento de alternativas direcionadas e comprometidas com a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem e dinamizam essas comunidades camponesas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI/MEC, 2012.
- _____. Parecer CNE/CEB No. 1, de 1o de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Processo No.: 23001.000187/2005-50. Relator: Murílio de Avellar Hingel. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 mar. 2003.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p. (Educação do campo. Diálogos interculturais).
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2004.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

“CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO – CONEX”:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PROGRESSÃO DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA UEPG

“TALKING ABOUT OUTREACH - CONEX”: CONTRIBUTIONS
TO THE OUTREACH PROGRAMS OF UEPG

Brasil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Joselaine Aparecida Campos*
Liza Holzmann**
Laise Ferreira Bourguignon Costa***
Crislaine Ferreira Gomes****
Letícia Correa*****

Resumo: Este artigo apresenta de forma quantitativa e qualitativa o desenvolvimento gradual do evento: “Conversando sobre Extensão – CONEX”, realizado anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Almeja-se demonstrar a contribuição desse evento para a progressão da extensão universitária na UEPG, por meio da descrição e análise dos dados das edições no período entre os anos de 2003 a 2017. Utilizou-se os dados referentes ao número de trabalhos por área temática, a quantidade de trabalhos apresentados no evento e a natureza das modalidades. A metodologia empregada caracteriza-se como uma análise documental, que abrange a utilização das informações acerca do CONEX, registradas em relatórios, anais e site do evento. Os resultados indicam que o evento “Conversando sobre Extensão” é um excelente veículo de divulgação das ações extensionistas, abrindo espaço para diálogo, compactuando com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação dos estudantes e promovendo mudanças na realidade social.

Palavras chave: Extensão universitária; ensino-pesquisa-extensão; Interação dialógica.

Abstract: This study presents, through a quantitative and qualitative approach, the development of the annual outreach event “Talking about Outreach - CONEX” carried out by the Outreach Projects and Cultural Affairs Office of State University of Ponta Grossa (UEPG). It aims to demonstrate the contribution of the event to the outreach activities developed in UEPG through the description and analysis of data collected from 2003 to 2017. It analysed the data taking into account the thematic area, the quantity of papers presented and its modality. The methodology is characterized as a documentary analysis and the data were obtained through information about the event presented in records, websites and annals. The results indicate that the event is an excellent way to disseminate the outreach activities, providing opportunity to discuss the indissociability of teaching-research-outreach, contributing to students’ education as well as promoting social changes.

Keywords: Outreach; teaching-research-outreach; Dialogic interaction.

* Pedagoga da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: jacampos@uepg.br

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

*** Assistente Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: lcosta@uepg.br

**** Residente Técnica da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: crisfomes@uepg.br

***** Residente Técnica da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: tice-correa@hotmail.com

Introdução

A extensão universitária caracteriza-se como um dos três aspectos indissociáveis, garantidos pelas universidades, de acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988). Tal atribuição das universidades, promovida pelos programas e ações extensionistas, possibilita a articulação entre as demandas sociais da comunidade e os conhecimentos socialmente produzidos pelo ensino e pela pesquisa.

Sendo assim, a universidade por meio das ações extensionistas, bem como os sujeitos da comunidade acadêmica que as desenvolvem, favorecem o fortalecimento do vínculo entre a universidade pública e a sociedade em geral.

Nesse contexto, diante da relevância social da extensão universitária, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituiu em 2003 o evento “Conversando sobre Extensão – CONEX”, que consiste na promoção do encontro e do diálogo entre os sujeitos da comunidade acadêmica interessados nas ações extensionistas.

O CONEX tem como objetivo possibilitar um espaço para a interação dialógica entre os sujeitos da comunidade interna e externa à universidade, e também, reforçar a consolidação das atividades extensionistas desenvolvidas na UEPG, propiciando debates coletivos que aproximam os interessados em extensão universitária, bem como divulga e valoriza a interdisciplinaridade presente nos programas e ações extensionistas desenvolvidos.

O CONEX promove, também, o debate acerca das atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) no sentido das atualizações da formação acadêmica, como bem orienta Jezine (2004, p. 03):

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

Dessa forma, no âmbito acadêmico, a atividade extensionista caracteriza-se como um ato coletivo, pois representa uma ação de resistência às demandas sociais e também por promover a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. A partir desse contexto, o CONEX constitui um espaço para a interação dialógica entre a comunidade interna e externa à universidade, para o debate sobre as mais diversas possibilidades de ação.

Ante ao exposto, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com análise documental, com o intuito de apresentar a contribuição do CONEX para a extensão universitária da UEPG, por meio da apresentação da sua progressão na abrangência da comunidade universitária desde sua instituição, em 2003, até a sua última edição em 2017. Assim, pretende-se destacar a importância dos espaços para divulgação e reflexão das ações extensionistas, bem

como da atribuição social das IES. A cada edição do CONEX, legitima-se o papel das universidades na responsabilidade social junto à sociedade, mostrando a relevância das ações extensionistas para a formação acadêmica e para o fortalecimento da cidadania.

Metodologia

Para apresentar as contribuições do evento CONEX para a progressão da extensão universitária na UEPG, o presente artigo utiliza-se da pesquisa bibliográfica com análise documental como metodologia. De acordo com Gil (2008), na pesquisa com análise documental, as fontes caracterizam-se como documentos que não foram analisados ou, ainda, os que já foram analisados e que podem receber um novo tratamento analítico de acordo com os objetos da pesquisa. Neste trabalho, apresenta-se uma análise de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico.

Por meio da análise dos dados quantitativos e qualitativos registrados nos relatórios, anais impressos, DVDs, site do evento e sistema intranet da UEPG, foi possível coletar dados quantitativos e organizá-los em quadros e gráficos que evidenciam um avanço do evento na abrangência da comunidade acadêmica, caracterizado pelo aumento progressivo, em cada edição, do número de trabalhos publicados. Essa constatação demonstra a importância e relevância do evento para a divulgação e progressão das atividades extensionistas na UEPG.

A realização do CONEX é anual, promovido pela PROEX da UEPG. O período temporal da análise documental deste artigo corresponde a todos os anos de sua realização, desde a primeira edição, em 2003, até a última, em 2017. A coleta de dados caracteriza-se como quantitativa e suas respectivas análises como qualitativas.

Sobre o “Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG – CONEX”

O CONEX caracteriza-se como um evento que promove anualmente um espaço para a interação dialógica por meio da publicação de relatos acerca das ações extensionistas realizadas pelas IES. Esse evento é uma iniciativa da Diretoria de Extensão Universitária (DEU) da PROEX, que tem como principal objetivo divulgar, promover, estabelecer reflexões e debates sobre as ações realizadas por programas e projetos de extensão da UEPG e de outras universidades participantes do evento.

Desde 2003, o evento é realizado sem interrupções, em consonância com as preconizações da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), caracterizando-se como um movimento para o fortalecimento da extensão universitária. No que diz respeito ao estabelecimento de um encontro acadêmico

enquanto espaço para a interação dialógica, o CONEX busca promover um diálogo interdisciplinar que além do intuito de reunir e divulgar as ações extensionistas, almeja contemplar as demandas sociais.

Nesse sentido, o evento busca congrega todos os Departamentos/Órgãos envolvidos na extensão universitária, possibilitando a delimitação da dimensão da atuação extensionista e, conseqüentemente, promovendo o intercâmbio e o avanço no debate das práticas extensionistas no âmbito acadêmico. Para tal atribuição, o CONEX estabeleceu os seguintes objetivos:

- Possibilitar a divulgação das atividades de extensão desenvolvidas na UEPG e em outras instituições;
- Propiciar o intercâmbio de conhecimentos e informações com outras instâncias da universidade e da sociedade;
- Discutir formas de ampliar, consolidar e diversificar as atividades extensionistas na UEPG.
- Promover um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Ampliar, consolidar e diversificar as ações extensionistas;
- Fortalecer o desenvolvimento de ações extensionistas através de parcerias com a comunidade (O CONEX, 2018, online).

O CONEX corresponde ao maior evento promovido pela PROEX, no sentido de infraestrutura, periodicidade e abrangência na comunidade acadêmica da UEPG. Ele reúne acadêmicos, docentes, técnicos e demais pessoas interessadas no diálogo sobre a extensão universitária nas dependências da UEPG, na cidade de Ponta Grossa-PR.

Dessa forma, o CONEX contribui para a divulgação e promoção da extensão universitária na UEPG, compreendendo-a como um “instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social e também como articuladora de suas relações” (SOUSA, 2000, p. 120).

Os participantes podem se inscrever no evento como ouvintes e/ou apresentadores de trabalho. As inscrições, as orientações e o regulamento de participação e submissão de trabalhos são disponibilizados, a cada edição, no site próprio do evento: <<http://sites.uepg.br/conex/>>.

As modalidades de apresentação de trabalhos, como será apresentado na próxima seção, variaram em algumas edições do evento, sendo possível em todas elas as publicações na modalidade de comunicação oral.

De acordo com as preconizações da Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 44), no intuito de “nortear a sistematização das ações de extensão universitária em oito áreas correspondentes a grandes focos de política social”, o CONEX

estabeleceu como áreas temáticas para a publicação dos relatos de ações extensionistas a terminologia única dos eixos de áreas temáticas dispostas na política supracitada, sendo elas, por ordem alfabética: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho.

Organizado de tal forma, ressalta-se a relevância acadêmica e social da proposta do CONEX, que se caracteriza por iniciativa extensionista com o slogan “Encontro Conversando sobre Extensão” na UEPG, dispondo de espaços para interação dialógica nos quais os acadêmicos, docentes, técnicos e demais interessados têm a oportunidade de expor e divulgar suas vivências e experiências, estimulando a reflexão sobre questões de extensão universitária na atualidade. A discussão acontece por meio do reconhecimento da relevância da extensão de integrar a estrutura curricular dos cursos, não apenas como atividade complementar ou somente ligada aos estágios.

Dessa forma, o CONEX caracteriza-se como um espaço institucional e regular ao divulgar e promover, anualmente, o diálogo acerca dos programas/projetos de extensão na UEPG, legitimando a atuação extensionista no atendimento das demandas sociais. Assim, as ações extensionistas contribuem e são importantes não somente para os sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos projetos, mas principalmente para o atendimento das demandas das comunidades que se beneficiam com as ações realizadas.

Em acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), o CONEX promove e incentiva a articulação entre ensino/pesquisa/extensão ao estabelecer um canal permanente de interação dialógica e publicação das ações extensionistas. Essa é uma atribuição acadêmica muito relevante do evento, uma vez que o desenvolvimento das práticas de extensão no âmbito acadêmico caracteriza-se como um dos três aspectos indissociáveis garantidos pelas universidades, conforme instituído na Constituição Federal do Brasil (1988).

Para além do exposto, a interação dialógica promovida pelo CONEX demonstra, a cada edição, um aumento na capacidade de articular as demandas da comunidade como um espaço de diálogo para a socialização dos conhecimentos produzidos pelo ensino e também pela pesquisa no âmbito acadêmico, promovendo um aumento progressivo no número de sujeitos envolvidos em ações extensionistas, bem como de sujeitos da comunidade acadêmica que ainda não têm envolvimento com ações extensionistas. Nesse contexto, o evento possibilita uma aproximação maior da UEPG junto à comunidade, fortalecendo e legitimando a interação entre a universidade pública e a sociedade em geral.

Após essa breve contextualização do evento e seus objetivos, na próxima seção, apresenta-se uma análise da progressão quantitativa e qualitativa da interação dialógica promovida pelo CONEX, durante o período de sua realização, que compreende o período entre os anos de 2003 e 2017.

Contribuições do CONEX para a extensão universitária da UEPG: a progressão na abrangência da comunidade acadêmica

Nesta seção, foram organizados quadros e gráficos para a apresentação dos dados, bem como suas respectivas análises, possibilitando a constatação da progressão quantitativa da abrangência da comunidade acadêmica pelo evento, de acordo com o número de trabalhos publicados em cada edição, a modalidade de publicação e as áreas temáticas do evento.

A extensão universitária é uma ação da Universidade junto à comunidade em seu entorno, disponibilizando conhecimentos de ensino e pesquisa desenvolvidos no âmbito acadêmico para contribuir com a comunidade. Diante disso, confere à extensão um importante papel na ascensão da interação e troca de saberes entre a Universidade e a sociedade, com a possibilidade de criar situações que instrumentalizem as relações num processo emancipatório democrático.

Com o intuito de apresentar a progressão e expansão do CONEX na abrangência da comunidade universitária durante os anos de sua realização, apresenta-se, no Quadro 1, os dados referentes ao número de publicações em cada edição do CONEX.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos publicados em cada edição do CONEX (2003-2017)

EDIÇÃO	ANO	TRABALHOS
1º	2003	57
2º	2004	52
3º	2005	61
4º	2006	95
5º	2007	61
6º	2008	147
7º	2009	217
8º	2010	250
9º	2011	289
10º	2012	330
11º	2013	405
12º	2014	378
13º	2015	325
14º	2016	260
15º	2017	327
TOTAL		3254

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

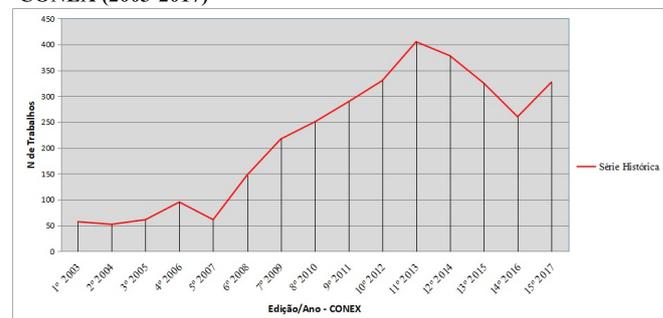
Os dados referentes ao número de trabalhos publicados nas edições do CONEX evidenciam que, predominantemente, houve uma tendência de aumento no número de publicações a cada ano, sendo mais expressiva essa tendência na comparação entre os dados do ano de instituição do evento, em 2003, em que foram publicados 57 trabalhos, com o ano da última edição, em 2017, constando 327 trabalhos.

Diante disso, percebe-se um aumento significativo no número de trabalhos publicados no evento no período de sua realização, retratando uma valorização, importância e participação da comunidade universitária, que por meio das publicações, acreditam na cientificidade do evento – CONEX, dialogando entre as diversas áreas do conhecimento com o intuito de ampliar possibilidades, ações e intervenções,

criando um elo entre a Universidade e a comunidade.

É possível visualizar essa progressão expressiva no crescimento das publicações, percebendo sua amplitude e possibilidades a partir do momento que enquadrámos os dados e figurámos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Progressão da quantidade de trabalhos publicados no CONEX (2003-2017)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisar os dados apresentados, constata-se um aumento mais significativo nas publicações do evento a partir da quarta edição, no ano 2006. Acredita-se que o crescimento no número de publicações mais expressivo, a partir da edição do CONEX em 2006, está relacionado com o aumento significativo de projetos de extensão passaram a ser associados ao Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE), por meio da Lei n. 14825, de 12 de setembro de 2005, e também pela oferta de bolsas para acadêmicos que participam de programas e ações extensionistas. Essas bolsas foram disponibilizadas por meio da Fundação Araucária – Programa de Inclusão Social em Atividades de Extensão Universitária (PIBIS); do programa Bolsas Proex/UEPG e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX).

A respeito dos eixos temáticos, observa-se que houve a preocupação em atender as preconizações do Plano Nacional de Extensão Universitária (2012), pois o evento abrange as áreas temáticas estipuladas pelo plano, sendo elas: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia; Trabalho.

Essa configuração do evento converge com a crença de possibilitar, por meio das ações extensionistas, a legitimação e o fortalecimento do compromisso das IES com “o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação” (BRASIL, 2012, p. 47). O Quadro 2 apresenta o número de publicações nas edições do CONEX de acordo com as áreas temáticas.

Quadro 2 – Distribuição por área temática da quantidade de trabalhos publicados em cada edição do CONEX (2004-2017)

EDIÇÃO	ANO	ÁREA TEMÁTICA							TOTAL	
		COMUNICAÇÃO	CULTURA	DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA	EDUCAÇÃO	MEIO AMBIENTE	SÁUDE	TECNOLOGIA E PRODUÇÃO		TRABALHO
2º	2004	3	5	3	26	2	10	3	0	52
3º	2005	5	6	11	29	2	8	0	0	61
4º	2006	1	7	8	41	8	17	4	9	95
5º	2007	2	6	5	20	1	12	7	8	61
6º	2008	2	9	16	62	7	32	14	5	147
7º	2009	9	16	25	71	11	63	11	11	217
8º	2010	8	22	26	81	17	60	28	8	250
9º	2011	25	22	24	101	17	72	20	8	289
10º	2012	29	19	24	105	17	96	22	18	330
11º	2013	25	17	22	155	21	123	21	21	405
12º	2014	29	25	26	130	15	129	12	12	378
13º	2015	15	17	20	102	11	130	17	13	325
14º	2016	15	13	21	75	15	101	8	12	260
15º	2017	19	25	28	98	11	116	18	12	327
TOTAL		187	209	259	1096	155	969	185	137	3197

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se, primeiramente, que no quadro não constam os dados da primeira edição do CONEX, em 2003. Isso ocorre porque foi somente a partir da segunda edição do evento, em 2004, que os trabalhos passaram a ser classificados de acordo com as áreas temáticas dispostas na legislação nacional. Diante disso, o total difere dos Quadros 1 e 3.

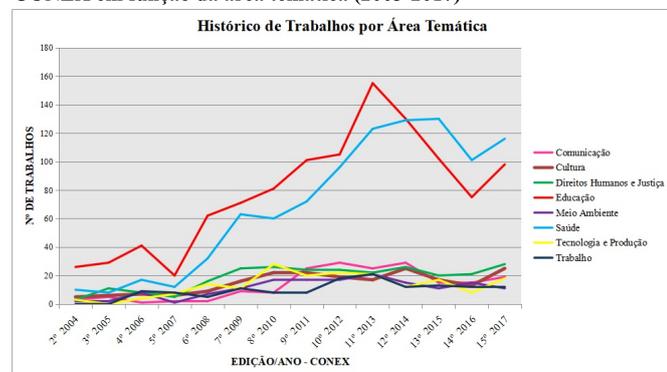
Predominantemente, nos dados expostos pelo quadro, observa-se uma tendência no aumento de publicações em cada uma das áreas temáticas no decorrer das edições. No entanto, a área de maior destaque, isto é, com mais publicações, é a área de Educação, seguida pela área da Saúde.

Esse fato se constitui em uma característica local, devido ao perfil de cursos ofertados pela UEPG, que influenciam na proporção de atividades extensionistas em cada área temática, porém, como orienta Sousa (2000, p. 124), “não se pode esquecer que a aproximação com a Sociedade deve ser realizada conforme os interesses de ambas as partes e não em sentido unilateral”. Isso significa que as demandas sociais também podem influenciar o predomínio de atividades extensionistas em uma dada área temática em detrimento das demais.

Constatou-se, também, que a área Meio Ambiente corresponde à área com menor publicação de trabalhos durante todo o período de realização do CONEX, seguida da área Trabalho. Diante dessa constatação, seria importante investigar o motivo da escassez de trabalhos nessas áreas, o que conseqüentemente remete à hipótese de haver menor número de atividades extensionistas sendo realizadas nessas áreas. Isso indica a necessidade de estratégias para a promoção da extensão universitária nessas áreas, bem como o incentivo à publicação das ações extensionistas desenvolvidas.

No Gráfico 2, evidencia-se claramente essa maior predominância de publicações nas áreas temáticas da Educação e da Saúde, destacando-se das demais áreas:

Gráfico 2 – Progressão da quantidade de trabalhos publicados no CONEX em função da área temática (2003-2017)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Pelo número de trabalhos publicados em todas as áreas temáticas, constata-se que o CONEX envolve um grande número de sujeitos da comunidade acadêmica e que as ações extensionistas contribuem e são importantes não somente para os envolvidos nos

projetos, mas principalmente para o atendimento das necessidades das comunidades que se beneficiam com as ações realizadas em diversos âmbitos, principalmente da Educação e Saúde.

Nesse sentido, Sousa (2000, p. 127) orienta que “não se pretende uma Universidade substituindo o Estado em suas obrigações sociais”. Dessa forma, os serviços prestados por meio das ações extensionistas devem “representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido [...] presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros”.

O CONEX, além de seguir as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária (2012) em relação à uniformidade das áreas temáticas das ações extensionistas no país, adotando as áreas temáticas estabelecidas pelo plano nacional, também contribui para a melhoria social, pois essas áreas correspondem aos grandes focos de política social do país. No entanto, é relevante comentar que “obviamente, não esgota todos os focos de política social, e discussões sobre sua ampliação já estão na agenda do FORPROEX” (BRASIL, 2012, p. 45).

Assim, compreende-se que o CONEX, ao aderir às preconizações dispostas no Plano Nacional de Extensão Universitária (2012), contribui para o fortalecimento das ações extensionistas enquanto política pública, bem como favorece o aprimoramento dessa política, fornecendo dados a respeito da conjuntura social e também da aderência das ações extensionistas em cada área temática, seus desdobramentos e relevância no enfrentamento das manifestações da Questão Social. Sendo assim, em concordância com Sousa (2000, p. 127), a extensão universitária é “o instrumento necessário para que o produto da Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na Sociedade”.

A forma para a publicação dos relatos das ações extensionistas pelos autores variou de uma edição para outra durante o período de realização do CONEX. Em todas as edições do evento, foi viabilizada a publicação na modalidade de apresentação oral (2003 a 2017); nos anos 2003 e 2004 nas modalidades de apresentação oral e também visual; na edição de 2007, além das modalidades de apresentação oral e visual, havia a opção de painel; nas edições dos anos 2005, 2006 e de 2008 a 2015, além das opções entre as modalidades de apresentação oral, visual e painel, adicionou-se mais a modalidade de pôster; e, por fim, nos anos 2005, 2006 e de 2008 a 2017, adicionou-se a modalidade produto, para além das modalidades de apresentação oral, visual, painel e pôster. Esses dados relatados foram dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição da quantidade de trabalhos publicados em cada edição do CONEX em função da modalidade da publicação (2003-2017)

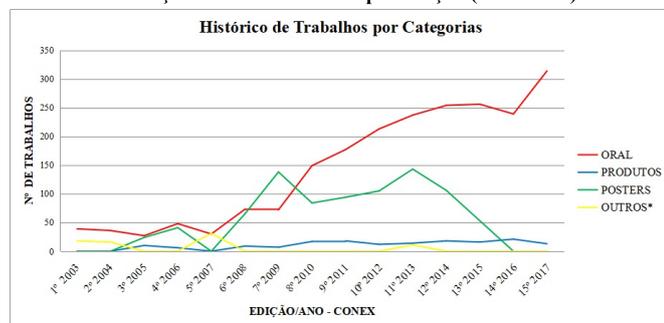
NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS						
EDIÇÃO	ANO	CATEGORIA				TOTAL
		ORAL	PRODUTOS	POSTERS	OUTROS*	
1º	2003	39	0	0	18	57
2º	2004	36	0	0	16	52
3º	2005	27	10	24	0	61
4º	2006	48	6	41	0	95
5º	2007	30	0	0	31	61
6º	2008	73	9	65	0	147
7º	2009	72	7	138	0	217
8º	2010	149	17	84	0	250
9º	2011	177	18	94	0	289
10º	2012	213	12	105	0	330
11º	2013	237	14	143	11	405
12º	2014	254	18	106	0	378
13º	2015	256	16	53	0	325
14º	2016	239	21	0	0	260
15º	2017	314	13	0	0	327
TOTAL		2164	161	853	76	3254

*Visual, Oral/Visual, Painel e Oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Gráfico 3 possibilita a melhor apreensão da progressão da variedade das opções de modalidades para a publicação no evento.

Gráfico 3 – Progressão da quantidade de trabalhos publicados no CONEX em função da modalidade da publicação (2003-2017)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Essa variedade nas opções das modalidades de publicação favorece a ampliação das possibilidades de interação dialógica entre os apresentadores e a comunidade participante do evento e, assim, podem promover o desenvolvimento de relações interpessoais, bem como espaço para o aprofundamento de conhecimentos sobre os limites e as possibilidades apontadas pela extensão, fazendo emergir subsídios para a expansão das ações extensionistas.

A partir de sua 9ª edição, em 2011, o CONEX buscou uma interação dialógica entre os participantes e a organização do evento, por meio de um processo avaliativo. No entanto, somente no relatório da 9ª edição, encontram-se relatos dos participantes oriundos desse momento. As avaliações foram realizadas por meio de questionários individuais, sem identificação e semiestruturados, na pretensão de ter um feedback acerca das atividades realizadas e assim aprimorar o evento e estabelecer uma comunicação com os participantes. Na sequência, encontram-se alguns depoimentos de participantes colhidos pela avaliação:

- Excelente para nossa formação acadêmica, visto que estamos podendo apresentar e comentar sobre nossos projetos, onde nos dedicamos e podemos sair com uma experiência bastante valiosa.
- O CONEX foi bem organizado tanto na parte de apresentação oral tanto dos banners. Espero que nos próximos anos continue assim.
- Participação de acadêmicos das diferentes áreas de atuação.
- A extensão na UEPG teve um crescimento

excelente nos últimos anos e espera-se que seja equiparada à pesquisa, em todos os ângulos: pontuação, valorização, publicidade e divulgação dos trabalhos apresentados: por ex: através de um catálogo impresso e virtual.

- O evento contribuiu para a divulgação dos programas de extensão legitimando a atuação extensionista.
- Gostaria de parabenizar o evento e agradecer pela oportunidade de profissionais e acadêmicos estarem apresentando seus trabalhos, e sugerir que pudesse ser feita divulgação em escolas para que incentivassem os professores a produzirem trabalhos para o evento, Obrigado.
- Os acadêmicos deveriam ser liberados de suas atividades para ter um público maior durante as apresentações.
- Sugiro que as apresentações aconteçam em grupo e que ao final de tudo ocorram as perguntas, como acontece no Intercom (UEPG, 2003-2017, p. 18-19).

Os relatos dos participantes demonstram a relevância social e acadêmica não somente das ações extensionistas, mas também da possibilidade de espaços permanentes para a interação dialógica entre os membros da comunidade acadêmica interessados nas ações extensionistas.

A partir da breve análise realizada sobre a progressão do CONEX na abrangência da comunidade universitária, constata-se que o evento se caracteriza como um espaço para que acadêmicos, docentes, técnicos e instituições parceiras possam expor e debater suas vivências nas ações extensionistas. Para além disso, essa interação dialógica, bem como as publicações favorecem e contribuem, também, para o redimensionamento curricular da universidade.

No contexto acadêmico e social do CONEX, fica claro que a extensão universitária na UEPG tem como atribuição: “efetivar as relações sociais da Universidade com o seu meio, de modo tal a fazer dela uma instituição realmente social e comprometida com as necessidades da Sociedade de seu tempo” (SOUSA, 2000, p. 120).

Nesse sentido, o CONEX promove e incentiva a reflexão acerca da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão ao possibilitar o debate sobre a influência das diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), nas ações extensionistas, diante do atual sistema universitário nacional.

Assim, pretende-se debater e promover as ações extensionistas no sentido de flexibilizar o currículo no âmbito da Educação Superior na busca pelo fortalecimento da indissociabilidade entre ensino / pesquisa / extensão e da autonomia universitária, promovendo a interdisciplinaridade e a participação crítica do estudante para a melhoria das condições de vida da população brasileira, salientando a necessidade do afastamento de práticas instrucionistas (BRASIL, 2006). Acredita-se que

[...] ao se pensar a questão da Flexibilização Curricular, a Extensão Universitária contribui, significativamente, para os espaços que têm sido abertos e onde são exercitadas relações democráticas, produtoras de saberes e práticas efetivamente cidadãs. Assim é que a Extensão também defende o argumento de que a formação do estudante não deve se limitar aos ensinamentos de sala de aula, abrindo caminhos para ampliar o

entendimento de Currículo e, dessa forma, efetivar o real sentido de sua existência e importância na construção/geração de conhecimentos que venham ao encontro das reais necessidades da população (BRASIL, 2006, p. 81-82).

Diante desta perspectiva, o CONEX representa, para além um espaço permanente para o diálogo entre a comunidade acadêmica interessada na extensão universitária, uma atividade institucional relevante na promoção do debate da atribuição pedagógica e social das IES, por se tratar de um referencial de publicação e divulgação da produção do conhecimento que ultrapassa os limites do ambiente de sala de aula. Como afirma Deus (2016, p. 85):

Assim, a extensão universitária tem o poder de impactar não somente o aluno, mas também a sociedade e a própria universidade. Essa riqueza tem-se de sobra. As relações entre a comunidade e a Universidade se modificam com a extensão. Não somente o aluno, então, modifica-se, mas sim, todo um conjunto de pessoas, relações sociais e individuais que dialogam entre si com constância. O espaço da Universidade quando se abre para suas atividades de extensão, transforma-se.

Por meio dessa análise da progressão do CONEX na abrangência da população universitária, desde sua instituição até a última edição (2003-2017), foi possível constatar que o mesmo promove a expansão das atividades extensionistas, bem como a interação dialógica entre os participantes, convergindo e contribuindo para o aprimoramento das preconizações do Plano Nacional de Extensão Universitária (2012). E, nesse sentido, evidencia-se a importância das ações extensionistas no enfrentamento e resistência das demandas sociais e nacionais. Para além do exposto, o CONEX divulga as possibilidades e os limites da extensão universitária no cumprimento de suas atribuições acadêmica e social.

Considerações finais

Os dados expostos no presente artigo sobre a realização do CONEX permitem verificar sua contribuição para as atividades extensionistas da UEPG. Além disso, evidenciam uma tendência na ampliação da abrangência da comunidade acadêmica em cada edição do evento, desde sua instituição em 2003. Essa tendência é percebida por meio da constatação do aumento do número de publicações em cada nova edição do CONEX.

Observou-se, também, que o evento foi se aprimorando ao longo dos anos de sua realização para atender as preconizações da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), abrangendo as áreas temáticas que a política pretende universalizar, bem como aumentando as possibilidades de participação dos sujeitos ao diversificar as opções de modalidades de publicações.

É evidente, também, a relevância acadêmica e social do CONEX ao possibilitar um espaço permanente de divulgação e de interação dialógica entre os sujeitos da comunidade acadêmica que se interessam pelos programas e ações extensionistas.

Por meio de iniciativas extensionistas como o CONEX é possível que acadêmicos, docentes, técnicos e demais interessados divulguem e compartilhem suas vivências em experiências extensionistas, oportunizando a reflexão a respeito das questões atuais da extensão universitária.

Por fim, constata-se a relevância do CONEX para a promoção, divulgação e reflexão dos limites e possibilidades das práticas extensionistas no atendimento das demandas sociais e também para o redimensionamento curricular da universidade ao preconizar a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão. Sendo assim, é muito importante que as universidades desenvolvam uma cultura de promoção de espaços para a divulgação e a interação dialógica na comunidade acerca de suas atividades extensionistas.

Referências

- BRASIL, Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. FORPROEX: Manaus, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui cao compilado.htm>. Acesso em 15 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 14825, de 12 de setembro de 2005**. Altera dispositivos da Lei nº 11.713/97 e adota outras providências pertinentes aos integrantes do magistério do ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui cao compilado.htm>. Acesso em 15 mar. 2018.
- CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO – CONEX, 1-15, 2003-2017, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: CONEX, 2003-2017. Disponível em: <http://sites.uepg.br/conex/?page_id=557>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- DEUS, S. de. Extensão universitária: sua contribuição para a formação acadêmica e pessoal de estudante de graduação. In: GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. A. de S. **Princípios da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 77-91.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.
- O CONEX. Disponível em: <http://sites.uepg.br/conex/?page_id=2>. Acesso em 15 mar. 2018.
- UEPG. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais. **Relatórios CONEX - Encontro Conversando sobre Extensão relatório**. UEPG: Ponta Grossa, 2003-2017.

IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES GESTIONÁRIAS EM UMA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT ACTIONS AT AN ASSOCIATION OF RECYCLABLE MATERIALS

Brasil

Tays Torres Ribeiro das Chagas*
Yâ Grossi Andrade**
Robert Cruzoaldo Maria***
Anelisa Bonato da Silva****
Daniele Gomes Marcelino*****
Lucas César Barbosa*****

Resumo: O artigo apresenta as ações e os resultados de um projeto de extensão intitulado “Implementação de Ações Gestionárias em uma Associação de Catadores de Materiais Recicláveis”. Promoveram-se capacitações e intervenções físicas na associação, as quais contribuíram para o seu desenvolvimento e perpetuação. A associação, que é a única fonte de renda dos catadores, foi fundada em 2006 pela Prefeitura de Ouro Preto-MG para retirá-los das condições precárias de trabalho no lixão do município. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com observação direta, entrevistas semiestruturadas e princípios da andragogia, a qual proporcionou maior interação entre pesquisadores e catadores, facilitando a troca de saberes e a apropriação das técnicas utilizadas. Como resultado, têm-se melhorias na divulgação, na periodicidade e nas rotas da coleta seletiva; na organização do trabalho, nos aspectos ergonômicos, no aumento do volume coletado e na geração de renda.

Palavras chave: Organização do trabalho; Gestão; Ergonomia.

Abstract: This article presents the actions and results of an outreach project entitled Implementation of Management Actions at an Association of Recyclable Materials. The project offered training and interventions in the physical structure of the association that contributed to its development and maintenance. The association, which is the only source of income of the recyclable waste collectors, was founded in 2006 by the Ouro Preto – MG city administration in order to remove the collectors from the precarious working condition at the municipal landfill. The qualitative research methodology included direct observations, semi-structure interviews and andragogy principles, which allowed a better interaction between the researchers and the collectors in addition to facilitating the exchange of knowledge and the appropriation of techniques. The outcomes include the improvement in disclosing information, in the frequency and in the routes of recyclable waste collection, in the organization of work, in the ergonomic aspects, as well as the increase of the amount of waste collected and the generation of income.

Keywords: Organization of work; Management; Ergonomics.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Fundação Getúlio Vargas (FGV)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)

*Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil. Aluna de Doutorado da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: tays_torres@yahoo.com.br

**Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil. E-mail: ygrossi28@hotmail.com

***Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil. E-mail: robert.maria@ifmg.edu.br

****Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil. E-mail: anelisa.bonatos@gmail.com

*****Aluna de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil. E-mail: dani.gomes14@hotmail.com

*****Aluno de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil. Email: barbosa.lucas390@yahoo.com.br

Introdução

Nas sociedades atuais, a busca incessante pelo lucro faz com que os propósitos das empresas sejam priorizados em detrimento das características essenciais do trabalho, tornando a existência do mesmo como expressão da necessidade de gerar valor agregado ao produto e, conseqüentemente, perdendo os atributos de criação – ação produtiva causadora da condição de satisfação e vanglória do trabalhador (MARX, 2004).

Segundo Antunes (2004), esse processo multiforme de mudanças no mundo do trabalho está relacionado à falta de estabilidade, à desregulamentação e à desestruturação, acoplado ao surgimento do desemprego estrutural e aos processos de subcontratação ou contratação por tempo limitado, os quais contribuem para o aumento do contingente de trabalhadores excluídos do enclave do mercado. Além disso, tem-se, também, aqueles que devido à falta de uma formação educacional, não conseguem se inserir no mercado formal de trabalho. Além disso, ressalta-se a existência de trabalhadores que possuem um baixo nível de escolaridade, implicando em dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho formal.

Neste contexto, escolheu-se, através da extensão universitária, uma associação de catadores de materiais recicláveis que vivenciava dificuldades para a perpetuação de suas atividades. O projeto intitulado Implementação de Ações Gestionárias em uma Associação de Catadores de Materiais Recicláveis, vinculado ao programa de extensão Programa Engenharia para a Sustentabilidade, teve como objetivo garantir e ampliar a geração de renda dos associados, mediante oficinas de capacitação relacionadas aos aspectos organizacionais, contábeis e ergonômicos, bem como as intervenções físicas na localidade.

Na fase de confecção das oficinas, utilizaram-se os princípios da andragogia, que é uma metodologia proposta por Knowles (2009) que possibilita a troca de conhecimentos entre adultos, de forma participativa e efetiva.

Além disso, foi possível desenvolver ações que possibilitaram redefinir as áreas de coleta, promover a divulgação dessas atividades no município, gerar parcerias, garantir a periodicidade das rotas e, conseqüentemente, aumentar o volume de materiais coletados.

Thiollent (2002) apresenta a necessidade de apropriação e compromisso dos atores para uma mobilização eficiente, pois sem a apropriação das temáticas, tanto para a academia quanto para os catadores, o fazer extensionista fica comprometido e as possibilidades de alcance de resultados positivos minimizadas. Teve-se o cuidado de garantir que as ações e os resultados da pesquisa tivessem providos de aspectos claramente apresentados pelos catadores como sendo primordiais para o potencial perpetuativo da associação.

O projeto de extensão, desenvolvido no ano de 2017, possibilitou exercer o caráter bilateral de

formação e transformação de todos os envolvidos, gerando a produção de conhecimento científico focado no problema social, através da adaptação de tecnologias utilizadas em empreendimentos tradicionais para as realidades e demandas locais da entidade foco do estudo, além da sensibilização de toda a equipe de trabalho.

Por fim, sabe-se que a extensão universitária deve ser entendida como “uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (FORPROEX, 1987, p.1). Ela não pode ter um caráter assistencialista, tornando-se indispensável a mão-inversa, em que a participação ativa da sociedade no processo se torna indispensável e é a partir de seus problemas efetivos que existe a possibilidade de intervenção acadêmica em conjunto com o público assistido (SAVIANI, 1981). Assim, tem-se a construção de novos conhecimentos por meio desta prática.

Referencial teórico

As associações e/ou cooperativas de trabalho têm surgido como uma alternativa ao modelo capitalista excludente, absorvendo o contingente de pessoas que se encontram à margem desse sistema, sem qualquer perspectiva de realocação.

De acordo com a Lei nº5.764 de 16 de dezembro de 1971, as associações se caracterizam por um grupo de pessoas que se unem com a intenção de contribuir, com bens ou serviços, para o exercício de uma atividade econômica (BRASIL, 2018). Elas funcionam de forma democrática, de acordo com as necessidades dos associados e, mesmo podendo contratar funcionários, não almejam retirar destes a mais valia.

Dentre os diversos públicos que se organizam coletivamente para prestarem algum serviço remunerado à sociedade, tem-se nos catadores de materiais recicláveis a possibilidade de união por meio de associações ou cooperativas, ou de forma autônoma e dispersa nas ruas e lixões das cidades.

As primeiras iniciativas organizadas de coleta seletiva do lixo urbano no Brasil tiveram início em 1986, e se destacam, a partir da década de 90, aquelas nas quais as administrações municipais estabeleceram parcerias para a gestão e execução dos programas de coleta de materiais recicláveis (RIBEIRO; BESEN, 2015). Assim, essas parcerias foram realizadas com catadores organizados em associações ou cooperativas.

De acordo com dados do CEMPRE (2006), menos de 10 por cento dos municípios brasileiros desenvolvem programas de coleta seletiva, concentrados nas regiões Sul e Sudeste. Além disso, esses programas, em parceria com catadores

organizados, enfrentam dificuldades de ordem: técnica, tal como falta de capacitações; organizacional, na própria organização do trabalho e econômica, tais como competição pelos materiais recicláveis e baixa remuneração, necessitando de inserção institucional com base em instrumentos legais que garantam sua continuidade (RIBEIRO; BESEN, 2015).

Dados do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil em 2014, da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais - ABRELPE (ABRELPE 2014, p. 41 e 42), mostram que há 3.608 municípios com iniciativas de coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos – RSU. A porcentagem de municípios, que possuem iniciativas de coleta seletiva, de cada região do país, se apresenta da seguinte forma: Norte com 53,1%, Nordeste com 42,8%, Centro-Oeste com 37,5%, Sudeste com 85%, e Sul com 84,7% (ABRELPE, 2014, p. 41- 42).

Complementando essa informação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostra que, no Brasil, os vazadouros a céu aberto, conhecidos como lixões, ainda são o destino final dos resíduos sólidos em 50,8% dos municípios brasileiros, mas esse quadro teve uma mudança significativa nos últimos 20 anos: em 1989, eles representavam o destino final dos resíduos sólidos em 88,2% dos municípios, pois enviar o lixo urbano para esses locais ainda é mais barato do que investir em programas eficientes de reciclagem.

Portanto, de acordo com Botelho, Scherer e Franqui (2017), mesmo com uma legislação mais restritiva, com a presença de iniciativas de coleta seletiva em diversas cidades e com os esforços empreendidos em todas as esferas governamentais, o destino inadequado de RSU ainda se faz presente em todas as regiões e estados brasileiros.

Para Botelho, Scherer e Franqui (2017), os dados referentes à coleta e reciclagem dos RSU no Brasil são precários e inconsistentes, reforçando ainda mais a necessidade de mobilização da sociedade em torno desse tema, o qual envolve também as peculiaridades do trabalho desempenhado pelos catadores, os quais são de fundamental importância em todo o sistema que envolve a reciclagem.

Assim, na busca por uma alternativa a esse problema do descarte inapropriado dos RSU, órgãos governamentais, ONGs e o próprio setor privado têm estimulado a formação de iniciativas de coleta de materiais recicláveis, tais como as associações ou cooperativas.

Ainda como incentivo, em 2010, criou-se a Lei nº 12.305/10, que delibera a implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS, a qual, dentre outras ações, incentiva a criação e o desenvolvimento de cooperativas ou outras formas de associação para os catadores, além de definir a participação dos mesmos nos sistemas de coleta seletiva e de logística reversa (BRASIL, 2018).

Em 23 de dezembro de 2010, o Comitê Interministerial da Inclusão Social de Catadores de Lixo, instituído em 2003, foi renomeado e reestruturado, sendo instaurado pelo Decreto de nº 7.405, o Comitê Interministerial para Inclusão Social e Econômica dos Catadores de Materiais Reutilizáveis e Recicláveis – CIISC (BRASIL, 2018).

Torna-se importante mencionar que essa atividade profissional é reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego desde 2002, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (BRASIL, 2018), e que o governo federal, através da Lei nº 11.445/2007, determinou as diretrizes nacionais para o saneamento básico, estabelecendo a contratação de cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis pelo titular dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos, dispensável de licitação (BRASIL, 2018).

Conceição (2005) traz a importante reflexão de que, na prática, essas associações e/ou cooperativas são formadas na legalidade, mas escondem princípios predatórios de exploração capitalista, que muito lembram as relações de trabalho servis do passado (CONCEIÇÃO, 2005). Segundo o autor, o trabalho cooperativo para a reciclagem de materiais faz vir à tona nuances de um regime de trabalho precarizado, uma vez que se percebem contradições relacionadas ao atendimento de necessidades preservacionistas e ambientais, acompanhadas de espoliação do trabalhador e perpetuação das mazelas sociais.

Os trabalhadores envolvidos com o beneficiamento ou descarte correto dos materiais recicláveis enfrentam a marginalização diária da sociedade, passando muitas vezes despercebido o papel de agente transformador do meio ambiente desses profissionais, os quais são, em sua maior parte, pessoas sem formação educacional e que não possuem opção de um emprego melhor (CONCEIÇÃO, 2005).

Os catadores trabalham sob condições insalubres, forte carga psíquica e muitas vezes sem a infraestrutura necessária para desenvolvimento de suas atividades, dificultando o aumento efetivo da renda e a inserção social.

Outro ponto importante se refere ao fato de esses empreendimentos sofrerem com dificuldades econômicas e com a falta de uma gestão organizacional, em que esses atores apenas separam e enfardam o lixo reciclado e o vende para sucateiros e terceiros, os quais possuem, por sua vez, um maior poder de barganha por venderem esses materiais para as empresas (CONCEIÇÃO, 2005).

Nessa perspectiva, os ganhos das reciclagens de materiais ficam com o lado concentrado, ou seja, existem poucos compradores daquilo que os catadores coletam e, assim, eles podem impor um preço muito baixo para aquilo que a associação ou cooperativa irá vender.

Observa-se que essas associações surgem com o

objetivo de dissimular o cumprimento normativo nº 67, de 18 de novembro de 2003. Esta deliberação proíbe a permanência de pessoas nos lixões para fins de catação de materiais recicláveis e, ainda, atribui ao município o dever de criar “alternativas técnicas, sanitárias e ambientalmente adequadas, através da implantação de programas de coleta seletiva, para a realização das atividades de triagem de recicláveis, de forma a propiciar a manutenção de renda para as pessoas que sobrevivem dessa atividade” (MINAS GERAIS, 2003).

Parece não haver mecanismos interessados na inclusão efetiva deste segmento que atua à margem da lógica mercantil (ANTUNES, 2004), pois a formação das associações ou cooperativas de catadores de materiais recicláveis não consegue cumprir o papel de transformação social, mediante implementação de condições seguras e uma efetiva estruturação produtiva do trabalho destes coletores.

Portanto, a pretensa preocupação social que se espera de uma associação e/ou uma cooperativa intercepta-se com diversos elementos da organização do trabalho e gestão da produção, os quais buscam melhorar a eficiência no planejamento de ações que promovam melhorias tanto nas condições do trabalho individual quanto num contexto coletivo, através do agrupamento de cidadãos na tarefa de fortalecimento econômico de um bem comum e, também, no bem-estar humano a partir de planejamentos e/ou intervenções no ambiente de trabalho que assegurem e promovam a segurança, a saúde e o conforto (DUL; WEERDMEESTER, 2004).

Metodologia

A pesquisa compreendeu uma experiência extensionista, a qual permitiu o desenvolvimento de ações e a posterior análise dos resultados na localidade. Para tanto, esse estudo baseou-se numa pesquisa de caráter qualitativo e teve o estudo de caso como princípio estratégico para o levantamento dos dados a serem investigados. De acordo com Minayo (2007), a metodologia qualitativa permite uma abordagem do contexto social no qual o objeto em estudo está inserido e a sua totalidade a partir de estudos empíricos, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser mensurado. Ela permite analisar determinado fenômeno em uma perspectiva holística (GODOY, 1995).

Ainda para o levantamento dos dados a serem investigados, utilizou-se a observação direta e, também, entrevistas semiestruturadas, as quais possuíam um roteiro previamente elaborado, de forma a contribuir para os objetivos da pesquisa.

Para que a troca de saberes acontecesse de forma participativa, promovendo a apropriação dos conhecimentos pelos catadores, de modo a propiciar a

perpetuação das práticas desenvolvidas na localidade, utilizaram-se os seis princípios da metodologia andragógica para a confecção das oficinas de capacitação realizadas ao longo do projeto.

Os princípios andragógicos abordados por Knowles (2009) e utilizados nesta pesquisa são:

- Necessidade de saber: os adultos precisam saber o porquê de se aprender algo antes de começar a aprendê-lo e qual o ganho que terão no processo;
- Autoconceito do aprendiz: existe nos adultos uma necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigirem;
- Papel das experiências: um grupo de adultos que se envolve em uma atividade educacional detém diversidade e relevante quantidade de experiências;
- Prontidão para aprender: os adultos têm predisposição para aprender aquilo que pode ser aplicado em sua vida real;
- Orientação para aprendizagem: os adultos assimilam melhor as ferramentas práticas, contextualizadas para alguma aplicação e utilidade e não conteúdos didáticos para realizar provas e exames;
- Motivação: fatores motivacionais internos como autoestima, satisfação no trabalho e qualidade de vida são ainda mais valorizados em idade avançada.

O método de trabalho

A equipe do projeto foi composta de seis integrantes: três professores responsáveis pelas diretrizes da pesquisa, pelo planejamento, controle e execução das ações; e três alunos de graduação que participaram ativamente durante todas as etapas do desenvolvimento deste trabalho.

Após um levantamento das entidades sociais do município de Ouro Preto, mediante entrevistas nas localidades, identificou-se que a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis da Rancharia (ACMaR) estava com dificuldades de sobreviver no mercado municipal. A entidade foco desse estudo enfrentava problemas referentes à organização do trabalho, tais como turnos de trabalho, alocação de pessoas nas atividades, layout dos maquinários do estabelecimento, parcerias para ampliar o volume de materiais coletados e relação de dependência com a prefeitura municipal; à contabilidade da associação, no que se refere às dificuldades para a precificação dos fardos e aos aspectos ergonômicos relacionados à falta de informações dos possíveis problemas de saúde

oriundos dessas atividades.

Assim, a partir desse contato com os catadores e com as demandas levantadas por eles, o projeto de extensão surgiu com o propósito de promover melhorias significativas na associação de catadores.

O projeto esteve vinculado à Pró-Reitora de Extensão – PROEX, da Universidade Federal de Ouro Preto, e o período de realizações das ações compreendeu 12 meses de trabalho, de março de 2017 a março de 2018, mas ainda se encontra em fase de monitoramento, com visitas mensais à comunidade, de forma a garantir a perpetuação das ações.

O desenvolvimento do projeto consistiu na realização das seguintes etapas:

Primeira etapa: consistiu em pesquisa bibliográfica sobre o trabalho dos Catadores de Materiais Recicláveis no Brasil e as dificuldades oriundas desse setor. Além disso, realizou-se uma revisão bibliográfica referente aos temas organização do trabalho, gestão da produção, empreendedorismo e ergonomia, fase que aconteceu durante os dois primeiros meses de pesquisa e contou com a participação direta dos estudantes envolvidos, para a discussão e aprofundamento do tema, através de reuniões periódicas com os professores. Em paralelo a essa atividade, ocorreram visitas semanais, nas quais a equipe se dirigia à localidade entre duas a três vezes na semana para levantamento dos dados. Essa primeira etapa aconteceu nos meses de março e abril de 2017.

As entrevistas realizadas nessa etapa foram semiestruturadas, de forma a possibilitar a compreensão do trabalho dos catadores no que tange: à organização do trabalho, tanto na fase de coleta quanto no galpão onde as atividades de produção dos fardos acontecem; aos parceiros envolvidos; aos problemas ergonômicos enfrentados por eles e às dificuldades oriundas dessa atividade no município.

Segunda etapa: realizou-se uma análise dos dados preliminares encontrados em campo e confeccionou-se uma proposta de ações a serem implementadas na localidade. Durante os meses de maio e junho, foi possível observar o que emergiu do campo e as demandas da associação em estudo. A partir daí foi construído, coletivamente, um conjunto de ações a serem executadas, que incluíam oficinas de capacitação sobre organização do trabalho, precificação de produtos e ergonomia, todas adaptadas à realidade da associação.

Terceira etapa: caracterizou-se pela fase de intervenção. Entre os meses de julho de 2017 a fevereiro de 2018, houve uma reunião no galpão da associação com toda a equipe de trabalho - docentes, discente e catadores - e foram realizadas oficinas de capacitação com desenvolvimento de cartilhas que continham uma síntese dos temas abordados. Essas cartilhas foram confeccionadas junto aos catadores e tinham como propósito a apropriação dos temas estudados e garantir a possibilidade de recorrer aos

conceitos quando precisassem.

Nessa etapa, desenvolveram-se parcerias com a universidade e diversos estabelecimentos comerciais, de forma a contribuir para o aumento dos materiais coletados. Realizou-se, também, a realocação dos equipamentos no galpão, bem como melhorias nas rotas de coleta. Além disso, torna-se importante destacar que se firmaram compromissos com a Prefeitura para garantir a periodicidade das rotas desenvolvidas, visto que é a Prefeitura que arca com os encargos do motorista e com o caminhão utilizado na coleta.

Quarta etapa: foi caracterizada pelo encerramento das atividades e pelo feedback, junto aos catadores, das demandas iniciais, das ações realizadas e dos resultados obtidos. Esta etapa foi de fundamental importância para se discutir a eficácia das ações e a apropriação dos conceitos trabalhados. O feedback aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2018.

Contextualização da associação de catadores de materiais recicláveis

O município de Ouro Preto possui 70.227 habitantes, sendo 61.082 na área urbana e 9.145 na área rural (IBGE, 2010), e produz, em média, 40 toneladas de lixo diariamente. De acordo com a Fundação Estadual do Meio Ambiente – FEAM, o local em que é descarregado o lixo do município é denominado lixão.

A partir da Deliberação Normativa nº 67, de 18 de novembro de 2003, todos os catadores de lixo deveriam ser retirados do lixão com a devida assistência da Prefeitura Municipal. Assim, criou-se no município de Ouro Preto a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Rancharia (ACMaR). Esses associados são cidadãos que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, sobrevivendo da renda proveniente da catação.

A fase inicial de retirada dos catadores do lixão, em meados de março de 2006, foi realizada com resistência por parte deles. Tornou-se necessário, para a Prefeitura, conscientizá-los, formulando-se estratégias e discutindo-se uma forma de apoio e de inclusão social para as famílias que atuavam na coleta de material reciclável. A Prefeitura Municipal de Ouro Preto - PMOP sugeriu, então, propostas que assegurassem melhoria das condições de trabalho, saúde e qualidade de vida das pessoas que atuavam no lixão.

Diante disso, a PMOP realizou uma série de levantamentos, a fim de possibilitar a implantação de uma unidade de triagem para os catadores. Assim, enquanto o galpão necessário para tal atividade não era disponibilizado, a Prefeitura incumbiu-se de beneficiar os catadores com auxílio mensal de R\$300,00 (trezentos reais). Paralelamente, também foi realizado um processo de mobilização da população, cuja

finalidade foi destacar a importância da implantação da coleta seletiva e os pontos de coleta. Por fim, com um galpão alugado, efetivou-se a atividade de triagem e deu-se origem à ACMaR.

O público atendido nessa pesquisa foi, portanto, os catadores de materiais recicláveis e algumas pessoas da comunidade, indicadas pelos associados, que têm interesse, futuramente, de fazer parte desse grupo de trabalho. A associação é composta por 9 (nove) mulheres e 2 (dois) homens (um deles é o motorista do caminhão utilizado para coleta) que se revezam nas operações diárias do galpão: coletar, triar, prensar, pesar, embalar em fardos e vender os materiais reciclados.

De acordo com dados coletados no ano de 2015 por Lisboa (2016), a ACMaR conseguia processar e comercializar cerca de 7.742 Kg/mês de materiais, provenientes da coleta de 35 bairros da cidade de Ouro Preto.

Os catadores têm um baixo nível de escolaridade, característico da população que vive da coleta de resíduos no município. Eles repartem igualmente a receita obtida com as atividades de coleta e, de acordo com relato desses trabalhadores, ocorreu uma redução dos ganhos, comparado ao que recebiam quando coletavam os materiais diretamente no lixão. A perda de parcerias com empresas da região, as quais compravam parte do material coletado, a falta de conhecimentos relativos à gestão e a dependência da Prefeitura Municipal também impactaram no volume de vendas.

No que se refere ao termo de cooperação firmado entre o Município de Ouro Preto e a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis da Rancharia - ACMaR, compete ao município: arcar com as despesas de aluguel e energia elétrica do galpão, sede da ACMaR; arcar com as despesas decorrentes do aluguel de um caminhão para a coleta de materiais recicláveis; fornecer uniformes e equipamentos de segurança necessários para o desenvolvimento das atividades e fiscalizar sua efetiva utilização; disponibilizar cursos de capacitação para os catadores; arcar com despesas de material impresso para a divulgação da coleta seletiva; disponibilizar equipamentos, entre eles: um triturador de papel, um carrinho para 1.000 litros de raspa, um elevador eletro hidráulico e uma prensa enfardadeira eletro hidráulica; manutenção, em caso de quebra ou mau funcionamento, dos equipamentos acima citados; realizar, por meio de sua área técnica, o acompanhamento da execução do objeto, isto é, o auxílio financeiro e técnico à ACMaR.

Ainda, no termo de cooperação em questão, a ACMaR é incumbida de: realizar e promover a coleta seletiva de materiais recicláveis, fazendo o controle quinzenal dos materiais recolhidos; desenvolver trabalho operacional de triagem, prensagem, estocagem e comercialização dos materiais recicláveis provenientes da coleta seletiva; utilizar e zelar pelo espaço físico alugado pelo município à ACMaR; operar de forma cuidadosa os equipamentos cedidos pela PMOP, zelando pelo uso e estado dos mesmos; realizar reuniões mensais

de prestação de contas aos associados; cobrar de todos os coletores associados o uso e conservação do uniforme fornecido pelo município; cumprir roteiros e horários de coleta seletiva nas localidades do Município de Ouro Preto; e participar, quando necessário, das atividades de mobilização e educação ambiental promovidas pela PMOP.

São de exclusiva responsabilidade da ACMaR todas as despesas de natureza trabalhista, previdenciária ou fiscal. No tocante à relação entre a ACMaR e a PMOP, observa-se que o apoio oferecido pelo Município parece indicar que a autonomia da Associação para definir os rumos do empreendimento com responsabilidade e democracia não significa um valor em si mesmo, já que, em relação às incumbências da PMOP, notam-se grandes impasses no cumprimento do termo de cooperação, uma vez que a execução total do mesmo só foi implementada na criação da Associação, em 2006.

Assim, vários desses pontos referentes às obrigações da PMOP não são cumpridos, trazendo grandes prejuízos aos catadores. Dentre os pontos destacados, o pagamento do aluguel do caminhão e do galpão, além da energia elétrica, estão sendo cumpridos pela Prefeitura, mas todas as outras obrigações se tornaram encargos para a Associação. Entretanto, apesar dos encargos com o caminhão, a Prefeitura não possibilita que o mesmo esteja à disposição apenas da Associação, o que impacta diretamente na periodicidade da coleta, no cumprimento das rotas e na quantidade de materiais adquiridos.

A Associação cumpre de maneira precária tanto as suas atribuições quanto aquelas que não têm sido cumpridas pela Prefeitura. A exemplo dessa situação, há a inexistência de uma preocupação com a segurança física dos catadores, os quais não recebem qualquer tipo de equipamentos de proteção individual – EPI para a execução das atividades no galpão; não existe periodicidade e nem roteiro definido para a realização da coleta, que são determinados de forma aleatória pelos catadores, mediante a disponibilidade do caminhão; não existe um planejamento das atividades e os equipamentos estão sem manutenção.

Resultados e discussão

A primeira ação realizada na Associação refere-se à sensibilização e mobilização de parcerias com os catadores. Houve uma campanha com os estabelecimentos do Município informando sobre a importância da coleta de materiais recicláveis na região, tanto para o meio ambiente quanto para as pessoas envolvidas com essa atividade, e, assim, estabeleceram-se alguns pontos na cidade para o depósito dos materiais. Essas parcerias aconteceram mediante conversas nos estabelecimentos e no desenvolvimento de um informativo indicando os locais de depósito. Os parceiros envolvidos foram a Universidade, as pousadas,

as escolas e a população em geral. Essa ação impactou diretamente na posterior definição das rotas e na organização das atividades de trabalho.

Após o desenvolvimento das parcerias locais, realizaram-se as oficinas de capacitação, no próprio local de trabalho dos catadores, utilizando-se dinâmicas em duplas para facilitar o aprendizado e possibilitar uma efetiva participação de todos.

Com o objetivo de promover a organização das atividades de trabalho, a primeira capacitação teve como tema a metodologia de aplicação da ferramenta de qualidade PDCA (Planejar as ações, Desenvolver as ações propostas, Checar ou verificar as ações desenvolvidas e Agir corretivamente, caso necessário). O ciclo PDCA é uma ferramenta de uso contínuo, em que após o término de um ciclo, outro deve ser iniciado imediatamente. No galpão, o ciclo tem duração de um mês, e na primeira semana de cada um deles, os catadores se reúnem para checar as ações previamente estabelecidas no mês anterior e agir corretivamente, refazendo o planejamento, caso necessário.

Seguem os 5 (cinco) ciclos PDCA desenvolvidos na Associação e que aconteceram de forma simultânea:

Ciclo 1: Planejamento do turno de trabalho. Os catadores não tinham um horário preestabelecido de funcionamento do galpão. Ficou definido que as atividades começariam às 8h e acabariam às 16h.

Ciclo 2: Planejamento das rotas de coleta. Foi apresentada, pelos discentes, uma sugestão de rota a ser aprovada pelos catadores. Mantendo os 35 bairros contemplados pela Associação, essa nova rota propôs melhorias no que tange aos agrupamentos de bairros mais próximos entre si, tornando a coleta mais eficiente no sentido de conseguir tanto uma maior abrangência de bairros nos dias de coleta, quanto no tempo de coleta com o caminhão. Após aprovação, eles deveriam seguir a nova rota durante um mês, para posterior verificação no início do mês seguinte e, então, agir corretivamente caso fosse necessário. Como a PMOP não disponibiliza o caminhão exclusivamente para a ACMaR, reprogramaram-se as rotas de forma a garantir a periodicidade nos pontos de coleta durante três dias da semana.

Ciclo 3: Planejamento de um novo acordo com a PMOP. Foi realizado um novo acordo com a PMOP para que os dias e horários disponibilizados para a utilização do caminhão, pela Associação, não fosse descumprido, o que comprometeria a organização do trabalho, a credibilidade da Associação perante a periodicidade da coleta e a adesão dos estabelecimentos e da população local. Com dias e horários preestabelecidos, as pessoas e os estabelecimentos deixam os materiais em sacos plásticos ou em caixas de papelão, em determinados pontos, para que os catadores os recolham. Um outro ponto importante do novo

acordo firmado foi a disponibilização do motorista no período entre as 9h e o meio dia nos três dias de utilização do caminhão. Esse acordo foi importante porque o motorista é funcionário da Prefeitura, o que gerava um descomprometimento em relação aos horários de trabalho junto à Associação.

Ciclo 4: Planejamento das atividades de trabalho. Realizou-se, junto aos catadores, uma pesquisa sobre quais atividades eles se sentiam mais confortáveis em realizar no galpão. Eles sugeriram dividir cada atividade em duplas e os pesquisadores propuseram que fosse realizado um rodízio entre as atividades de cada dupla. Esse rodízio acontece nas segundas-feiras de cada semana. Assim, nenhum catador se sente sobrecarregado em suas atividades de coletar, prensar, pesar, embalar em fardos e vender os materiais reciclados. Somente a atividade de triagem dos materiais, que ocorre logo após a coleta e o despejo no galpão, necessita de todos os catadores, pois o volume de materiais coletados é grande e a triagem antecede todas as outras etapas.

Ciclo 5: Definição do líder da Associação. Os catadores elegeram um membro para ser o porta voz da Associação, ou seja, o associado que os ajudaria a criar as diretrizes de trabalho seria o responsável pela gestão financeira da Associação e faria as interlocuções com a sociedade.

Após essas etapas de planejamento e desenvolvimento das ações durante o mês de julho, realizou-se, na primeira semana do mês de agosto, a verificação das ações e as propostas de ações corretivas. A partir daí, novos ciclos PDCA se iniciaram. Para auxiliar a etapa de planejamento das ações, utilizou-se a ferramenta 5W2H, que consiste em definir: What - o que deve ser feito, Who - quem é responsável, Where - onde deve ser feito, When - quando deve ser feito, Why - por que é necessário fazer, How - como será feito, e How Much - quanto isso vai custar.

As outras oficinas de capacitação tiveram os seguintes temas: a precificação dos produtos, o 5S (senso de utilização, arrumação, limpeza, saúde e higiene e auto-disciplina) e noções ergonômicas para garantir a saúde e segurança dos catadores. Cada uma das oficinas de capacitação teve duração média de 2 (dois) meses.

Durante a capacitação sobre a precificação dos fardos, foi necessário contratar um técnico para prestar manutenção nos equipamentos, pois a balança de pesagem dos fardos é essencial para a determinação do preço dos mesmos. Como os catadores não tinham um fundo financeiro para arcar com essas eventuais despesas, foi proposto à Associação a arrecadação de 10% das vendas de todo mês para garantir a manutenção dos maquinários. Para dar início a essa capacitação, realizou-se uma campanha no Município para arrecadar fundos e conseguir pagar os serviços do técnico.

Assim, realizou-se, junto aos catadores, o processo de pesagem e posterior precificação dos fardos. Após finalizar essa capacitação, iniciaram-se os conceitos de 5S. Essa ferramenta de qualidade permitiu a realização de mudanças físicas no galpão. A organização interna do galpão se iniciou com três mutirões compostos pelos docentes e pelos discentes do projeto, juntamente com os catadores, para a retirada de materiais que estavam obstruindo o fluxo interno. Durante essa fase, realizou-se o senso de utilização, retirando-se todos os materiais que não tinham valor de venda para os catadores (Figuras 1 e 2).

A Figura 1 mostra um panorama do galpão visto de frente. Ele tem uma única entrada, que é por onde se despejam os materiais coletados e por onde retiram-se os mesmos para a venda. As Figuras 2 e 3 mostram as primeiras intervenções realizadas, sendo proposto que as atividades de triagem fossem realizadas logo no início do galpão e, posteriormente, os materiais ficariam separados da seguinte forma: plásticos, papéis, papelões e metais. Logo depois, seguiam para as atividades de prensar, pesar, enfardar e vender.

Figura 1: Vista de frente do galpão



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2: Mutirão para organização do espaço físico do galpão



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 3: Liberação de espaços críticos para o fluxo de trabalho



Fonte: Acervo dos autores.

Depois disso, foi possível concretizar as ações do senso de arrumação, as quais possibilitaram organizar os locais de despejo dos materiais coletados e os locais onde os fardos ficariam armazenados até a saída para as vendas e reorganizar a posição dos maquinários, diminuindo o trânsito das pessoas pelo galpão e facilitando a passagem e manuseio dos materiais. Os senso de limpeza, saúde e higiene permitiram que os locais de uso comum se mantivessem organizados, tais como a sala que funciona como escritório, o banheiro e a cozinha. Os catadores criaram regras de organização nesses ambientes e todos deveriam respeitar.

Durante essa capacitação, os catadores nos informaram que estavam aplicando o 5S nas suas casas, o que contribuiu para a apropriação da ferramenta e, portanto, para garantir o sucesso da permanência desses senso no galpão.

As figuras 4 e 5 mostram o galpão após a aplicação dos senso de utilização e de arrumação. Até o fim do projeto os catadores conseguiram manter os 4 primeiros senso, fato que nos mostra a apropriação do quinto senso que é a autodisciplina.

Figura 4: Organização dos espaços



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5: Organização dos espaços



Fonte: Acervo dos autores.

A última etapa das oficinas de capacitação foi referente aos temas relacionados com a ergonomia: saúde e segurança no ambiente de trabalho. Nessa capacitação foi possível conscientizar os catadores a respeito da utilização de uniformes e de EPI's como botas, luvas e protetor auricular. Além disso, foi

possível trabalhar com a conscientização das posturas adequadas para a execução das atividades.

Torna-se importante mencionar que, nessa etapa, os catadores solicitaram ajuda para que tivessem assistência à saúde e, assim, firmaram-se parcerias com o Departamento de Farmácia e com o Departamento de Nutrição, da Universidade Federal de Ouro Preto, de forma a contribuir para a promoção da saúde dos catadores. Essa parceria possibilitou que os catadores realizassem exames de sangue e tivessem esclarecimentos relacionados aos aspectos nutricionais.

Realizou-se, também, um fórum na Universidade, onde estiveram presentes os catadores da ACMaR, algumas associações de catadores das cidades vizinhas, os docentes, os discentes e o poder público local. Essa ação teve como propósito possibilitar a troca de saberes, de vivências, de dificuldades e de criação de novas parcerias para as entidades participantes, bem como dar voz a essas associações perante o poder público.

A última etapa de ações do projeto consistiu na aplicação de questionário para que os catadores pudessem avaliar se as intervenções foram satisfatórias e se foi possível atender às demandas requeridas por eles. As avaliações foram positivas em relação à equipe de trabalho e às atividades desenvolvidas.

Mediante as ações realizadas na Associação, observou-se que as ferramentas de qualidade PDCA e 5W2H foram apropriadas e utilizadas continuamente pelos catadores para auxiliá-los na organização dos trabalhos a serem realizados. A aplicação dessas ferramentas, juntamente com o rodízio das tarefas e a capacitação sobre noções ergonômicas contribuíram para melhorar a qualidade de vida no trabalho no que tange a: clareza das responsabilidades de cada catador; diminuição dos riscos de contaminação e de lesões e diminuição das dores no corpo e do cansaço físico.

A utilização dos 5 (cinco) Sensos impactou positivamente na visualização do espaço físico do galpão, garantindo organização e higiene no ambiente de trabalho. O impacto visual da aplicação do 5S foi tão importante para os catadores que eles relataram aos pesquisadores um maior bem-estar no ambiente de trabalho e disposição para executarem suas atividades diárias.

As ferramentas de qualidade são muito eficazes para promover mudanças significativas e rápidas no ambiente de trabalho, gerando motivação e persistência para o desenvolvimento de outras ações. Elas são de fácil aprendizagem e utilização, o que propicia sua apropriação pelos trabalhadores.

Observa-se que a adequação das técnicas para o enfrentamento dos problemas vivenciados, como a organização do trabalho, a precificação dos produtos, a criação e o estabelecimento de parcerias, somente foi superada pelo conhecimento real da situação, das capacitações desenvolvidas e de um árduo trabalho de conscientização.

No que se refere à formação de novas parcerias, observa-se que tentativas, mesmo que ainda incipientes, começaram a surgir. A catadora líder tem buscado apoio e parcerias por meio de reuniões com o presidente da Associação Comercial de Ouro Preto.

A capacitação referente ao processo de precificação possibilitou que os catadores aprendessem a precificar os fardos; soubessem a importância de os equipamentos estarem em bom estado de uso, principalmente a prensa e a balança; organizassem um fluxo de caixa com as contas a serem pagas; garantissem uma reserva financeira para a manutenção dos equipamentos e outras pequenas demandas do galpão. Os catadores criaram uma pasta de arquivos para um controle das notas fiscais correspondentes a todos os gastos do galpão e de todas as vendas dos materiais coletados. Dessa forma, agora existe um controle financeiro, mas a PMOP ainda os auxilia nas contabilidades fiscais.

Ainda em relação à reserva financeira para a manutenção dos equipamentos, observa-se que ela vem auxiliando nos reparos emergenciais e garantindo a realização dos trabalhos operacionais, pois conforme o termo de compromisso existente entre a ACMaR e a PMOP, para cada reparo necessário, a Prefeitura deve abrir processo de licitação, o que pode demorar vários meses. No entanto, torna-se importante mencionar que essa reserva não consegue suprir as demandas existentes no galpão, haja vista que os catadores ainda trabalham com alguns equipamentos quebrados ou em mau funcionamento.

Após a efetivação dos novos compromissos firmados entre a Prefeitura e os catadores no que tange ao empréstimo do caminhão e, também, após a divulgação dos dias, horários e locais da coleta seletiva, a ACMaR passou a processar cerca de 10.300 kg/mês, mostrando um aumento no montante de materiais prensados, quando comparado ao ano de 2016. Entretanto, a Associação ainda vende os materiais prensados para os atravessadores, o que acarreta diminuição dos valores arrecadados.

Percebe-se que são muitos os desafios envolvendo a educação ambiental no Município, a coleta seletiva e o apoio aos catadores, pois, de acordo com dados da Prefeitura, Ouro Preto produz cerca de 40 toneladas de lixo por dia e apenas 10.300 Kg de materiais recicláveis são prensados e vendidos no mês.

A redução do resíduo urbano é preocupação cada vez mais presente na vida pública dos municípios, pois a capacidade dos aterros e lixões é limitada e sua previsão de duração é reduzida se comparada à necessidade da sociedade.

Assim, se o lixo produzido fosse totalmente separado e todo o material com possibilidade de ser reciclado não fosse lançado nos lixões e aterros, certamente seu tempo de vida aumentaria e a sociedade sofreria menos com os efeitos provocados pelos detritos urbanos. Portanto, é necessário avançar nas

políticas públicas de resíduos sólidos, sendo imprescindível o apoio não somente do Município, mas de outras entidades civis e empresas para amenizar o problema do lixo nas cidades.

Após a execução do projeto, os catadores se mostraram esperançosos e reconhecem melhorias na qualidade do trabalho, na geração de renda e na garantia de perpetuação da Associação no Município.

No prazo de um ano, será possível uma melhor avaliação dos resultados do programa de extensão, mas o que já foi realizado até o momento permite acreditar que será possível contribuir na promoção do desenvolvimento sustentável local e regional; na possibilidade de absorção das pessoas no mercado de trabalho; na melhoria da qualidade de vida no trabalho e na geração de renda.

O trabalho desenvolvido possibilitou sensibilizar e incorporar tanto na comunidade local quanto na comunidade acadêmica a importância da coleta seletiva. Além disso, a realidade encontrada pela equipe possibilitou confrontar os conhecimentos aprendidos na academia, gerando um senso crítico e levando a uma melhor compreensão dos limites entre teoria e prática.

Conclusão

Com a fiscalização dos órgãos públicos a partir da deliberação normativa nº67/2003, foi possível perceber que a criação de associações e/ou cooperativas, vinculadas aos programas municipais de coleta seletiva, pode ter a finalidade de encobrir um processo de exploração do trabalhador. Assim, esse contingente de trabalhadores lançados ao trabalho de coleta sem a infraestrutura necessária implica em sérios problemas para sobreviver e acabam se inserindo em estatísticas de trabalho precarizado.

Portanto, torna-se necessário avançar nas políticas públicas de coleta dos RSU, na conscientização da população e nas parcerias com o setor público e com a iniciativa privada, além de garantir que a coleta seletiva nas zonas urbanas seja realizada de forma adequada, gerando renda a uma parte da população segregada do mercado de trabalho formal e promovendo o desenvolvimento sustentável da região.

A aplicação de ações gestionárias na ACMaR forneceu informações relevantes para propor e concretizar melhorias no trabalho desenvolvido pelos catadores e, apesar dos esforços empreendidos e do desejo de contribuir com a Associação, ainda é um desafio a ser vencido a alocação dos catadores em um campo de ação autogestionária, de forma que, através da aplicação das técnicas organizacionais, os catadores possam elevar sua condição de vida e agir socialmente como colaboradores no processo de aprimoramento do

desenvolvimento sustentável. Neste processo, torna-se importante a parceria do poder público e colaboração da sociedade civil.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, o projeto cumpriu com o seu objetivo, tanto no que se refere às intervenções e apropriação dos temas trabalhados pelos catadores, bem como no propósito da extensão universitária, como mecanismo de ensino, aprendizagem e sensibilização de todos os envolvidos e da população local.

Referências

ABRELPE. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil**. ABRELPE, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.abrelpe.org.br/panorama/panorama2014.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p.335-351, mai./ago., 2004.

BOTELHO, L. D. L. R.; SCHERER, L.; FRANQUI, L. H. T. Incubadora tecnossocial de cooperativas e empreendimentos econômicos solidários como articuladora da educação ambiental em cerro largo por meio da extensão universitária. **Conexão UEPG**, v.14, n.1, p.82-91, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Cooperativismo**. Lei nº 5.764/1971. Disponível em: <<http://www.mncr.org.br/biblioteca/legislacao/leis-e-decretos-federais/lei-no-5-764-de-16-de-dezembro-de-1971-lei-geral-do-cooperativismo/view>> Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 7.405/20**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7405.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para o Saneamento Básico**. Lei nº 11.445/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11445.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Lei nº 12.305/2010. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CEMPRE. **Pesquisa Ciclosoft**. Compromisso Empresarial para a Reciclagem, São Paulo, 2006/2007. Disponível em: <http://www.cempre.org.br/>. Acesso em: 07 mar. 2018.

CONCEIÇÃO, M. M. **Empresários do Lixo: um paradoxo da modernidade: análise interdisciplinar das Cooperativas de reciclagem de lixo**. 2. ed. Campinas: Atomo, 2005.

DUL, J.; WEEDMEESTER, B. **Ergonomia Prática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas Brasileiras. Brasília, 1987. Disponível em: <www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MINAS GERAIS. **Conselho Estadual de política Ambiental MG – COPAM**. Deliberação Normativa nº 67/2003. Disponível em:

<<https://sogi8.sogi.com.br/Arquivo/Modulo113.MRID109/Rregistro50808/documento%201.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNSB 2008**: Abastecimento de água chega a 99,4% dos municípios, coleta de lixo a 100%, e rede de esgoto a 55,2%. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=1691&t=pnsb-2008-abastecimento-agua-chega-99-4-municipios-coleta-lixo-100-rede&view=noticia>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **População e domicílios em grade estatística**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas. **O Lixo: Manual de gerenciamento integrado**. 2. ed. São Paulo: IPT, 2000.

KNOWLES, M. **Aprendizagem de Resultados**: uma abordagem prática. 1. ed. [S.l.]: Elsevier, 2009.

LISBOA, P. H. de B. **Avaliação da capacidade produtiva e análise do processo para coleta seletiva em Associação de Catadores – Um Estudo de Caso da ACMaR / Ouro Preto-MG**. Ouro Preto, Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Minas, 2016.

MARX, K. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

OLIVEIRA, N. Tecnologia da qualidade: dimensões psicossociais do desempenho organizacional. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.19, p. 61-69, jan./dez. 2001.

RIBEIRO, H.; BESEN, G. R. Panorama da coleta seletiva no Brasil: desafios e perspectivas a partir de três estudos de caso. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente – InterfacEHS**, v.2, n. 4, ago. 2007.

SAVIANI, D. Extensão Universitária: uma abordagem não-extensionista. **Revista Educação & Sociedade**, v.1, n.8, p.67, jan. 1981.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/home/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TROMBETA, L. O trabalho dos catadores de materiais recicláveis: da precarização à organização do trabalho. **Revista Pegada**, v. 13, n.1, jun. 2012.

ATENDIMENTO NUTRICIONAL AMBULATORIAL: AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA E DO CONSUMO ALIMENTAR DE UNIVERSITÁRIOS

NUTRITIONAL AMBULATORY CARE: ASSESSMENT OF ANTHROPOMETRIC AND FOOD CONSUMPTION OF UNIVERSITY STUDENTS

Ludmila de Oliveira Nunes*
Fernanda de Carvalho Melo**
Deise Bresan***
Patrícia Vieira Del Ré****
Priscila Milene Angelo Sanches*****

Resumo: O objetivo do estudo foi traçar o perfil antropométrico e do consumo alimentar de universitários. Trata-se de um estudo transversal a partir da coleta de dados secundários de prontuários entre 2014-2016, do projeto de extensão “Atendimento Nutricional Ambulatorial” de uma universidade pública, que visa a assistência nutricional de estudantes de graduação e pós-graduação. A avaliação antropométrica foi realizada por meio do índice de massa corporal, circunferência da cintura e gordura corporal. Para a avaliação do consumo alimentar, foi utilizado recordatório de 24 horas e análise de energia e nutrientes segundo as DRIs. Foram avaliados 145 prontuários, sendo 69,0% do sexo feminino, com média de idade em ambos os sexos de 22,5±4,4anos. Foram observadas inadequações na composição corporal e no consumo alimentar dos universitários. Dessa forma, intervenções no ambiente universitário com ações educativas e de estímulo às práticas alimentares saudáveis são fundamentais para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis na vida adulta.

Palavras chave: Universitários; Consumo alimentar; Nutrientes; Composição corporal.

Abstract: This study aims to assess the anthropometric and the food consumption profile of university students. It is a cross-sectional study based on the secondary data collected in health reports, from 2014 to 2016, of the extension project “Nutritional Ambulatory Care” that aims to provide nutritional assistance to undergraduate and graduate students of a public university. The anthropometric assessment analyzed the body mass index, waist circumference and body fat. To assess the food consumption it was used the method of 24-hour recall and to energy and nutrients intake it was used the DRIs. It was analyzed 145 records, 69,0% from women. The average age of both sex was 22,5±4,4. It was observed inadequacies in body composition and food consumption among the university students. Therefore, it is possible to conclude that it is necessary to provide nutritional education regarding healthy eating habits in universities in order to prevent chronic non-communicable diseases in adult life.

Keywords: University students; Food consumption; Nutrients; Body composition.

*Aluna de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. E-mail: ludmilanunes@icloud.com

**Aluna de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. E-mail: fe210995@gmail.com

***Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. E-mail: deise.bresan@ufms.br

****Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. E-mail: patricia.vieira@ufms.br

*****Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil. E-mail: priscila.sanches@ufms.br

Introdução

Uma alimentação balanceada e equilibrada, proveniente de fontes alimentares diversificadas e combinadas entre si, garante um aporte adequado de nutrientes, que contribuem para o ideal funcionamento fisiológico e proteção de possíveis comorbidades relacionadas a hábitos alimentares não saudáveis (WHO, 2010).

A alimentação da população brasileira se caracteriza pelo excessivo consumo de açúcares, gorduras e sódio, assim como pelo deficiente consumo de micronutrientes essenciais à nossa saúde, refletindo em uma alimentação de baixa qualidade nutricional (IBGE, 2011a).

Assim, a má qualidade da alimentação pode acarretar doenças crônicas não transmissíveis, tais como hipertensão, dislipidemias, diabetes, câncer, entre outras, que no passado eram doenças conhecidas por atingir principalmente indivíduos de idade avançada. Contudo, a partir das mudanças no hábito alimentar do brasileiro, é possível observar o surgimento destas doenças na população mais jovem (BRASIL, 2014b).

O início da vida adulta é marcado por constantes mudanças de hábitos sociais e alimentares, sendo necessário um maior cuidado com os padrões alimentares nessa fase (FEITOSA et al., 2010). Além disso, é válido destacar que a mudança de ambiente ao ingressar na universidade, o estresse, a falta de tempo e a sobrecarga psicológica gerada pelas atividades universitárias podem levar o jovem a negligenciar sua alimentação, principalmente os que deixam o meio familiar, refletindo fisicamente excessos e/ou deficiências nutricionais (BARBOSA et al., 2013), já que o estado nutricional expressa o grau no qual as necessidades fisiológicas estão sendo atendidas (MOREIRA et al., 2012).

Tendo em vista que o universitário é vulnerável às mudanças do comportamento alimentar, devido aos fatores gerados pelo ingresso na universidade, este artigo teve como objetivo expor o desenvolvimento de uma ação extensionista para avaliar o perfil antropométrico e o consumo alimentar dos alunos de uma universidade pública.

Metodologia

O estudo caracterizou-se como transversal, a partir da coleta de dados secundários de prontuários dos anos de 2014 a 2016 do Atendimento Nutricional Ambulatorial (ANA), ambulatório do curso de Nutrição de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul, sendo este um projeto de extensão voltado à assistência nutricional de estudantes de graduação e pós-graduação, com a participação de acadêmicos de Nutrição nos atendimentos, sob supervisão docente. O

projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFMS (Parecer nº 675.2006).

Foram incluídos no estudo os prontuários do ANA que apresentaram dados antropométricos (peso, estatura, circunferência da cintura e gordura corporal) e dados dietéticos (recordatório de 24 horas). Além destes dados, foram coletadas dos prontuários informações para a caracterização dos universitários, tais como idade, sexo, condições de moradia, consumo de álcool e tabaco e prática de atividade física. A prática de atividade física foi avaliada e classificada segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010), que determina indivíduos ativos a partir da prática de pelo menos 150 minutos por semana de atividade física moderada ou 75 minutos por semana de atividade física vigorosa.

A partir dos dados de peso e estatura, foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC) e classificado segundo os pontos de corte propostos pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 1995; WHO, 2000). Para a classificação do risco de doenças cardiovasculares (DCV), a circunferência da cintura foi classificada segundo os pontos de corte propostos pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2000). A gordura corporal foi avaliada por meio do somatório das dobras cutâneas tricípital, bicipital, subescapular e supra-iliaca, conforme o protocolo de Durnin e Womersley (1974). A interpretação da gordura corporal foi realizada por meio da classificação proposta por Lohman (1992), cujos pontos de corte, no caso de homens e mulheres, são, respectivamente, $\geq 25\%$ e $\geq 32\%$ (risco de doenças associadas ao sobrepeso e à obesidade); entre 16-24% e 24-31% (acima da média); 15% e 23% (média); entre 6-14% e 9-22% (abaixo da média); e $\leq 5\%$ e $\leq 8\%$ (risco de doenças e desordens associadas à desnutrição).

Foi coletado recordatório de 24 horas, de dois dias não consecutivos, sendo utilizados para a avaliação do consumo alimentar na quantificação de energia, macronutrientes e os micronutrientes retinol, tiamina, niacina, riboflavina, piridoxina, vitamina C, cálcio, ferro, zinco, sódio e potássio. Devido aos alimentos estarem em medidas caseiras no recordatório de 24 horas, os mesmos foram convertidos em gramas, utilizando-se como padrão de referência a Tabela de Medidas Referidas para os Alimentos Consumidos no Brasil (IBGE, 2011b).

A análise da composição da alimentação dos universitários foi realizada por meio da Tabela Brasileira de Composição de Alimentos - TACO (TACO, 2011), e para aqueles alimentos que não constaram foi utilizada a Tabela de Composição Nutricional dos Alimentos Consumidos no Brasil (IBGE, 2011c).

Para a avaliação da recomendação de energia, foi utilizada a necessidade estimada de energia (Estimated Energy Requirement - EER) preconizada pela Dietary Reference Intakes - DRI's (IOM, 2002).

Para calcular o EER, foram utilizadas as equações de predição, considerando idade, sexo, peso, estatura, atividade física, segundo Institute of Medicine (IOM, 2002).

A análise do consumo dos macronutrientes e micronutrientes foi avaliada pelos valores de referência das DRI's (IOM, 2002; IOM, 2004), com ajuste para o sexo e idade.

Os dados foram tabulados no software Microsoft Excel 2013 e a análise estatística foi realizada no software STATA 11.0 (Stata Corp., College Station, Estados Unidos). A análise descritiva foi realizada por meio de frequência relativa, intervalo de confiança, média e desvio-padrão. A comparação entre o consumo e a recomendação foi realizada por meio do Teste t e Teste de Wilcoxon. Considerou-se com significância estatística valores de $p < 0,05$.

Resultados

O presente estudo utilizou dados de 145 prontuários, dos quais 69,0% foram mulheres e a média de idade em ambos os sexos foi de $22,5 \pm 4,4$ anos.

Na Tabela 1, são apresentados os dados de caracterização da população, tais como moradia, nível de atividade física, consumo de bebidas alcoólicas e tabaco. No que diz respeito à moradia, é possível observar uma predominância de ambos os sexos relataram morar com a família, sendo 70,0% das mulheres e 66,7% dos homens. Em relação à prática de atividade física, 58,0% das mulheres e 71,1% dos homens foram classificados como ativos, refletindo uma inclinação maior das mulheres ao sedentarismo. Acerca da ingestão de bebidas alcoólicas e prática de tabagismo, 21,0% das mulheres e 35,6% dos homens relataram o consumo de álcool e 1,0% das mulheres referiu o uso de cigarros.

Tabela 1 - Frequência relativa de moradia, atividade física, consumo de álcool e tabaco de universitários, segundo o sexo. Campo Grande (MS), 2014-2016 (n=145).

Características	Feminino (n=100)		Masculino (n=45)	
	%	IC95%	%	IC95%
Moradia				
Reside sozinho	19,0	11,8; 28,1	24,4	12,9; 39,5
Reside com a família	70,0	60,0; 78,7	66,7	51,0; 80,0
Reside em república	11,0	5,6; 18,8	8,9	2,4; 21,2
Atividade física				
Ativo	58,0	47,7; 67,8	71,1	55,6; 83,6
Sedentário	42,0	32,2; 52,3	28,9	16,3; 44,3
Consumo de álcool				
Não	79,0	69,7; 86,5	64,4	48,8; 78,1
Sim	21,0	13,5; 30,3	35,6	21,9; 51,2
Uso de tabaco				
Não	99,0	82,4; 95,1	100,0	100,0; 100,0
Sim	1,0	0,0; 5,4	0,0	-

Nota: IC: Intervalo de confiança.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados resultantes das medidas antropométricas encontram-se na Tabela 2 e revelam as características do estado nutricional dos

universitários assistidos no ANA. Acerca do IMC, 53,0% das mulheres e 37,8% dos homens se apresentavam eutróficos. No entanto, na soma dos indivíduos que apresentaram sobrepeso e obesidade encontra-se um resultado preocupante, sendo 38,0% das mulheres e 53,3% dos homens com excesso de peso. Os universitários apresentaram um grave resultado de gordura corporal, visto que 90,7% das mulheres e 73,8% dos homens possuem gordura corporal elevada. A maior parte da população estudada não apresentou risco para DCV, quando avaliada a circunferência da cintura. Todavia, tal resultado é preocupante, já que 36,3% das mulheres e 33,3% dos homens apresentaram risco elevado ou muito elevado para DCV.

Tabela 2 - Frequência relativa do perfil antropométrico de universitários, segundo o sexo. Campo Grande (MS), 2014-2016 (n=145).

Índices antropométricos	Feminino (n=100)		Masculino (n=45)	
	%	IC95%	%	IC95%
IMC (n= 100; 45)				
Baixo peso	9,0	4,1; 16,3	8,9	2,5; 21,2
Eutrofia	53,0	42,7; 63,1	37,8	23,8; 53,5
Sobrepeso	18,0	11,0; 26,9	28,9	16,3; 44,3
Obesidade	20,0	12,7; 29,2	24,4	12,9; 39,5
GC (n= 86; 42)				
Risco associado à desnutrição	0,0	0,0	0,0	0,0
Abaixo da média	7,0	2,6; 14,6	19,1	8,6; 34,1
Média	2,3	0,3; 8,1	7,1	1,5; 19,5
Acima da média	46,5	35,7; 57,6	45,2	29,8; 61,3
Risco de doenças associadas à obesidade	44,2	33,5; 55,3	28,6	15,7; 44,6
Circunferência da cintura (n= 96; 45)				
Sem risco	63,5	53,1; 73,1	66,7	51,0; 80,0
Risco elevado de DCV	18,6	11,5; 28,0	13,3	5,1; 26,8
Risco muito elevado de DCV	17,7	10,7; 26,8	20,0	9,6; 34,6

Nota: IMC: Índice de Massa Corporal; GC: Gordura Corporal; DCV: doenças cardiovasculares; IC: intervalo de confiança.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Tabela 3, encontram-se os dados de consumo alimentar dos estudantes assistidos no ANA. Destes dados, destaca-se o consumo insuficiente de energia, carboidratos, proteínas, fibras e água. Pode-se destacar a diferença significativa ($p < 0,05$) entre a ingestão energética dos indivíduos avaliados em relação ao valor da recomendação, para ambos os sexos, classificando um consumo calórico inferior às necessidades. A densidade energética encontrada no consumo dos universitários, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, foi de 1,2 kcal/g, o que indica um valor abaixo do recomendado. Em relação ao consumo de macronutrientes e fibras, identificou-se o consumo deficitário para carboidratos, proteínas e fibras em ambos os sexos, com diferença significativa ($p < 0,05$) entre o consumo e a recomendação. No que diz respeito à ingestão de gorduras, notou-se o consumo adequado de gorduras totais, monoinsaturada e poliinsaturada. Já o consumo de gordura saturada e colesterol mostrou-se inadequado em ambos os sexos, sendo o consumo superior ao recomendado. Quanto ao consumo de água, constatou-se que se encontra consideravelmente abaixo da recomendação, em ambos os sexos.

A Tabela 4 apresenta os resultados encontrados para o consumo de micronutrientes. E merece destaque a alta prevalência de inadequação, de forma deficitária, para retinol (88,0% para mulheres e 93,3% para homens), cálcio (87,0% para mulheres e 84,4% para

homens) e potássio (99,0% para mulheres e 95,6% para homens), em ambos os sexos. E o consumo excessivo de sódio para as mulheres, com a prevalência de inadequação em 52,0%.

Tabela 3 - Média de consumo e recomendação de energia, macronutrientes, fibra, colesterol e água de universitários, segundo o sexo. Campo Grande (MS), 2014-2016 (n=145).

Composição Nutricional		Feminino (n=100)		Masculino (n=45)	
		Consumo	Recomendação ¹	Consumo	Recomendação ¹
Energia	Kcal (Dp)	1789,7 (529,1) ^a	2167,8 (218,0) ^b	2297,7 (676,8) ^a	3010,0 (383,7) ^b
Dens. energética	Kcal/g (Dp)	1,2 (0,4)	1,5 a 4,0	1,2 (0,3)	1,5 a 4,0
Carboidrato	Kcal (Dp)	835,5 (274,0) ^a	1192,3 (119,9) ^b	999,4 (314,8) ^a	1655,5 (211,0) ^b
	% (Dp)	46,7 (7,4)	99,5 (98,1) - 1409,1 (141,7)	44,0 (8,9)	1354,9 (172,6) - 1956,5 (249,4)
	Proteína	Kcal (Dp)	303,5 (98,8) ^a	487,8 (49,1) ^b	437,7 (166,8) ^a
	% (Dp)	17,3 (4,3)	216,8 (21,8) - 758,7 (76,3)	19,0 (4,9)	301,0 (38,4) - 1053,5 (134,3)
Gordura total	Kcal (Dp)	589,9 (247,9) ^a	596,2 (59,9) ^a	766,4 (333,8) ^a	827,7 (105,5) ^a
	% (Dp)	32,5 (6,9)	433,6 (43,6) - 758,7 (76,3)	32,7 (6,0)	602,0 (76,7) - 1053,5 (134,3)
	Gordura saturada	Kcal (Dp)	213,1 (92,2) ^a	<216,8 (21,8) ^a	269,6 (105,9) ^a
	% (Dp)	11,8 (3,1)	<10,0	11,6 (2,3)	<10,0
Gordura monoinsat.	Kcal (Dp)	197,3 (99,8) ^a	>216,8 (21,8) ^b	268,7 (125,7) ^a	>301,0 (38,4) ^b
	% (Dp)	11,0 (3,6)	>10,0	11,4 (2,7)	>10,0
	Gord. poliinsat.	Kcal (Dp)	97,4 (54,6) ^a	<216,8 (21,8) ^b	133,5 (62,1) ^a
	% (Dp)	5,4 (2,0)	<10,0	5,7 (1,8)	<10,0
Colesterol	mg (Dp)	317,9 (222,8)	300 ^a	368,5 (183,6)	300 ^a
Fibra	g (Dp)	18,1 (8,4) ^a	25,1 (0,4) ^b	23,6 (8,5) ^a	38 (0,0) ^b
Água	L/dia	1,4 (0,8)	2,7 ^a	1,7 (1,0)	3,7 ^b

Nota: Dp: desvio-padrão; ¹Valores de recomendação segundo as DRIs (IOM, 2002;2004), considerando para os macronutrientes o mínimo e o máximo da recomendação de carboidrato (45,0 a 65,0%), proteína (10,0 a 35,0%) e gordura total (20,0 a 35,0%); abLetras diferentes na linha indicam diferença significativa entre a oferta e recomendação para cada sexo (Teste t/Wilcoxon, p<0,05); #não há desvio-padrão, apresenta o mesmo valor de recomendação para todos os indivíduos, portanto, o teste não pode ser realizado nessas condições.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 4 - Média e prevalência de inadequação do consumo de micronutrientes de universitários, segundo o sexo. Campo Grande (MS), 2014-2016 (n=145).

Micronutrientes	Média	Erro padrão	EAR/AI	Percentis de consumo					Prev. Inad. (%)
				10	25	50	75	90	
Feminino									
Retinol (µg)	487,1	129,4	500,0	95,5	151,1	235,8	366,6	559,8	88,0
Tiamina (mg)	1,2	0,1	0,9	0,6	0,8	1,1	1,4	1,7	37,0
Niacina (mg)	15,9	0,8	11,0	7,9	10,2	13,6	20,2	25,0	31,0
Riboflavina (mg)	1,5	0,1	0,9	0,8	1,1	1,6	1,9	2,2	13,0
Piridoxina (mg)	1,2	0,0	1,1	0,7	1,0	1,2	1,4	1,8	44,0
Vitamina C (mg)	164,3	50,0	60,0	21,1	38,0	63,6	112,1	185,3	47,0
Cálcio (mg)	610,0	29,8	1000,0*	258,0	379,4	581,5	757,0	1070,9	87,0
Ferro (mg)	10,1	0,3	8,1	6,5	7,7	10,0	12,4	14,3	31,0
Zinco (mg)	11,4	0,4	6,8	6,4	8,0	10,9	14,2	17,7	15,0
Sódio (mg)	1744,1	94,0	1500,0*	846,4	1027,3	1476,3	2265,0	3115,4	52,0
Potássio (mg)	2324,7	254,8	4700,0*	1353,5	1629,4	1012,2	2516,2	2886,6	99,0
Masculino									
Retinol (µg)	536,3	252,0	625,0	81,0	137,2	229,2	369,9	505,6	93,3
Tiamina (mg)	1,8	0,2	1,0	0,8	1,2	1,5	2,1	2,6	13,3
Niacina (mg)	23,7	1,6	12,0	11,3	15,8	21,7	31,7	40,0	13,3
Riboflavina (mg)	2,0	0,1	1,1	1,1	1,5	1,8	2,3	3,3	8,9
Piridoxina (mg)	1,8	0,1	1,1	1,1	1,3	1,5	2,0	2,9	13,3
Vitamina C (mg)	113,4	16,1	75,0	34,6	44,3	80,8	151,1	215,4	46,7
Cálcio (mg)	722,5	53,2	1000,0*	270,7	427,8	695,8	849,3	1160,1	84,4
Ferro (mg)	14,2	0,8	6,0	9,3	10,7	13,4	15,8	18,4	0,0
Zinco (mg)	16,6	1,1	9,4	10,1	11,8	15,9	18,7	23,2	6,7
Sódio (mg)	2096,5	166,1	1500,0*	1003,1	1218,9	1787,6	2769,8	3882,9	35,6
Potássio (mg)	2739,7	146,2	4700,0*	1723,0	1877,6	2653,8	3295,1	3779,6	95,6

Nota: *valores de AI para o nutriente de acordo com faixa etária e sexo; Prev. Inad.: prevalência de inadequação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Discussão

No presente estudo, foi possível identificar o perfil antropométrico e do consumo alimentar, assim

como a caracterização da população de pacientes assistidos no ANA. Os universitários relataram residir predominantemente com a família, característica também observada em outros estudos com universitários (PEREZ et al., 2016; RAMIS et al., 2012).

A prática de atividade física regular é essencial para a harmonia no gasto energético e controle do peso da população (WHO, 2010). No presente estudo, nota-se a alta frequência de indivíduos ativos, porém, a taxa de sedentários é expressiva, em especial entre as mulheres. Corroborando a este achado, Mendes-Netto et al. (2013) identificaram entre universitários do Nordeste 62,8% de indivíduos ativos e entre os sedentários as mulheres se sobressaíram.

Os indivíduos analisados neste estudo apresentaram frequência inexpressiva do uso de tabaco e a minoria relatou o consumo de álcool, contudo, tais achados ainda são preocupantes, pois o consumo destas substâncias pode acarretar doenças crônicas não transmissíveis e câncer (BATISTA et al., 2011). Já no estudo de Ramis et al. (2012) com estudantes da Universidade Federal de Pelotas, foi ressaltado o consumo de álcool por 43,5% dos estudantes e de tabaco por 15,5%.

O IMC é um parâmetro determinante para delinear o estado nutricional de indivíduos ou grupos, e na população analisada este índice revelou um predomínio de universitários eutróficos. Do mesmo modo, Barbosa et al. (2013) identificaram em universitários de Teresina - PI a frequência de indivíduos eutróficos, entre eles 68,1% de mulheres e 72,7% de homens.

Dentre os índices de avaliação antropométrica, foi identificada na população estudada a alta frequência de indivíduos com gordura corporal elevada. Tal achado é um alerta para o quadro de saúde dos universitários, sendo a obesidade um fator de risco para doenças crônicas não transmissíveis, como síndrome metabólica, diabetes, hipertensão, entre outras (BRASIL, 2014a). Em apoio a tal achado, Carneiro et al. (2016) identificaram, entre os universitários atendidos em ambulatório, 29,6% de indivíduos com gordura corporal elevada.

Valores elevados de circunferência da cintura são indicadores que predispõe às DCV (WHO, 2007). Na maior parte da população analisada, a circunferência da cintura não apresentou risco para o desenvolvimento de DCV quando observada isoladamente. Corroborando com o observado, o estudo com universitários do Piauí revelou que 75,5% das mulheres e 78,4% dos homens não apresentaram risco para DCV conforme a circunferência da cintura (BERNARDES et al., 2015).

Em relação ao consumo alimentar, os valores de energia encontrados evidenciam uma ingestão insuficiente, para ambos os sexos, em comparação a recomendação. Esse tipo de resultado também foi

observado por Moreira et al. (2013), que identificaram o consumo energético abaixo da recomendação para universitários de Viçosa - MG. Este baixo consumo é um indicador para o desequilíbrio energético no consumo alimentar dos acadêmicos, acarretado geralmente pelas dificuldades encontradas ao ingressar no ambiente universitário, tais como aumento de atividades e falta de tempo para preparo das refeições (FEITOSA et al., 2010).

Por outro lado, vale também destacar os vieses comuns de inquéritos alimentares, como a subestimação do consumo e/ou ingestão de determinados alimentos, e a ausência de memória, em que o indivíduo pode não lembrar com precisão das informações sobre ingestão ou quantidade consumida dos alimentos (FISBERG et al., 2005; SOARES; MAIA, 2013). Isso é uma hipótese para os dados discordantes sobre consumo energético e avaliação antropométrica encontrados no presente estudo, embora entende-se também que o excesso de peso e a gordura corporal não dependem exclusivamente da ingestão alimentar, mas, sim, constituem desfechos multifatoriais.

É válido ressaltar que, para uma alimentação saudável e equilibrada, deve ser considerada a adequação da ingestão energética em macronutrientes, a partir da distribuição aceitável de macronutrientes (AMDR), que representa o alcance da ingestão de um nutriente para uma fonte de energia particular, como carboidrato, proteína e lipídio, o que é associado com risco reduzido de doenças crônicas decorrentes da ingestão de nutrientes essenciais (IOM, 2002).

Sobre os macronutrientes, foi possível observar que o consumo de carboidratos e proteínas está abaixo da média de recomendação, contudo, com a distribuição adequada. O estudo de Fernandes et al. (2016) também apontou uma distribuição adequada de macronutrientes, assim como a associação entre o consumo elevado de carboidratos e proteínas com o excesso de peso.

Segundo o Institute of Medicine (IOM, 2002), AMDR expressa o percentual do consumo total de energia proveniente dos macronutrientes e cada um deve ser expresso em termos relativos um ao outro. Assim, o consumo de um macronutriente acima do intervalo de AMDR apresenta risco potencial de doenças crônicas, ou, o consumo abaixo do preconizado, o risco de ingestão insuficiente de nutrientes essenciais. Portanto, a ingestão de lipídio alta pode levar ao ganho de peso e à gordura corporal, sendo prejudicial às pessoas já suscetíveis ao excesso de peso e piorando as consequências metabólicas da obesidade e déficits nutricionais.

Quanto ao consumo de gorduras, é consenso entre a Sociedade Brasileira de Cardiologia (SPOSITO, 2007) que uma alimentação rica deste nutriente está geralmente acompanhada do aumento da ingestão de ácidos graxos saturados, o que pode elevar a concentrações de LDL - colesterol e aumentar ainda

mais o risco de DCV. Apesar do consumo adequado de gorduras totais neste estudo, a ingestão excessiva de gordura saturada e colesterol relaciona-se às más escolhas como fonte deste nutriente. Semelhante ao encontrado no estudo de Petribú, Cabral e Arruda (2009), que avaliaram universitários da cidade de Recife - PE e identificaram o consumo excessivo de gorduras saturadas e colesterol em 44,8% das mulheres e 17,9% dos homens, e 30,9% das mulheres e 40,4% dos homens, respectivamente.

Sobre as fibras, constatou-se o consumo insuficiente pelos universitários deste estudo, o que chama a atenção para o hábito alimentar pobre em frutas e verduras, já que este nutriente tem importante papel cardioprotetor e de controle glicêmico (MELLO; LAAKSONEN, 2009). Em apoio ao observado, Castro, Miranda e Santana (2015) identificaram em universitários de Vitória da Conquista - BA um consumo inadequado de fibras em 49,3% dos indivíduos.

A água é outro nutriente essencial no complexo metabolismo humano, uma vez que é responsável por várias funções básicas e reações bioquímicas do organismo (DUTRA-DE-OLIVEIRA; MARCHINI, 2008). Com base na recomendação, o consumo de água neste estudo é inferior às necessidades da população estudada. Assim como no estudo de Mendes et al. (2016), que encontraram 72,3% dos universitários de Pernambuco com ingestão hídrica menor que o recomendado. Esta baixa ingestão de água é preocupante, pois pode ser associada ao risco de se desenvolverem cálculos renais (IOM, 2004).

Sabe-se, na literatura, que a alimentação constituída por alimentos variados e diversificados provavelmente contém todos os nutrientes de que o indivíduo necessita, incluindo os micronutrientes, e por isso terá ação protetora contra as doenças crônicas. Vale ressaltar, ainda, que vitaminas e minerais são essenciais à saúde e à nutrição adequada, sendo estes nutrientes necessários para a manutenção de funções químicas, enzimáticas, hormonais e estruturais (DUTRA-DE-OLIVEIRA; MARCHINI, 2008; BRASIL, 2014b; VITOLO, 2014).

Ao analisar o consumo de micronutrientes entre os universitários, a vitamina A teve o consumo inadequado em ambos os sexos, assim como o apontado por Nascimento et al. (2016) em seu estudo entre jovens de Aracaju - SE, no qual 84,8% das mulheres e 78,7% dos homens apresentaram baixo consumo. A hipovitaminose A é um distúrbio nutricional com grande incidência mundial, podendo ocasionar diversos malefícios à saúde, pois está diretamente relacionada às funções oftalmológicas, imunológicas e epiteliais (BRASIL, 2007).

A alimentação dos universitários também evidenciou elevada inadequação de cálcio na população estudada, correlacionando-se com o encontrado por Araujo et al. (2013) em adultos, cuja prevalência de inadequação foi de 90,7% para

mulheres e 84,0% para homens. Este quadro de inadequação no consumo de cálcio é preocupante, pois este mineral está presente em diversas funções realizadas pelo organismo, como a formação e manutenção óssea, funções neurológicas, musculares e hematológicas (COZZOLINO, 2012).

Destaca-se também a elevada prevalência de inadequação de consumo de potássio neste estudo, semelhante ao descrito por Conzatti, Marcadenti e Conde (2015), que identificaram o consumo de potássio abaixo da recomendação para mais de 95,0% dos indivíduos. Esta inadequação de potássio é preocupante, pois sua concentração deficitária pode afetar a transmissão neurológica, contração muscular e tônus vascular (DUTRA-DE-OLIVEIRA; MARCHINI, 2008).

Em contrapartida, também é possível observar a prevalência de inadequação de micronutrientes de forma excessiva na alimentação. Assim como o consumo insuficiente de nutrientes, o excesso também pode acarretar malefícios à saúde (COZZOLINO, 2012).

O sódio, mineral abundante no líquido extracelular, juntamente com o cloro e o potássio, possui função de regular a pressão osmótica e manter o equilíbrio hídrico do corpo. Entretanto, em excesso pode estar relacionado a efeitos como a elevação da pressão sanguínea, DCV, renais, entre outros (VITOLLO, 2014). No presente estudo, foi identificado o consumo excessivo de sódio apenas entre as mulheres, ao passo que no estudo de Araujo et al. (2013) foi observado o consumo inadequado de sódio nas mulheres e homens em 70,0% e 89,3%, respectivamente.

Conclusão

Foram observadas, entre os universitários, inadequações referentes à composição corporal e ao consumo alimentar. O expressivo excesso de gordura corporal pode ser atribuído à má distribuição de macronutrientes e atividade física de baixa frequência e intensidade; já o consumo insuficiente de energia, fibra, água e micronutrientes (retinol, cálcio, potássio) a uma alimentação monótona em alimentos e cores, de menor volume, além de rica em alimentos industrializados.

Assim, essas informações ressaltam a importância da assistência nutricional no ambiente universitário com ações educativas e de estímulo às práticas alimentares saudáveis, atreladas a uma vigilância alimentar, com o intuito de evitar o aumento dos riscos relacionados à presença e ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta.

Referências

- ARAÚJO, M. C.; BEZERRA, I. N.; BARBOSA, F. S.; JUNGER, W. L.; YOKOO, E. M.; PEREIRA, R. A.; SICHIERI, R. Consumo de macronutrientes e ingestão inadequada de micronutrientes em adultos. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 47, n.1, p. 177-189, 2013.
- BARBOSA, A. M.; ALVES, A. M.; CARVALHO, Y. B. G. M.; COSTA, I. F. O.; CARVALHO, C. M. R. G. Desempenho acadêmico de universitários: Associação entre estado nutricional, ingestão dietética de ferro alimentar e concentrações de hemoglobina. **Alimentos e Nutrição – Brazilian Journal of Food and Nutrition**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 217-223, 2013.
- BATISTA, E. S.; CAMPOS, T. N.; VALENTE, F. X.; PRIORE, S. E.; FRANCESCHINI, S. C. C.; SABARENSE, C. M.; PELUZIO, M. C. G. Impacto do Tabagismo e Alcool sobre a Composição Corporal de Jovens. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 355-363, 2011.
- BERNARDES, L. E.; VIEIRA, E. E. S.; LIMA, L. H. O.; CARVALHO, G. C. N.; SILVA, A. R. V. Fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis em universitários. **Ciência, cuidado e saúde**, Piauí, v. 14, n. 2, p. 1122-1128, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. **Carências de Micronutrientes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica: Obesidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014b.
- CARNEIRO, M. N. L.; LIMA, P. S.; MARINHO, L. M.; SOUZA, M. A. M. Estado nutricional de estudantes universitários associados aos hábitos alimentares. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, Belém, v. 14, n. 2, p. 84-8, 2016.
- CASTRO, J. S.; MIRANDA, A. S.; SANTANA, R. F. Percepção de imagem corporal e consumo de fibras em acadêmicas de Odontologia de instituição de ensino superior do sudoeste da Bahia. **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2015.
- CONZATTI, S.; MARCADENTI, A.; CONDE, S. R. Avaliação dos hábitos alimentares de praticantes de exercício físico em uma academia de um centro universitário. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 534-543, 2015.
- COZZOLINO, S. M. F. **Biodisponibilidade de nutrientes**. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.
- DURNIN, J. V. G.; WOMERSLEY, P. Body fat assessed from total body density and its estimation from skinfold thickness: measurement in 481 men and women aged from 16 to 72 years. **British Journal of Nutrition**, Cambridge, v. 32, n. 1, p. 77-79, 1974.
- DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências Nutricionais: aprendendo a aprender**. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2008.
- FEITOSA, E. P. S.; DANTAS, C. A. O.; ANDRADE-WARTHA, E. R. S.; MARCELLINI, P. S.; MENDES-NETTO, R. S. Hábitos alimentares de estudantes de uma universidade pública no Nordeste, Brasil. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 225-230, 2010.
- FERNANDES, A. C. C. F.; FERNANDES, M. C. C.; MARTINS, R. S.; SANTOS, F. I. T. Excesso de peso e consumo alimentar de adultos. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 10, n. 3, p. 1360-1367, 2016.

FISBERG, R. M.; SLATER, B.; MARCHIONI, D. M. L.; MARTINI, L. A. **Inquéritos alimentares: métodos e bases científicas**. Barueri: Manole, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**: Tabela de medidas referidas para os alimentos consumidos no Brasil. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2011a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**: Tabela de medidas referidas para os alimentos consumidos no Brasil. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2011b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**: Tabela de composição nutricional dos alimentos consumidos no Brasil. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2011c.

INSTITUTE OF MEDICINE - IOM. **Dietary Reference Intakes for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein, and amino acids**. Washington (DC): National Academy Press, 2002.

INSTITUTE OF MEDICINE - IOM. **Dietary Reference Intakes for water, potassium, sodium, chloride and sulfate**. Washington (DC): National Academy Press, 2004.

LOHMAN, T.G. **Advances in body composition assessment: current issues in exercise series**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1992.

MELLO, V. D.; LAAKSONEN, D. E. Fibras na dieta: tendências atuais e benefícios à saúde na síndrome metabólica e no diabetes melito tipo 2. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**, São Paulo, v. 53, n. 5, p. 509-518, 2009.

MENDES-NETTO, R. S.; SILVA, C. S.; COSTA, D.; RAPOSO, O. F. F. Nível de atividade física e qualidade de vida de estudantes universitários da área de saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 10, n. 34, p. 47-55, 2012.

MENDES, M. L. M.; SILVA, F. R.; MESSIAS, C. M. B. O.; CARVALHO, P. G. S.; SILVA, T. F. A. Hábitos alimentares e atividade física de universitários da área de saúde do município de Petrolina-PE. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 205-217, 2016.

MOREIRA, A. P. B.; ALFENAS, R. C. G.; SANT'ANA, L. F. R.; PRIORE, S. E.; FRANCESCHINI, S. C. C. Evolução e interpretação das recomendações nutricionais para os macronutrientes. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 51-59, 2012.

MOREIRA, N. W. R.; CASTRO, L. C. V.; CONCEIÇÃO, L. L.; DUARTE, M. S. Consumo alimentar, estado

nutricional e risco de doença cardiovascular em universitários iniciantes e formandos de um curso de nutrição, Viçosa-MG. **Revista de Atenção Primária à Saúde**, Viçosa, v. 16, n. 3, p. 242-249, 2013.

NASCIMENTO, M. V. S.; VILLA-NOVA, T. M. S.; SILVA, D. G.; NASCIMENTO, V. T.; MENDES-NETTO, R. S. Nutrient and food inadequacies among athletes: gender comparisons. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 2448-2455, 2016.

PEREZ, P. M. P.; CASTRO, I. R. R.; FANCO, A. S.; BANDONI, D. H.; WOLKOFF, D. B. Práticas alimentares de estudantes cotistas e não cotistas de uma universidade pública brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 21, n. 2, p. 531-542, 2016.

PETRIBÚ, M. M. V.; CABRAL, P. C.; ARRUDA, I. K. G. Estado nutricional, consumo alimentar e risco cardiovascular: um estudo em universitários. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 6, p. 837-846, 2009.

RAMIS, T. R.; MIELKE, G. I.; HABEYCHE, E. C.; OLIZ, M. M.; AZEVEDO, M. R.; HALLAL, P. C. Tabagismo e consumo de álcool em estudantes universitários: prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 376-385, 2012.

SOARES, N. T.; MAIA, F. M. M. **Avaliação do Consumo Alimentar**: recursos teóricos e aplicações das DRIs. Rio de Janeiro: MedBook, 2013.

SPOSITO, A. C.; CARAMELLI, B.; FONSECA, F. A. H.; BERTOLAMI, M. C. IV Diretriz Brasileira sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose: Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 88, suppl. 1, p. 2-19, 2007.

TABELA BRASILEIRA DE COMPOSIÇÃO DE ALIMENTOS - TACO. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: NEPA-UNICAMP, 2011.

VITOLO, M. R. **Nutrição: da gestação ao envelhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

WHO - World Health Organization. **Global strategy on diet, physical activity and health**. Geneva: WHO, 2010.

WHO - World Health Organization. **Obesity: preventing and managing the global epidemic: Report of a consultation on obesity**. Geneva: WHO, 2000.

WHO - World Health Organization. **Physical Status: The use and interpretation of anthropometry**. Geneva: WHO, 1995.

WHO - World Health Organization. **Prevention of cardiovascular disease: guidelines for assessment and management of total cardiovascular risk**. Geneva: WHO, 2007.

A REPRODUÇÃO SOCIAL DE AGRICULTORES FAMILIARES
NO SUDOESTE DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS

THE SOCIAL REPRODUCTION OF FAMILY FARMERS IN
THE SOUTHWEST OF PARANA: AN ANALYSIS OF THE
SOCIOECONOMIC CHARACTERISTICS

Brasil

Ana Paula Schervinski Villwock*
Marco Antônio Verardi Fialho**
Patrícia Eveline dos Santos Roncato***

Resumo: A crescente orientação das práticas sociais para o mercado fez com que a reprodução social dos agricultores familiares fosse alterada. Sabendo que na agricultura moderna a reprodução social da agricultura familiar se consolida pela capacidade de adaptação aos novos contextos sociais, questiona-se sobre quais seriam as características socioeconômicas dos agricultores familiares do Sudoeste do Paraná? Para tanto, procurou-se analisar as estratégias de reprodução social baseada em três indicadores: terra, capital e trabalho. Como resultado, identificou-se que as unidades produtivas possuem como principais estratégias de produção o leite com manejo de pastagens e a produção de soja, e que os mesmos são eficientes para reprodução social das famílias em termos de renda, mas que precisam de força de trabalho, área de terra e investimento em tecnologias.

Palavras chave: Estratégias de reprodução social; Terra; Trabalho; Renda agrícola.

Abstract: The increasing market orientation of social practices altered the social reproduction of family farmers. Knowing that in the modern agriculture the social reproduction of family farming is consolidated through the ability of adaptation to new social contexts, this paper seeks to find out what the socioeconomic characteristics of family farmers in the Southwest of Paraná is. To achieve its purpose, social reproduction strategies were analyzed based on three indicators: land, capital and labor. The results revealed that milk with pasture management and soybean crops are the main production strategies in the productive units, and that they are efficient for the social reproduction of the families in relation to their income, but they also require workforce, land areas and investment in technologies.

Keywords: Social reproduction strategies; Earth; Job; Farm income.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: ana.agronomia@gmail.com
** Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: marcoavf@hotmail.com
*** Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Santana do Livramento - RS, Brasil. E-mail: patriciaeveline@gmail.com

Introdução

Os estudos e pesquisas referente à reprodução social da agricultura familiar vêm mostrando diferenças no modo de reprodução da agricultura familiar brasileira, pois o meio rural passou por inúmeras mudanças influenciadas pelo processo de modernização. Foram alteradas não somente as relações sociais, mas também as relações de produção, com a família e também com o mercado, sendo que essas transformações ocorreram em torno de uma discussão acerca do grau de atraso do modelo de produção agrícola do país, e observou-se uma série de medidas que resultou na modernização conservadora, seguindo os ditames da Revolução Verde, centrados na tecnificação agrícola.

Com a Revolução Verde, o Brasil passou por significativas mudanças ao longo dos anos. O setor agrícola absorveu quantidades crescentes de crédito agrícola, incorporou os chamados "insumos modernos" ao processo produtivo, aumentou a produtividade, mecanizou a produção, integrou-se aos modernos circuitos de comercialização, permitiu o aumento da produção de matérias-primas e alimentos para a exportação e para o mercado interno.

A Revolução Verde serviu de carro chefe para ampliar a venda de pacotes tecnológicos, ou seja, a venda de insumos agrícolas modernos: máquinas, equipamentos, implementos, fertilizantes, defensivos, pesticidas, etc. Entretanto, no caso do Brasil, essas tecnologias beneficiaram somente algumas regiões, alguns produtores e produtos, pois o pacote tecnológico vendido ao país estava associado a elevados custos de produção, gerando grande exclusão no campo brasileiro (BRUM, 1988).

Em outras palavras, houve a alteração da base técnica da agricultura, que, associada à sua articulação com a indústria produtora de insumos e bens de capital para a agricultura, levou à formação do chamado "complexo agroindustrial" (GRAZIANO DA SILVA, 1993). Essa modernização teve efeitos, como, por exemplo, êxodo rural acentuado, aumento da taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, crescimento da taxa de autoexploração nas propriedades menores, diminuição da qualidade de vida da população trabalhadora do campo e as disparidades de renda.

Além dos fatores citados acima, para Graziano da Silva (1999), o processo de modernização da agricultura brasileira, "ao promover a substituição de elementos produzidos internamente pelo complexo rural por compras extra-setoriais (máquinas e insumos químicos) e intra-setoriais (sementes, mudas, reprodutores animais etc.), colabora para o desenvolvimento do mercado interno". Graziano da Silva (1993) acrescentou que o agricultor precisou se adaptar, se apropriar das tecnologias, para se manter integrado ao mercado e inserido no contexto da modernização. Entretanto, segundo Corona (1999), para que esse agricultor familiar esteja inserido e

adaptado ao contexto da modernização, ele busca na sua própria experiência elementos que possibilitem respostas aos novos desafios do desenvolvimento rural.

É nesse ponto que a proposta teórica formulada por Lamarche (1993) deve ser analisada, pois os agricultores familiares são portadores de uma tradição (baseada na família, nas formas de produzir e no seu modo de vida), valorizando recursos internos como elementos primordiais para as suas estratégias de reprodução, mas atentos às transformações sociais que possibilitem melhores condições de sobrevivência da família no presente e atenção a possíveis adaptações necessárias para garanti-la no futuro.

Lamarche (1993) acrescenta ainda que agricultores que trabalham e decidem suas ações em família, recorrem, quando necessário, ao trabalho assalariado. Assim, para ter a concepção do processo de reprodução da agricultura familiar é preciso observar que os processos produtivos e reprodutivos são simultâneos, e que a reprodução não é somente material e produtiva, mas também social, cultural e ideológica (PERONDI; RIBEIRO, 2000). As sociedades reproduzem condições específicas de sua existência, como um agricultor quando se mune de uma contínua reconversão de parte de seus produtos em meios de produção, criando no seu processo e dos que se assemelham condições de reproduzir toda uma sociedade camponesa.

As atitudes tomadas pelas unidades de exploração familiar, como variar intensidade do trabalho, o ciclo e a divisão do trabalho, ampliando ou restringindo o consumo, são formas que as famílias encontram para se protegerem das forças externas como exploração e restrição fundiária. Essas variações feitas pelos agricultores familiares são algumas alternativas que regem a reprodução da agricultura familiar.

As estratégias de reprodução de uma unidade de produção familiar devem-se aos fatores internos, mas, também, estão simultaneamente ligadas aos fatores externos à unidade de produção. Apoiado nessas observações, o estudo objetiva identificar as características socioeconômicas dos agricultores familiares do Sudoeste do Paraná. Para tanto, procurou-se analisar as estratégias de reprodução social baseada em três indicadores: terra, capital e trabalho. Salienta-se a importância de analisar situações empíricas representativas da diversidade social e econômica existente entre os estabelecimentos rurais de menor porte com gestão familiar na agricultura brasileira.

Nessa perspectiva, considera-se que reprodução social da agricultura familiar apresenta diferentes componentes voltados à dinâmica da unidade de produção, sendo que esse estudo se atenta para a avaliação dos diferentes componentes constitutivos da reprodução das famílias agricultoras partindo da renda. Ademais, estudar as diferentes estratégias de renda adotadas pelos agricultores pode ser alvo de pesquisas

que busquem compreender melhor como essas escolhas influenciam economicamente e socialmente os resultados reprodutivos das famílias.

Reprodução Social da Agricultura Familiar

As transformações vividas pelos agricultores familiares modernos não representam uma ruptura definitiva com as formas anteriores, mas, ao contrário, mantêm um vínculo com a tradição camponesa que fortalece sua capacidade de adaptação, com particularidades às novas exigências do mercado (WANDERLEY, 2001).

Para a mesma autora, a agricultura familiar combina a propriedade dos meios de produção com o trabalho no estabelecimento, com a produção para o consumo e para o mercado. Ou seja, as diferentes estruturas produtivas que associam família-produção-trabalho resultam na forma como ela age econômica e socialmente, influenciando diretamente na renda dos estabelecimentos.

Além disso, a agricultura familiar caracteriza-se por atender a objetivos que buscam suprir, concomitantemente, necessidades de reprodução do grupo doméstico e das gerações subsequentes. Assim, a estrutura produtiva e os objetivos de reprodução dos agricultores familiares produzem a especificidade do processo, do sistema de produção e da centralidade da constituição do patrimônio familiar.

Dessa maneira, ressalta-se que, para Lamarche, o conceito de agricultura familiar é definido como:

A agricultura familiar, tal como concebemos, corresponde a uma unidade de produção agrícola onde a terra e o trabalho estão intimamente ligados a família. A interdependência desses três fatores no funcionamento da exploração engendra necessariamente noções mais abstratas e complexas, tais como a transmissão do patrimônio e a reprodução da exploração (LAMARCHE, 1993, p.15).

Pode-se observar, através dessa definição supracitada, que os conceitos de agricultura familiar, para Wanderley e Lamarche, são conexos, pois a identificação dos conceitos permeia a interdependência dos três fatores (família, produção e trabalho) e constrói uma dinâmica que implica em como o agricultor familiar concebe o patrimônio familiar e como ele dinamiza as formas de reprodução da sua família. Com isso, os membros da família operam dentro de uma lógica organizada em torno de saberes e valores capazes de assegurar a produção e reprodução dos seus estabelecimentos.

Além disso, Almeida (1986) afirma que a reprodução social da agricultura familiar envolve duas dimensões: a reprodução de ciclo curto e a de ciclo longo. A reprodução de ciclo curto compreende-se na combinação de fatores relativos ao trabalho, conhecimento tradicional e recursos naturais para atender ao consumo familiar e repor os insumos

necessários para o reinício do processo produtivo, ou seja, a reprodução de ciclo curto tem relação com a lógica econômica da família, englobando elementos como trabalho e consumo. No entanto, a reprodução de ciclo longo trata dos aspectos do ciclo geracional e da perpetuação das famílias através do nascimento, casamento, morte e herança.

Um aspecto importante da agricultura familiar é a produção, sendo que geralmente adota-se o que Chayanov (1981) chama de sistema produtivo de policultura-pecuária. O sistema é uma combinação de diferentes técnicas de atividades agrícolas e criação animal que tendem ao equilíbrio com o passar do tempo, ressaltando que esse equilíbrio só é possível pela capacidade de adequação e adaptação da organização social de caráter familiar.

Esta adequação diz respeito à qualidade e à quantidade do trabalho que está associado ao sistema de policultura-criação. Argumenta-se que essa adequação é um trabalho intensivo, que só os membros da família se dispõem a aceitar; por outro lado, a multiplicidade de tarefas que ele implica requer organização do trabalho, da mesma forma que uma grande diversidade de competências.

Na economia agrícola familiar, a família, equipada com meios de produção emprega sua força de trabalho no cultivo da terra, e recebe como resultado de um ano de trabalho certa quantidade de bens. Uma simples observação de estrutura interna da unidade de produção familiar é suficiente para compreender que é impossível, sem categoria salário, impor a esta estrutura o lucro líquido, a renda, e o juro do capital, como categorias econômicas reais, no sentido capitalista da palavra. (CHAYANOV, 1981. p.52)

Nesse sentido, conforme a produção familiar se moderniza e por consequência se integra aos processos de mercantilização da produção, observa-se uma importância de reconhecer o movimento interno na unidade de produção familiar. No geral, é possível perceber que, ao longo do tempo, a agricultura sofreu um profundo processo de transformação, em que o agricultor se profissionaliza, o mundo rural perde suas características de sociedade parcial e se integra à sociedade nacional.

Entretanto, Wanderley (2009) afirma que, do ponto de vista do agricultor, parece evidente que suas estratégias de reprodução, nas condições modernas de produção, em grande parte ainda se baseiam na valorização dos recursos de que dispõem internamente, no estabelecimento familiar e se destinam a assegurar a sobrevivência da família no presente e no futuro.

De certa forma, os agricultores familiares “enfrentam” os novos desafios com as “armas” que possuem e que aprenderam a usar ao longo do tempo. Lamarche (1993) refere-se a isso como a conservação e transmissão de um patrimônio sociocultural, exercendo um papel fundamental no modo de funcionamento da agricultura familiar.

Por fim, cabe acrescentar o importante papel que a extensão rural exerce na agricultura familiar brasileira. De acordo com Peixoto (2008), uma assistência técnica

(9)- Renda de Outras Fontes (ROF ou routfont): relativo às cobranças de arrendamentos de terras, aluguéis, rendas com poupança, doações e aplicações. São rendas não oriundas do trabalho;

(10)- Renda Não Agrícola (RNA): renda do trabalho de atividades não agrícolas;

(11)- Superfície agrícola útil (SAU): superfície agrícola utilizada.

Para mensurar a força de trabalho utilizada no estabelecimento familiar, foram utilizadas as contribuições de Lima et al. (1995), os quais determinaram que uma Unidade de Trabalho Homem (UTH) representa 300 dias de trabalho de 8 horas diárias de uma pessoa adulta com idade entre 18 e 59 anos. Como no meio rural encontram-se pessoas ativas fora desta faixa etária, consideraram-se: crianças de 7 a 13 anos = 0,5 UTH; jovens de 14 a 17 = 0,65 UTH; adultos de 18 a 59 = 1 UTH; e idosos com mais de 60 anos = 0,75 UTH.

Para possibilitar a análise da reprodução social das famílias agricultoras, foram analisados os indicadores econômicos e sociais baseados na linha norteadora que caracteriza a agricultura familiar, segundo Wanderley (2009), que são: terra, capital e trabalho.

A metodologia utilizada para definir as tipologias de análise das famílias foi feita a partir da divisão das famílias de acordo com a mediana da renda total de cada família, ou seja, os grupos ficaram divididos entre: os grupos com as propriedades familiares que possuem a renda total acima da mediana (Alta Renda) e o grupo com propriedades familiares que possuem renda total abaixo da mediana (Baixa Renda).

A partir da tipologia de análise descrita, foi realizada a comparação dos indicadores dos dois grandes grupos através da análise do teste t de amostras independentes, que visa verificar se existe diferença entre a média de uma amostra (aleatória) e a média populacional. Ressalta-se que essas sistematizações e análises estatísticas foram feitas através do Programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, com uma confiabilidade de 95%.

Resultados e discussões

A profunda desigualdade e a heterogeneidade da dinâmica da agricultura têm sido observadas mesmo em regiões integradas à lógica dos mercados globais, pois as atividades ligadas à produção agropecuária estão diante de um cenário por muitas vezes incerto e sujeitas às condições que os agricultores não controlam, como: crises econômicas, clima, mercado incerto, a inerente competitividade de um setor fragmentado e produtor de commodities. Entretanto, as famílias agricultoras possuem especificidades para lidar com as questões do mundo rural, ou seja, a reprodução social da agricultura familiar pode

apresentar-se de diferentes formas para um mesmo contexto global.

Conforme já detalhado na metodologia, as famílias entrevistadas foram divididas através da mediana da renda total, formando dois grandes grupos, ou seja, famílias com a renda total menor que a mediana e famílias com a renda total maior que a mediana. Assim, pode-se verificar quais foram os indicadores que impactaram nas famílias para que elas tivessem estratégias de reprodução social diferentes umas das outras.

Conforme a tabulação dos dados, que podem ser observados na Tabela 1, inicia-se a análise pelo indicador terra. Percebe-se que as famílias que possuíam renda total menor que a mediana tem a média da superfície agrícola útil (SAU) inferior às famílias com renda total maior que a mediana, sendo que essa diferença é altamente significativa, ou seja, as famílias com maior renda foram as que possuíam maior quantidade de SAU se comparado com as famílias do grupo de menor renda. Essa constatação pode estar relacionada a duas questões: a) os agricultores familiares que possuem maior renda implementam sistemas de produção mais extensivos que os agricultores de menor renda; b) os agricultores familiares de menor renda não dispõem de recursos ou meios de produção adequados, resultando em menor capacidade produtiva e, conseqüentemente, menor uso do fator terra.

Ainda sobre o fator terra, percebe-se que o mesmo acontece quando se compara a média da área própria dos dois grupos, ou seja, as famílias que tinham renda maior que a mediana possuíam significativamente maior quantidade de terras próprias. Nesse ponto, é válido ressaltar que quando se compara a SAU com a área própria das famílias com renda total maior que a mediana, percebe-se que a média da SAU (39,27 ha) é maior que a área própria das famílias (36,02 ha), demonstrando que as famílias com maior renda utilizam-se do arrendamento de terras de terceiros para ampliar a área utilizada na atividade agropecuária, o que não acontece nas famílias de menor renda.

Tabela 1 - Valores médios de uso da terra, trabalho, consumo, rendas e transferência social nas famílias do Sudoeste do Paraná, no ano de 2013.

		Unidade***	Baixa Renda	Alta Renda	p (α≠β)	
Indicadores	Nº de famílias		25	25		
	Terra	SAL	ha/fam	12,81	39,27	0,005 (**)
		RT/SAL	R\$/ha	R\$ 8.611,62	R\$ 3.719,41	0,697 (ns)
		RA/SAL	R\$/ha	R\$ 2.231,91	R\$ 2.809,89	0,072 (ns)
Area prop.	ha/fam	15,00	36,02	0,018 (*)		
Terra/trab.	SAU/UTHtot	ha/hom	7,92	17,21	0,016 (*)	
Trabalho	UTHtot	Hom/dia	1,73	2,28	0,025 (*)	
	UTHagri	Hom/dia	1,55	1,99	0,066 (ns)	
	RT/UTHtot	R\$/hom	R\$ 19.332,13	R\$ 64.001,11	0,000 (**)	
	RA/UTHagri	R\$/hom	R\$ 9.295,56	R\$ 55.500,56	0,000 (**)	
Custo	CI	R\$/fam	R\$ 24.086,84	R\$ 72.884,03	0,001 (**)	
	D	R\$/fam	R\$ 4.170,41	R\$ 13.228,00	0,006 (**)	
	DVA	R\$/fam	R\$ 1.652,11	R\$ 9.658,63	0,114 (ns)	
Custo por trabalho	CI/UTHtot	R\$/hom	R\$ 12.618,09	R\$ 31.935,87	0,002 (**)	
	D/UTHtot	R\$/hom	R\$ 1.917,11	R\$ 5.796,16	0,006 (**)	
	DVA/UTHtot	R\$/hom	R\$ 942,62	R\$ 4.232,16	0,138 (ns)	
Renda	RTS	R\$/fam	R\$ 10.375,12	R\$ 6.589,52	0,103 (ns)	
	ROF	R\$/fam	R\$ 833,60	R\$ 10.764,40	0,150 (ns)	
	ORT	R\$/fam	R\$ 0,00	R\$ 11.592,00	0,231 (ns)	
	RNA	R\$/fam	R\$ 2.540,00	R\$ 6.771,20	0,163 (ns)	
	RA	R\$/fam	R\$ 13.470,91	R\$ 110.346,22	0,000 (**)	
	RT	R\$/fam	R\$ 27.219,63	R\$ 146.063,34	0,000 (**)	

* Significativo ao nível de 0,05.

** Significativo ao nível de 0,01.

*** fam = família; hom = homens;

(ns) = não significativo

Fonte: Pesquisa de campo.

Ainda sobre o fator terra, os grupos não se diferenciaram entre si quando comparado a produtividade da terra em relação à renda total e à renda agrícola por unidade de área. Isso quer dizer que, apesar dos grupos de alta e baixa renda possuírem diferenças significativas de quantidade de terra, tanto própria como SAU, não significa que isso é transformado em produtividade por área e renda, pois não há significância na produtividade de renda por área de terra.

Ressalta-se que o indicador terra é de grande importância no estudo de caso, pois as atividades que mais se destacam são justamente as atividades que necessitaram de grande área para que se possa ter um bom retorno em termos de renda agrícola, que foram: produção de grãos e produção de leite com manejo de pastagem. Com isso, pode-se analisar que, apesar das famílias possuírem as mesmas estratégias de produção, ou seja, leite com manejo de pastagens e grãos, a maior área de terra faz com que os agricultores tenham maior renda nas famílias. Nesse sentido, as atividades extensivas estão diretamente relacionadas à renda, o que é possibilitado, conseqüentemente, pela maior produção de leite e de grãos.

Do ponto de vista do trabalho total, é significativa a diferença de disponibilidade de trabalho entre os grupos de baixa renda e alta renda, sendo maior a disponibilidade no grupo de famílias com maior renda. Entretanto, essa questão não é a mesma quando se considera apenas o trabalho agrícola; o ano de 2013 não apresenta uma diferença significativa no número de trabalhadores entre os dois grupos de renda.

Analisando ainda o trabalho como indicador, percebe-se que houve diferença significativa na renda total e na renda agrícola por unidade de trabalho homem total e agrícola, respectivamente. No que se refere à renda total por UTH total na propriedade, observa-se que o valor médio da família de baixa renda é de R\$ 19.332,13/UTH total e o valor médio das famílias de alta renda é de R\$ 64.001,11/UTH total, ou seja, a renda total/UTH total das famílias alta renda é três vezes maior se comparado com as famílias de baixa renda. Isso também acontece quando se compara a renda agrícola dividida pela UTH agrícola, pois as famílias de baixa renda possuíram renda agrícola de R\$ 9.295,56/UTH agrícola e as famílias de alta renda possuíram renda agrícola de R\$ 55.500,56/UTH agrícola, havendo diferença de seis vezes mais renda agrícola/UTH agrícola para as famílias de alta renda. Dessa forma, pode-se afirmar que, no que se refere à renda total e renda agrícola dividida por unidade de trabalho homem, há uma diferenciação significativa, pois o grupo de famílias com mais renda apresentou significativamente um maior retorno por trabalhador, seja UTH agrícola (famílias + contratada) ou UTH total na propriedade.

Ainda referente à Tabela 1, os indicadores de custo também apresentaram diferenças significativas entre os dois grupos quando analisados o consumo intermediário e a depreciação. Ressalta-se que, na análise, o consumo foi três vezes superior nas famílias com maior renda. Ou seja, no ano de 2013 o grupo

com maior renda também possuiu mais gastos com insumos e com depreciação de equipamentos e infraestrutura. Observa-se que, no que diz respeito ao divisor do valor agregado (DVA), não houve diferença significativa, mesmo o grupo de alta renda tendo numericamente maior valor por conta de arrendamentos e financiamentos de produção.

Ao se analisar o consumo por trabalhador, especificamente o Consumo Intermediário e a Depreciação relativos com a mão de obra (UTH), a diferença entre os estratos para essas mesmas variáveis foram significativamente diferentes, sendo maior nas famílias que possuíram renda total maior que a mediana de renda total. Ou seja, as famílias de alta renda gastaram mais com o consumo por mão de obra do que as famílias de baixa renda. Com isso, pressupõe-se que as famílias entrevistadas de alta renda possuem alto grau de mercantilização, o que também foi identificado por Conterato (2014) no Rio Grande do Sul, pois atividade agrícola focada na produção de grãos é extremamente externalizada, ou seja, os insumos da produção vêm de fora da unidade produtiva. Além disso, pode-se citar que, em momentos de chamado “vazio forrageiro”, a alimentação das vacas de leite fica por conta de insumos externos à propriedade (por exemplo, a compra de ração animal), o que faz aumentar os custos de produção oriundos de um manejo adequado de pasto.

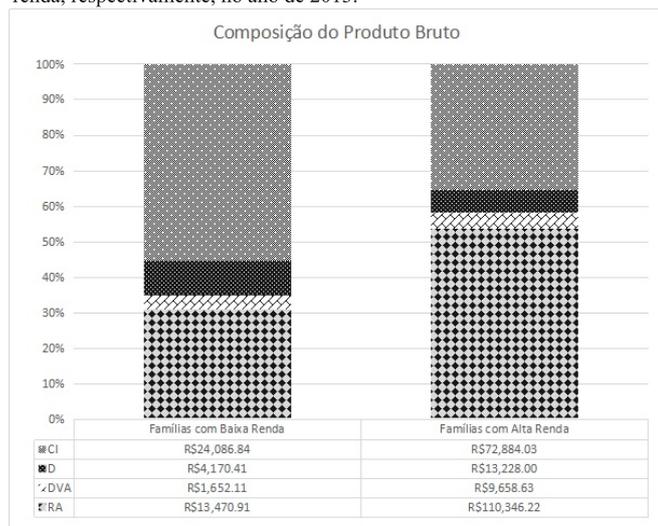
Outro ponto da análise é a quantidade de equipamentos necessários para a produção de grãos e leite. Segundo os dados da pesquisa, das 50 famílias estudadas, 20 famílias possuíam trator, 28 famílias possuíam ordenhadeira canalizada, e 30 famílias possuíam resfriador de leite a granel com ano de compra superior a 2003, mostrando que essas famílias possuem sistemas de produção extensivos e dependentes de máquinas e equipamentos para aumentar a produtividade da mão de obra e assegurar nível de renda capaz de sustentar aumento dos custos de produção e depreciação.

Finalmente, do ponto de vista da renda por família, sem levar em consideração o retorno por indivíduo, o grupo de famílias com maior renda obtiveram maior renda agrícola, e obviamente foram portadoras da maior renda total. Entretanto, quando se refere às transferências sociais, renda de outras fontes, outras rendas do trabalho e rendas não agrícolas, não há significância estatística entre a média dos grupos de alto e baixa renda, ou seja, não foi diferente o grupo de maior e menor renda para esses indicadores econômicos.

Além da análise das características socioeconômicas em ambos os grupos, apresenta-se a seguir a composição do produto bruto de ambos os grupos. A Figura 2 mostra que há uma grande proporção do produto bruto das famílias de baixa renda e alta renda que se encontra no consumo (composto da médias do DVA, D, e CI), sendo que nas famílias de baixa renda e alta renda o consumo é responsável 68% e 46% do produto bruto, respectivamente. Ou seja, proporcionalmente, as famílias de baixa renda tiveram um maior gasto que as famílias de alta renda, e, conseqüentemente, uma menor renda agrícola do que as

famílias de alta renda, pois possuem maior consumo do que renda agrícola.

Figura 2: Composição do Produto Bruto das famílias com baixa e alta renda, respectivamente, no ano de 2013.



Fonte: Pesquisa de campo.

Dessa forma, observa-se que, apesar de as famílias de alta renda possuírem maiores gastos monetários com a compra de insumos consumidos pelo processo produtivo e maiores gastos com depreciação de máquinas, equipamentos e infraestrutura, elas possuíram uma maior renda agrícola do que o grupo de baixa renda, pois o maior consumo, nesse caso, também gerou maior renda agrícola para as famílias. Ou seja, maiores investimentos em tecnologia têm sido, nas propriedades estudadas, uma das estratégias das famílias para aumentar a renda agrícola.

Por fim, nas famílias que possuíram renda total abaixo da mediana, observa-se que, apesar de possuírem menores gastos monetários quando comparadas às famílias de alta renda, esses gastos são proporcionalmente maiores, chegando a ser de 68% do PB, e restando apenas 32% para serem revertidos em renda agrícola. Ou seja, apesar de se ter um baixo consumo monetário se comparado às famílias de alta renda, os mesmos poderiam ser melhor revertidos em renda agrícola. Assim, pode-se observar que as famílias de baixa renda estão nessa situação por adotarem uma estratégia que não otimizou os recursos da propriedade e os tornou mais dependentes de insumos e serviços obtidos do mercado.

Vale ressaltar que tanto as famílias de alta renda como as de baixa renda também valorizam as oportunidades de rendas não agrícolas, sejam de base agrária ou não, porque minimizam o risco da dependência monetária do mercado agrícola. Kageyama (2003) advoga que a diversificação da renda é um seguro contra riscos climáticos e econômicos, impedindo que as famílias fiquem abaixo da linha de pobreza nos períodos de escassez agrícola ou de preços baixos, e as rendas complementares podem aumentar as chances de obter novos ativos físicos ou qualificações que ajudem a sair do patamar de pobreza a longo prazo.

Chayanov (1981) afirma que o produtor familiar

depende, para sua reprodução social, da preservação do seu patrimônio produtivo, que nada mais é do que o conjunto de meios necessários para a produção. Dessa forma, pode-se afirmar que as unidades produtivas avaliadas do Sudoeste do Paraná possuem como principais estratégias de produção o leite com manejo de pastagem e a produção de soja, que são sistemas de produção eficientes em renda, e, conseqüentemente, demandam força de trabalho, área de terra e investimento em tecnologias.

Considerações finais

O estudo mostra a importância da análise das características socioeconômicas dos agricultores familiares do sudoeste do Paraná, pois a partir dessas evidências empíricas reforçam as teorias sobre como se realiza a reprodução social da agricultura familiar. Primeiramente, pode-se afirmar que os indicadores que impactam diretamente na reprodução social da agricultura familiar são: renda agrícola, terra, trabalho e consumo de produção, sendo que cada uma delas tem a sua importância dentro de grupos distintos de famílias.

Quando se analisam as famílias de alta renda, percebe-se que as mesmas possuem uma maior quantidade de terra em comparação com as famílias com baixa renda, o que faz viabilizar os dois principais sistemas de produção da região: os sistemas de produção de leite com manejo de pastagem e a produção de soja. Entretanto, não se pode afirmar que isso tem impacto direto na renda, pois não se encontrou diferença significativa quando se compara a produtividade em relação à terra.

Analisando o indicador trabalho, observa-se que a disponibilidade de trabalho total da unidade de produção é significativa entre os grupos de baixa e alta renda, sendo que é maior no grupo de alta renda. Contudo, quando se considera a disponibilidade de mão de obra agrícola, no ano de 2013, não houve diferença significativa no número de trabalhadores entre os dois grupos de renda. Dessa forma, pode-se afirmar que o grupo de alta renda contrata mais unidades de força de trabalho que os grupos de baixa renda. Ainda analisando o trabalho como indicador, pode-se afirmar que, no que se refere à renda total e renda agrícola unidade de trabalho homem, há uma diferenciação altamente significativa, pois o grupo de famílias com mais renda apresentou significativamente um maior retorno por trabalhador.

Outro indicador que impactou na reprodução social das famílias de alta renda foi o alto investimento em consumo (D, DVA, e CI), ou seja, houve maior investimento em tecnologia de produção nas famílias de alta renda, ressaltando, conseqüentemente, maior dependência do mercado. Salienta-se que, mesmo dependentes, compõem esse mercado, ainda mais quando se trata de commodities (grãos) e uma produção especializada da atividade leiteira.

Dessa forma, considera-se que as famílias estudadas com alta renda possuem uma melhor capacidade de adequação do sistema produtivo e um melhor equilíbrio entre consumo e renda da propriedade. Esse resultado corrobora com argumentos que Chayanov (1981) defende sobre que os sistemas produtivos que combinam diferentes técnicas agrícolas e criação de animais devem atingir certo grau de equilíbrio entre gastos e rendas com o passar do tempo, e que esse equilíbrio só é alcançado pela capacidade de adequação (qualidade e quantidade do trabalho que está associado ao sistema de policultura-criação) e adaptação da organização social familiar.

Referências

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas: Editora HICITEC, 1992. 296 p.
- ALMEIDA, M. W. B. de. Redescobrimo a família rural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 66-83, jun. 1986.
- BRUM, Argemiro J.A. **Modernização da Agricultura**: trigo e soja. Petrópolis: Vozes; Ijuí: FIDENE, 1988. p. 31-89.
- CHAYANOV, A. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G.; STOLCKE, V. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense 1981. p.133-163.
- CORONA, H. M. P. **A Resistência Inovadora: A Pluriatividade no Sudoeste Paranaense**, Pr. 231 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 1999.
- CONTERATO, M. A. et al. O consumo intermediário na agricultura: uma comparação entre agricultura familiar e não familiar no Brasil e nas regiões Sul e Nordeste. In: SCHNEIDER, S.; FERREIRA, B.; ALVES, F. (Org.). **Aspectos Multidimensionais da Agricultura Brasileira diferentes visões do Censo Agropecuário 2006**. 1. ed. Brasília, v. 1, 2014. p. 133-162
- GARCIA FILHO, D. P. **Guia Metodológico Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários**. Brasília: INCRA/FAO, 1999. 65 p.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35. n. 2, p. 57-63, 1995.
- GRAZIANO DA SILVA, J. A industrialização e a Urbanização da Agricultura Brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, v. 7, n. 3, p. 2-10, 1993.
- GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**. Campinas, UNICAMP, Instituto de Economia, 1999. (Coleção Pesquisas, 1). 28 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da População**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 mai. 2018.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica sudoeste paranaense. Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&sistema=1&cod_sistema=1&ano_estudo=2004. Acesso em: 26 mai. 2018.
- KAGEYAMA, A. Diversificação das rendas nos domicílios agrícolas no Brasil, 1992 e 2001. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 65-86, 2003.
- LAMARCHE, H. (Coord.). **A agricultura familiar: comparação internacional**. Vol. I. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. 336 p.
- LIMA, P.; BASSO, N.; NEUMANN, P. S.; MÜLLER, A. G.; SANTOS, A. C. **Administração da unidade de produção familiar**: modalidades de trabalho com agricultores. Ijuí: Editora UNIJUI, 1995. 222 p.
- NAVARRO, Z. **Do mundo da roça ao mercado**: mudanças recentes e o desenvolvimento agrário no Sul do Brasil. Brasília: NEAD, 2002. Relatório de pesquisa.
- NAVARRO, Z. **Os estabelecimentos rurais de menor porte sob gestão familiar e a estratégia institucional da Embrapa**: diversidade social, dinâmicas produtivas e desenvolvimento tecnológico. Projeto de Pesquisa da EMBRAPA Centro de Estudos e Capacitação em Agricultura Tropical. Chamada 05/2012 - Desenvolvimento Institucional – EMBRAPA – Distrito Federal, 2012.
- PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil**- Uma abordagem Histórica da Legislação. Texto para discussão, Consultoria Legislativa do Senado Federal. Brasília, out. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>
- PERONDI, M. A.; RIBEIRO, A. E. M. As estratégias de reprodução de sítiantes no Oeste de Minas Gerais e de colonos no Sudoeste do Paraná. **Organizações rurais e agroindustriais**, v. 2, n. 2, p. 3-15, 2000.
- TEDESCO, J. C. **Terra, trabalho e família**: racionalidade produtiva e ethos camponês. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999. 331 p.
- WANDERLEY, M. N. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. (Org.) **Agricultura familiar: realidade e perspectivas**. 3.ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2001. p. 21-55.
- WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 21 p.

**O NÚCLEO DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA
“ALDEIA KAYAPÓ” E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO: COMPREENSÕES
EM TORNO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**

**THE UNIVERSITY CENTER OF LEGAL ADVICE “ALDEIA
KAYAPÓ” AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE EDUCATION
OF UNDERGRADUATE LAW STUDENTS: UNDERSTANDINGS
ABOUT AN UNIVERSITY OUTREACH PROGRAM**

Raphael Carmesin Gomes*
Damião Bezerra Oliveira**

Resumo: O presente artigo visa descrever as contribuições que o Programa de Extensão Universitária Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) deu, durante a sua existência, para a formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará. Para este fim, além do referencial teórico que embasa as experiências de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), exploram-se os discursos de Bacharéis em Direito que, em algum momento de seu percurso formativo, participaram deste Programa de Extensão, em seus 10 anos de existência (2004-2014). Neste sentido, é importante transcrever as narrativas desses Bacharéis, colhidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas para a consecução da dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. Conclui-se que o NAJUPAK foi essencial na promoção de uma formação paralela dos Bacharéis em Direito, proporcionando-lhes experiências pedagógicas diferenciadas do currículo oficial.

Palavras chave: Extensão Universitária; Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Aldeia Kayapó; Bacharel em Direito.

Abstract: This paper aims to describe the contributions of University Center of Legal Advice “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK, in the Portuguese acronym) to the education of undergraduate law students at the Federal University of Pará. To this end, in addition to the theoretical framework, that underpins the experiences of the University Popular Legal Advice (AJUP, in the Portuguese acronym) the study explored the discourse of the undergraduate law students, that participated of the aforementioned Outreach Program that was active for 10 years (2004-2014). Considering this, it is important to transcribe the undergraduate students’ narratives, which were collected from semi-structured interviews as part of a master’s dissertation from the Master’s Degree in Education at the Federal University of Pará. The analysis demonstrated that NAJUPAK played an essential role in providing parallel education for undergraduate law students as it provided pedagogical experiences different from those of the official curriculum.

Keywords: University Outreach Program. University Center of Legal Advice “Aldeia Kayapó”; Undergraduate Law Students.

* Técnico em Administração da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail:raphael.carmesin@gmail.com
** Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: damiao@ufpa.br

Introdução

É sempre importante compartilhar experiências de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), principalmente quando essa prática fez parte das experiências formativas de gerações de Bacharéis em Direito.

Este é o exemplo do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), Programa de Extensão Universitária que existiu entre os anos de 2004 a 2014, no âmbito do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Pará.

O NAJUPAK, assim com as demais AJUP’s, conseguiu incitar, a um só tempo, reflexões em torno da extensão Universitária e da formação jurídica. Essa convergência foi natural, uma vez que a extensão universitária, enquanto dimensão indissociável do Ensino e da Pesquisa, fez parte do percurso formativo dos discentes, sendo uma práxis enriquecedora na vida dos futuros profissionais do Direito.

Por essa relevância, propõe-se neste artigo descrever as contribuições que o Programa de Extensão Universitária Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) deu, durante a sua existência, para a formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará.

Se o NAJUPAK, hoje, não mais existe, as reminiscências em torno de sua prática ainda estão presentes na memória e na vivência de discentes e profissionais já formados que, através de seu olhar, suscitam questionamentos e críticas ao ensino jurídico de que foram sujeitos, tendo como pano de fundo as suas próprias experiências, enquanto extensionistas.

Desta forma, o objetivo proposto exige a análise da experiência de extensionistas da UFPA, vinculados ao NAJUPAK em algum momento de seu percurso formativo, conectada a um contexto maior de análises em torno da articulação entre extensão universitária e a formação jurídica, relação que já vem sendo objeto de estudo sistemático por outros autores (MIRANDA, 2010; NORONHA, 2016; OLIVEIRA; MOURA; SANTOS, 2014; RIBAS, 2009).

Por isto, metodologicamente, este artigo se lastreia em uma abordagem qualitativa, consubstanciada em entrevistas individuais semiestruturadas, desenvolvidas a partir de um roteiro predefinido, com perguntas abertas, uma vez que se procuram respostas mais espontâneas, que deem conta de aspectos valorativos e compreensivos dos sujeitos entrevistados, captando outras dimensões do fenômeno (BONI; QUARESMA, 2005; FARR apud BAUER; GASKELL, 2008; TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista qualitativa possibilita, portanto, um enfoque fenomenológico do mundo, uma vez que proporciona uma abertura entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, através do encontro de outras interpretações e perspectivas do fenômeno investigado

que, continuamente, se implicam mutuamente (MASINI, 2000).

Mas antes de adentrar-se nas narrativas dos discentes, é preciso se acerrar, mesmo que sucintamente, das complexas práticas extensionistas da AJUP. Por isso, inicia-se com uma descrição histórica das práticas das AJUP’S, as teorias que lhes subjazem, os desafios e as limitações que enfrentam, para então ser possível a aproximação com a prática extensionista do NAJUPAK e suas especificidades. Posteriormente, a partir das falas dos discentes entrevistados, abordar-se-á a contribuição deste Programa de Extensão para a formação dos Bacharéis em Direito da UFPA.

A Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP)

Seria muito complexo capturar a AJUP em um conceito. A sua formação histórica no Brasil, bem com as suas muitas configurações e práticas ao longo das últimas décadas não podem ser apreendidas em um conceito, sem que este restrinja a rica variedade das AJUP’s que surgiram, surgem e surgirão no seio das universidades brasileiras.

A AJUP não se fez, mas está se fazendo cotidianamente no período de formação de centenas de Bacharéis em Direito que se inserem neste movimento. Isto porque, se não é conceito, a AJUP pode ser considerada um movimento, cujo motor são os múltiplos fatores históricos e variados marcos teóricos que a constituem.

Portanto, tudo o que é possível fazer são “acercamentos” em torno deste movimento, em uma tentativa de dar-se um rosto para a AJUP, mesmo que este se transforme e, tão logo seja descrito, mude de aparência.

A história nos lega que, pelo menos desde as décadas de 50 e 60 do século XX, se tem registro de grupos que poderiam ser considerados precursores do que posteriormente passou a ser conhecido como AJUP: o Serviço de Assistência Jurídica (SAJU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Serviço de Assistência Judiciária (SAJU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Tais grupos surgiram dentro de um contexto em que os estudantes buscavam se articular para desenvolver a prática forense ao lado das camadas populares, dentro de um processo de consolidação do acesso à justiça pelos mais pobres, iniciado pela Lei nº 1060/50 (Lei da Assistência Judiciária Gratuita) (ALMEIDA, 2015).

Com a efervescência e os embates políticos na época do regime ditatorial civil-militar no Brasil (1964-1985), os primeiros SAJU’S foram extintos. No âmbito das universidades, o protagonismo estudantil

deu espaço a uma condução autoritária da estrutura universitária, fazendo com que muitas AJUP's, forjadas dentro de uma concepção específica de extensão universitária, dessem lugar a núcleos de assistência jurídica.

Não obstante a oposição, foi neste período de acirramento da violência e da repressão estatal que surgiram muitas experiências de assessoria jurídica popular, vinculadas a sindicatos, universidades, movimentos sociais e entidades em defesa dos direitos humanos (LUZ, 2008). Como exemplo, pode-se citar o Instituto Jurídico Popular, a Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, entre outros (RIBAS, 2009).

Essa Assessoria Jurídica Popular, reitera-se, desde o seu nascedouro possui uma polissemia e uma vasta complexidade de práticas.

A AJP vem se constituindo como polissêmica, seja compreendida como serviço legal (ROJAS, 1988), serviço legal inovador (CAMPILONGO, 2009), práxis, orientação ideológica (ALMEIDA, 2015), prática jurídica insurgente (RIBAS, 2015) etc., seus significados se complementam na riqueza de experiências teórico-práticas que se identificam com a AJP. (MARTINS, 2016, p. 69).

Foi no caminho da dialética social, em meio a tensões concretas do processo de redemocratização e de movimentos emancipatórios de conquista de direitos, que a AJUP foi consolidando as suas experiências no âmbito universitário. As AJUP's se desenvolveram, assim, no espaço acadêmico, tendo como protagonistas os estudantes de direito e a sua articulação com a comunidade (SEVERI, 2014).

Em um contexto mais amplo, as AJUP's passaram a se aproximar dos movimentos sociais e outras organizações vinculadas às classes populares a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social, da ascensão das políticas neoliberais, bem como a partir da retração dos movimentos de esquerda na década de 80, as quais passaram a reorganizar as suas agendas sob outras pautas, como a da cidadania, da democracia e dos direitos humanos (ALMEIDA, 2015).

A partir da década de 90, se fortaleceram, ainda mais, as práticas jurídico-educativas das AJUP's. Tais práticas visavam dar conta das novas exigências para a formação jurídica que advinham da constitucionalização de direitos coletivos, da garantia de direitos humanos e da articulação de movimentos sociais na busca de alguma representatividade na democracia brasileira.

Tais exigências impulsionaram o questionamento ao modelo tradicional de extensão universitária que preponderava nos cursos de direito do país, bem como criticaram a própria relação entre o bacharel em direito e a comunidade em que este se inseria (RIBAS, 2009).

Conforme Furmann (2003, p. 59):

Apesar da palavra 'Assessoria', em sentido comum, ser quase sinônima da palavra 'Assistência', foi ela escolhida para simbolizar uma metodologia inovadora de extensão. A

escolha busca exprimir um significado político contrário às propostas de índole 'assistencialista'. A postura política da Assessoria, por surgir no espaço discursivo dos movimentos populares, é uma postura de contestação e não de caridade. Busca a Assessoria desconstruir o método assistencialista, contestar a sociedade da exploração do trabalho e rechaçar a Assistência como solução de problemas sociais.

Em 2014, em pesquisa realizada na USP, identificou-se cerca de 42 AJUP's em atividade no Brasil (SEVERI, 2014). O recrudescimento das experiências da AJUP pode ser creditado à criação da Rede Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU), no final da década de 90, que organiza encontros, em âmbito nacional, para compartilhar experiências realizadas em todo o país; ao reconhecimento da extensão enquanto dimensão formativa do bacharel em direito a ser desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior; e às reformas curriculares no curso de direito, principalmente pós-2004, que passaram a valorizar a “prática jurídica” e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SEVERI, 2014).

A práxis das AJUP's não veio descolada do que se consignou chamar “teorias críticas” do direito. De fato, desde a década de 60, as AJUP's adotam como fundamento teórico para a orientação de suas práxis teorias diferenciadas daquelas preconizadas pela dogmática tradicional dos cursos de direito, pautadas, seja pelo jusnaturalismo, seja pelo positivismo jurídico. Tais concepções teóricas possuem perspectivas em comum, a saber:

[...] a) A compreensão do Direito como instrumento de transformação social; b) o amplo acesso à justiça, visto não apenas como acesso ao Judiciário, mas sim abrangendo todos os meios legítimos para se alcançar a Justiça. Compreendendo, ainda, que o acesso à justiça deve significar um processo que busca a transformação do sistema de justiça acessado, e não apenas a inclusão nele, a partir de desenho político-institucional atual; c) o pluralismo jurídico comunitário-participativo, como projeto emancipatório dos novos sujeitos coletivos de direito, baseado nos valores de legitimidade, democracia, descentralização, participação, justiça, satisfação das necessidades, entre outros; e d) a educação popular como abordagem pedagógica para um processo libertador de conscientização. (NORONHA, 2016, p. 235).

As experiências da AJUP consideram o direito como um instrumento de transformação social, não a solução para todas as opressões e mazelas sociais, mas uma importante dimensão de lutas emancipatórias. Por isso, a AJUP possui uma ideologia, aqui tomada como uma “consciência prática” voltada para a ação, para a práxis que situa o direito junto aos conflitos presentes na sociedade de classes (ALMEIDA, 2015).

Desta maneira, “a identidade de assessoria passa, portanto, pela opção ideológica de estar ao lado dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados na sociedade de classes” (ALMEIDA, 2016, p. 189), é isso que a diferencia de uma mera “assistência jurídica”, nos moldes, por exemplo, dos Núcleos de Prática Jurídica.

Desta forma, a AJUP provoca um “estalo”, um “despertar ideológico” nos estudantes, que vão se posicionando diante dos conflitos sociais e forjando

uma compreensão de mundo a partir de sua práxis (ALMEIDA, 2016).

Todas as concepções teóricas que subjazem às experiências das AJUP's, portanto, de alguma forma, são tomadas de posição em favor do “popular”, em uma perspectiva denominada “crítica” do Direito, influenciadas pelo marxismo. Segundo Diehl (2009, p. 6):

As principais referências teóricas que influenciaram a criação e o desenvolvimento destes grupos de assessoria estudantil foram a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o Direito Achado na Rua de Roberto Lyra Filho e José Geraldo Sousa Jr.

Não cabe aqui detalhar as múltiplas teorias críticas do direito que influenciaram na construção das AJUP's, as quais possuem uma multiplicidade de riquezas teóricas e, inclusive, divergências entre si. Mas, por exemplo, na concepção do “Direito Achado na Rua”, os sujeitos são sujeitos sociais inseridos em espaços políticos de reconhecimento, negociação e criação de direitos em uma variedade de lutas por libertação (dos trabalhadores, das mulheres, dos refugiados, dos indígenas, etc.).

Da mesma forma, o amplo acesso à justiça, que não se esgota como acesso ao Judiciário, remete-nos ao “direito insurgente”. Tal concepção parte do princípio de que há caminhos de lutas e emancipações pela via do direito positivado, estatal, desde que se leve em consideração que o direito é fecundado nas lutas sociais, nas demandas populares e que, não raro, vai de encontro à juridicidade “oficial” (LUZ, 2008). Cabe ao advogado popular ou ao bacharel em direito, na AJUP, abrir-se para o reconhecimento social e político deste saber, deste direito dos oprimidos (comunitário-participativo), por dentro das categorias formais do direito positivo.

Essa cultura jurídica popular estaria calcada, também, no pluralismo jurídico que critica o esgotamento do projeto monista, o qual considera a identificação plena entre o direito, a lei e o Estado, e o monopólio deste último como fonte de juridicidade (WOLKMER, 2011).

As AJUP's, em suas mais variadas atuações, até mesmo pelo referencial teórico que muitas vezes as acompanham (Lyra Filho, Boaventura Sousa Santos, Wolkmer, José Geraldo de Sousa Júnior, entre outros), deixam entrever em suas práxis a consideração e a legitimidade de direitos forjados na dinâmica dos movimentos sociais e não necessariamente a partir do que o Estado diz o que é o direito. Isso, principalmente em se tratando de práticas extensionistas, abre possibilidades para que o bacharel em direito em formação reconheça que há um direito para além dos manuais universitários, dos códigos de lei e dos discursos dos tribunais.

A relação entre a AJUP e a Educação Popular, que existe desde as primeiras experiências de assessoria, é fundamental (LUZ, 2008). A percepção majoritária das AJUP's parece ser que “a educação popular contribui com a mobilização e organização coletiva dos indivíduos destinatários da assessoria

popular em busca da efetivação ou reconhecimento de seus direitos”. (SEVERI, 2014, p. 46).

Dessa forma, a AJUP tem um viés pedagógico, cuja matriz teórica é o pensamento freiriano e a sua dialogia entre bacharéis em direito e os movimentos sociais ou demais classes populares.

As AJUP's, através da pesquisa-ação, buscam realizar a extensão universitária como comunicação (FREIRE, 1979): o processo de educação popular compreendido não como repasse mecanicista, dominador e antidialógico de conhecimentos, mas como coprodução de saber por sujeitos universitários e populares que o constroem na mesma medida em que constituem a si mesmos. Não se trata, pois, de a universidade educar ou conscientizar a comunidade, pois ninguém educa nem conscientiza ninguém; o processo é de conscientização conjunta (FREIRE, 2001), de educação que rompe com os muros universitários e se assume como prática de libertação na qual todos e todas são sujeitos criadores de conhecimento no bojo da luta por direitos. (MEDEIROS, 2016, p. 134).

Paulo Freire inspira, também, as categorias que compõem, no juízo de Almeida, o “quefazer” das AJUP's, quais são: “a educação popular, a horizontalidade, o protagonismo estudantil e a amorosidade” (2015, p. 39). A educação dialógica freiriana, pautada pela busca de libertação e conscientização do sujeito, contrapõe-se à educação dominadora, que, conforme críticas correntes, tem dominado o ensino jurídico desde o seu embrião.

De fato, a relação hierárquica estabelecida entre professores e discentes de direito, bem como entre universitários e comunidade, tem forjado “operadores do direito”, técnicos, quando muito, incapazes de perceber a sua formação enquanto práxis educativa, política, enquanto inserção crítica frente à realidade.

A presença do pensamento freiriano, mesmo que com as suas limitações e descontinuidades, instila no bacharel em direito em formação o gosto pelo diálogo e pela “horizontalidade”, tanto na organização interna da AJUP, quanto perante a comunidade. A horizontalidade serve como princípio condutor da prática da AJUP, uma vez que se caracteriza pelo respeito aos discursos e saberes de todos os que participam da construção coletiva das atividades da AJUP: do acadêmico ao lavrador, do estudante de ensino médio ao doutor em letras jurídicas.

Outro elemento que vem a reboque da prática da AJUP é o protagonismo estudantil, isto é, a inserção do bacharel em direito enquanto sujeito de sua própria formação. Não obstante as limitações oriundas da ausência de vinculação de professores universitários na condução e orientação dos projetos realizados pela AJUP, tal ausência da figura institucional acaba exigindo que os próprios participantes da AJUP forjem o seu processo de aprendizado no espaço da extensão universitária (ALMEIDA, 2015).

Mas a extensão universitária é uma dimensão da universidade que não dá conta da complexidade das ações da AJUP. Ao contrário, a institucionalização universitária – consubstanciada em critérios para registro de projetos ou programas de extensão, bem

como para o financiamento destes – acaba limitando as ações da AJUP às dimensões avaliativas da extensão elaboradas pelo FORPROEX (SERRANO, 2001). Neste sentido, os bacharéis em direito consideram que fazem extensão, mas não nos moldes tradicionais, e sim uma extensão universitária popular, crítica, herdeira do pensamento de Freire (1983).

Outro elemento presente nas coletividades em torno da AJUP é a amorosidade. Para Almeida (2015), tal amorosidade está relacionada à capacidade que a AJUP tem de mobilizar afetos, paixões, emoções, por meio da ludicidade (poesia, teatro, dança, entre outras linguagens) e do estabelecimento de laços afetivos entre os seus membros e entre os seus membros e a comunidade. Este aspecto nos remete à amorosidade em Freire.

Segundo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (1967, p. 97). Através da amorosidade, Freire desvela que a relação pedagógica não se ensimesma em um quefazer científico, no sentido de neutro, racional e, por isso, insensível. Ao contrário, Freire defende que existe um mundo afetivo a ser conhecido em prol da luta política pela libertação dos oprimidos.

Neste sentido, o encontro amoroso dos sujeitos possibilita a experiência educacional por excelência, qual seja, a abertura para o diálogo, enquanto exigência ética inarredável da relação entre os seres humanos. O diálogo, portanto, enquanto exigência existencial, implica a amorosidade para que possibilite o exercício da palavra de todos aqueles que, mediatizados pelo mundo, o pronunciem conjuntamente, humanizando-se mutuamente.

A educação popular, o protagonismo estudantil, a horizontalidade e a amorosidade podem também ser vistos no NAJUPAK, o qual passará a ser mais detidamente analisado a seguir.

A Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK)

As atividades de extensão do curso de Bacharelado em Direito da UFPA se limitaram, há décadas, a atividades de assistência jurídica, cujos exemplos marcantes foram o Núcleo de Prática Jurídica, no campus Belém, ainda em atividade, e o Serviço de Assistência Jurídica e Social, localizado no município de Castanhal. De fato, é como se a formação do Bacharel em Direito da UFPA ignorasse os movimentos realizados nas outras regiões do país, no tocante às críticas feitas ao ensino jurídico, bem como às mudanças em torno da política nacional de extensão.

Somente em 2004, na UFPA, surgiu o NAJUPAK, na contramão de um ensino formalista,

que se destaca por sua prática pedagógica positivista (MORAES, 2012), a partir do Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias, ocorrido durante o Encontro Nacional de Estudantes de Direito, em Belém/PA.

Como presente nos discursos de outras experiências da AJUP (ALMEIDA, 2015), o NAJUPAK surgiu a partir do inconformismo de estudantes de direito com o percurso que a sua formação acadêmica estava seguindo no âmbito da UFPA. Sob a impressão de que o curso de direito se afastava sobremaneira da realidade circundante, o NAJUPAK entreviu nos espaços institucionais da extensão universitária a possibilidade de aproximar-se dos movimentos sociais e da comunidade de uma forma geral (SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

No início, o grupo centrou-se em discussões e debates em torno da construção da AJUP que se queria, sua estrutura, suas atividades e perfil. Para este fim, alguns discentes do curso de Direito se articularam em rede, antes da existência do NAJUPAK, com estudantes de outros Estados que já vivenciavam experiências da AJUP, como representantes do NAJUP Cosme Velho, do Maranhão, os quais auxiliaram com oficinas de capacitação para a criação de uma AJUP (SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

Nesse ritmo, somente em 2006 o NAJUPAK foi formalizado enquanto projeto de extensão, vinculando-se à PROEX, por meio do Projeto “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”. A partir de 2007, o NAJUPAK passou a ser parte do RENAJU. Ao primeiro projeto somaram-se, em 2010, o Projeto “A arte e a não exatidão da matéria” e, em 2011, o Projeto “Roda de Diálogos” (SANTOS; CAVALCANTE, 2014). Desta feita, de Projeto de Extensão o NAJUPAK passou a ser um Programa de Extensão, isto é, um conjunto de projetos de extensão enfileirados.

Desde o início de suas atividades, o NAJUPAK atuou com questões relacionadas à efetivação de direitos de crianças e adolescentes e o projeto central desenvolvido pelo núcleo, o “Juventude Cidadã” teve diversas fases: 2007 a 2010, quando foi executado na escola José Alves Maia, localizada no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém e tinha como foco principal a realização de oficinas com crianças do ensino fundamental da 5ª à 8ª série; em 2011, continuou com o trabalho com crianças da mesma faixa etária, mas dessa vez atuando na escola Francisco Nunes, localizada no bairro do Guamá; em 2013, o núcleo voltou seu trabalho a estudantes a partir de 15 anos de quatro escolas públicas do bairro do Jurunas em Belém: EEEFM Prof Camilo Salgado, EEEFM David Salomão Mufarrej, EEEFM Profa. Placídia Cardoso e EEEFM Padre Benedito Chaves; finalmente, em 2014, o núcleo atua com estudantes de apenas uma das quatro escolas com as quais trabalhou em 2013, a escola Camilo Salgado. (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 49).

Além da insatisfação com o ensino jurídico (ou mesmo em decorrência dessa insatisfação) e da atuação do movimento estudantil, outros fatores contribuíram para o surgimento do NAJUPAK: o incremento das ações de pesquisa, caracterizado,

principalmente, pela aproximação entre graduação e pós-graduação em Direitos Humanos, com a criação do Programa de Doutorado na Pós-Graduação em Direito e consequente reflexão (mesmo que incipiente) em torno do ensino jurídico na UFPA; a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Direito da UFPA, que criou espaços para atividades extensionistas, as chamadas “atividades complementares”; a articulação com o movimento estudantil e as suas reivindicações (BERNARDO; MOURA, 2014).

Através de seu primeiro projeto, “Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres”, o NAJUPAK já evidenciava as matrizes teóricas que iriam fundamentar a sua ação concreta, notadamente, a educação popular calcada no pensamento de Paulo Freire.

Inicialmente, o projeto foi executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Alves Maia. Como instrumental para a sensibilização dos alunos da rede pública quanto às violações cotidianas de direitos humanos, a AJUP realizava a educação popular por meio do lúdico e de atividades artísticas – como o teatro, a fotografia e a música –, o que revela uma certa contraposição aos meios mais tradicionais de transmissão de conteúdo, como a aula expositiva.

Todas as estratégias apontavam para um objetivo comum: o estabelecimento do diálogo entre os estudantes de direito e os alunos das escolas públicas frequentadas, entre a universidade e parte da comunidade habitante da periferia de Belém, como forma de produzir conhecimento a partir da realidade concreta dos sujeitos, crianças e adolescentes (SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

Primeiramente, o NAJUPAK aplicava questionários entre os alunos das escolas participantes, a fim de conhecer a disponibilidade e os interesses dos possíveis sujeitos que vivenciariam as oficinas. Posteriormente, os membros do NAJUPAK, através da observação participante e da pesquisa-ação, começavam a se relacionar com as crianças e os adolescentes.

Certamente, no entanto, sendo a educação popular freiriana um processo que exige uma práxis criativa dos sujeitos de diálogo, que se alimenta dos desafios e limitações postos pela realidade concreta, muitas dificuldades existiram durante a execução do “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”, quais sejam: a intensa rotatividade dos participantes do NAJUPAK; a falta de estrutura logística nas escolas públicas participantes; a baixa participação do corpo discente das escolas; a inserção de uma hierarquia simbólica entre os alunos de direito da UFPA e os alunos de ensino médio das escolas públicas (BERNARDO; SANTOS e SANTOS, 2014).

Em certo sentido, o NAJUPAK foi uma AJUP focada, portanto, na Educação Popular em Direitos Humanos, não existindo uma atuação técnico-jurídica

por parte do grupo, o que fomentava variadas discussões em seu interior (aliás, como ocorria em outras AJUP's do país) sobre se o núcleo prestava uma assessoria jurídica ou se reduzia-se a uma experiência pedagógica (ALMEIDA, 2015).

Além das atividades extensionistas, cujo processo resulta do diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na comunidade que vive, trabalha e produz fora do espaço universitário, o NAJUPAK elaborou diversas intervenções no interior da UFPA, como o projeto “Rodas de Diálogos” e o projeto “A Arte e a Não Exatidão da Matéria”, cujo escopo era voltado para o público universitário, bem como participou de várias reivindicações políticas nos espaços públicos da cidade.

Uma das últimas ações do NAJUPAK, em 2014, foi a organização do Seminário “Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK”, que culminou com a publicação de uma coletânea homônima de artigos de integrantes do Núcleo, refletindo sobre a experiência acumulada de 10 anos no campo da Educação Popular em Direitos Humanos.

Entre os fatores para a desagregação do NAJUPAK, pode-se citar: a perda do vínculo institucional com a PROEX/UFPA e, conseqüentemente, do financiamento das bolsas de extensão; o esvaziamento de integrantes do núcleo, seja por ingressarem em outras frentes de atuação política, por encerrarem o seu ciclo de formação enquanto Bacharéis, ou pelas demandas oriundas dos últimos anos de curso (TCC, prática jurídica, etc.); a falta de estrutura logística e apoio do Instituto de Ciências Jurídicas.

A voz extensionista do Bacharel em Direito

O roteiro utilizado para entrevistar o extensionista do NAJUPAK foi organizado em duas partes: a primeira dedica-se à identificação do projeto pelo sujeito, isto é, a sua relação com o NAJUPAK, como o identifica e como analisa a importância do núcleo para o curso de direito da UFPA; já a segunda parte cinge-se à relação entre a concepção de direito que fundamenta a práxis do NAJUPAK e a formação do sujeito entrevistado.

Tendo em vista o espaço dedicado a este artigo ser exíguo, não se tem como explorar todas as narrativas obtidas, configuradas em um farto material de análise, mas pode-se citar algumas falas sugestivas que esboçaram a contribuição do NAJUPAK para a formação do Bacharel em Direito da UFPA.

Foram entrevistados 5 (cinco) sujeitos¹, todos discentes, bacharéis em direito pela UFPA, em cujo percurso formativo, em algum momento, o NAJUPAK fez parte enquanto atividade extensionista. A quantidade de entrevistas, no entanto, não foi aleatória,

mas respeitou a saturação dos pontos de vistas que surgiram das narrativas, a fim de se evitar o esgotamento e a repetição de ideias, não obstante as diferenças de faixa etária e de tempo de conclusão do curso de Bacharelado em Direito.

E1 está no 9º semestre do curso de Direito da UFPA, tendo participado do NAJUPAK até a sua desagregação. E2 está no 10º semestre do curso de Direito da UFPA, tendo participado do NAJUPAK até o fim de suas atividades. E3, atualmente, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação (lato-sensu) do Núcleo de Altos Estudos Amazônico (NAEA). E4 é mestre em Direito Agrário pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás. E5 é advogada popular e professora de português. Essas múltiplas experiências enriquecem as perspectivas.

Em se tratando de extensão universitária, resta claro que há uma separação, na percepção das entrevistadas, entre o que consideram a “extensão universitária tradicional” e a “extensão universitária popular”, sendo esta última preconizada de acordo com a pedagogia de Freire (1983). Neste sentido,

[...] Extensão Universitária para mim, para além de instrumentos normativos e Resoluções que existam sobre o tema, que a própria universidade sanciona, sempre teve um viés mais assistencialista. A extensão universitária como uma contrapartida de pesquisas e de atividades que a universidade desenvolve para a sociedade dá um sentido a uma expressão que é muito vaga que é a função social da universidade dentro de um contexto maior de comunidade local. Então, para mim, a extensão sempre se constituiu como uma forma do assistencialismo, entendendo a universidade como uma autarquia do Estado, como um espaço que congrega ações dos três poderes dentro do campus. [...] então sempre vem em mente, para além do discurso oficial, um viés mais assistencialista e eu acredito que fazer extensão popular caminha no sentido oposto a esse assistencialismo; caminha no sentido de se e colocar como assessor, como um educador popular, para utilizar a expressão do Paulo Freire, se colocar como alguém que escuta mais do que alguém que vai falar ou ensinar alguma coisa ou detém um determinado conhecimento, construindo ali com os sujeitos que estão envolvidos pelo processo educativo, que se constitui também como um espaço alternativo de pedagogia desse espaço pedagógico não escolar. (E2).

Interessante a consciência que os entrevistados têm em relação ao debate posto na extensão universitária que contrapõe a assistência jurídica à assessoria jurídica. Reproduzem, assim, um “dilema histórico” (ALMEIDA, 2015) presente nos debates travados na Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU), que considera essa dicotomia como essencial para a atividade de uma AJUP.

Enquanto a assistência jurídica tradicional seria uma prática fortalecedora do discurso individualista, patrimonial e positivista na formação do bacharel em Direito, a assessoria jurídica universitária popular fomentaria uma prática criativa, pois possibilitaria uma pedagogia inventiva que se alimenta dos desafios e limitações postos pela realidade concreta, dialeticamente conflituosa, estendendo ao estudante de direito a possibilidade de compreender o fenômeno jurídico em relação ao seu contexto social mais amplo.

O discurso do Bacharel em Direito, supracitado, remete ao tratamento institucional dado à extensão universitária desde, pelo menos, o governo militar, no qual a atividade extensionista era vista como uma prática pontual e caritativa de docentes e discentes que, indo pelas regiões mais carentes do país, prestavam serviços e satisfaziam, mesmo que provisoriamente, as necessidades da população pobre (analfabetismo, problemas de saúde, produção agrícola, etc.).

Essa concepção assistencialista norteou a prática extensionista do curso de Direito da UFPA, mediante os Núcleos de Práticas Jurídicas (vinculados à OAB e à UFPA) que, desde a década de 50, restringiam-se em atender a população carente em suas demandas jurídicas, estendendo a prestação jurisdicional à setores marginalizados do acesso ao Poder Judiciário.

Ademais, ressalte-se a fala que aponta a presença inseparável do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na experiência com o NAJUPAK. As experiências da AJUP mobilizam a realidade concreta na formação do bacharel em Direito e a realidade concreta não pode ser dissociada em espaços estanques de Ensino, Pesquisa e Extensão: isso somente acontece na abstração. Nesse sentido, ainda:

Então esse é o NAJUPAK. Ele é um projeto de extensão universitária, até na perspectiva mais ampliada da extensão, que na época muita gente fazia o tripé como estaque: o ensino na sala de aula, a pesquisa nos livros e a extensão era só o repasse de informação. A gente entendia a extensão muito mais aproximada da práxis freiriana de que ao mesmo tempo que a gente ensina a gente aprende, faz pesquisa e extensão juntos. Então, a gente fazia extensão indo nas comunidades fazendo trabalho, mas de lá a gente também fazia a pesquisa, então, os integrantes do NAJUPAK publicaram vários artigos e TCC's dentro do mesmo trabalho. (E5).

O NAJUPAK, como a maioria das experiências da AJUP, possibilitou a interdisciplinaridade entre ciências (psicologia, economia, direito, etc.), bem como entre saberes (saber dos universitários e saber das crianças e adolescentes), muito em vista da horizontalidade que norteava a prática extensionista do núcleo.

[...] quando a gente falava que era da universidade eles ficavam assustados porque, para eles, às vezes, é que parecia estar muito distante a universidade dessas pessoas. Então, sempre olhavam a gente como se a gente tivesse em um posto acima deles e “caraca”, vocês são da universidade? Vocês são do curso de direito? Tinha sempre uma dúvida, um questionamento, mas também perpassou por um processo de construção de confiança coletiva de eles poderem falar sobre temáticas que eles não tratavam em suas casas. (E3).

A AJUP possui limitações quanto à possibilidade de ressignificar a realidade perante a coletividade com que se relaciona. Como disse E4: “a comunidade eu nem sei se se transforma tanto assim, mas com certeza o aluno se transforma muito mais”.

O NAJUPAK colocou em debate a própria concepção de universidade e a política extensionista da UFPA, notadamente do curso de Direito. Muito frequente, por exemplo, o relato, quase denunciativo, de que as atividades de extensão no curso de Direito se

restringiam a atividades de pesquisa, restritas aos muros da universidade.

[...] O que costumamos ver, normalmente, nos Projetos de Extensão e que a realidade tem mudado um pouco nos últimos anos, mas, normalmente, os projetos de extensão, mesmo sendo de extensão, têm um corpo muito mais de pesquisa, se restringindo, ou à pesquisa bibliográfica – fazendo levantamento bibliográfico, etc. –, ou tem um campo de atuação que ainda é restrito à universidade. (E1).

Quanto ao curso de Direito, mais especificamente, o NAJUPAK nasceu em uma época que a institucionalização da extensão na UFPA, via FORPROEX, estava em seu início, logo, poucos Projetos ou Programas de extensão estavam registrados e consolidados. No caso do NAJUPAK, sendo uma atividade interdisciplinar, com múltiplas ações, os entrevistados relataram as dificuldades que tiveram em adaptar as atividades do Núcleo dentro dos indicadores propostos pela PROEX/UFPA (seus relatórios, produtos de extensão, parâmetros de avaliação, etc.), além das dificuldades estruturais (orçamentárias e de espaço físico).

[...] a gente encontrou também muita dificuldade, ao longo desses 10 anos, de se constituir, por conta de orçamento, para desenvolver as atividades. Apesar de enxergar como crescente essas políticas de valorização da extensão universitária, elas estão muito aquém da valorização que existe para com a pesquisa universitária. Existe uma hierarquia dentro da universidade muito grande, então é difícil conseguir auxílio para o desenvolvimento dessas atividades, ainda mais uma extensão que não vai trazer resultado quantitativo para universidade, mas vai trazer resultado social para comunidade, então, acredito que essa relação ambígua que a gente tem para com o que é institucional, para com o que é gerencial ou para com o que é burocrático. Ao mesmo tempo que a gente entende a importância da disputa desses espaços, a gente encontra uma série de dificuldades para conciliar visões com eles, então acho que essa é a principal limitação do NAJUPAK. (E2).

Essa dificuldade em se adequar aos parâmetros institucionais foi um dos obstáculos encontrados pelo NAJUPAK para manter o acesso a bolsas de extensão e, por conseguinte, o regular funcionamento de suas atividades. Algo muito presente na fala dos sujeitos, portanto, foi a desvalorização da extensão enquanto atividade acadêmica séria, que enriquece a pesquisa e o ensino por meio do contato com a comunidade.

Quanto à formação em bacharelado em Direito, as entrevistadas frisaram pontos que já foram ressaltados anteriormente: o protagonismo estudantil na construção da AJUP (ALMEIDA, 2015), o estabelecimento de uma distinção entre a formação proporcionada pelo curso de Direito da UFPA e uma formação outra, paralela, realizada a partir das experiências no NAJUPAK, tal qual uma verdadeira Paidéia (LUZ, 2008).

[...] E eu considero fundamental o papel que o NAJUPAK teve para a minha formação. Uma importância de me fazer enxergar a mim mesma como um sujeito desses debates e dessas lutas e não tanto assim para a minha formação profissional estrita. O fato do NAJUPAK ter possibilitado um contato meu com categorias sociais e com movimentos sociais e populares fez com que eu me organizasse também em movimentos sociais e populares e entendesse bandeiras e lutas como minhas bandeiras e lutas

também. (E2).

Interessante o termo usado por uma das entrevistadas quanto ao espaço de atuação do NAJUPAK em relação ao curso de Direito da UFPA: “gueto de suspiro e até de inconformação” (E5). Um gueto sugere a ideia de isolamento, do estabelecimento de fronteiras por causas externas adversas. De certa forma, o NAJUPAK viveu uma relação conflituosa com a estrutura institucional do curso de Direito da UFPA, uma “disputa do espaço institucional e da ideologia do curso”. (E2).

[...] Existia um grande contraponto que nós costumávamos fazer dentro da universidade no curso de direito e isso não escapou à crítica à grade curricular do ensino de direito, não escapou da gente fazer essa crítica, da gente implementar essa crítica a nossa formação é uma formação prioritária voltada para disciplinas. A gente tem uma grade curricular voltada muito mais para uma dogmática do direito, ou seja, em que a gente tem a lei como fonte e tem muitos manuais falando sobre as leis, explicando a lei, dizendo sobre a lei. Obvio que o NAJUPAK desempenhou funções na minha formação enquanto Bacharel de Direito, porque foi uma militância dentro desse processo e isso foi desenhando também os meus caminhos. Por exemplo, o fato de hoje eu ter um objetivo de ser professora universitária também vem das formações que tive no núcleo, da concepção que o núcleo conseguia me apontar em relação ao direito e quais as características que uma operadora do direito deveria ter, além das características que eu não gostaria de ter dentro do curso direito. Uma dessas características era ser uma profissional que reproduzisse ou colocasse um direito na sala de aula que não trouxesse a emancipação de consciências. (E3).

De início, pode-se distinguir dois tipos de formação: primeiro, a formação “oficial”, proporcionada pela instituição universitária, com seu percurso curricular, seu quadro docente, suas normatizações, seu espaço e logística, voltada para a formação técnico-profissional, de cunho liberal, individualista, pautada pelo positivismo jurídico, pela leitura de manuais de direito e livros mais técnicos (MORAES, 2012). De outro modo, os sujeitos que vivenciaram as experiências do NAJUPAK tiveram contato com a crítica que se faz ao ensino jurídico desde, pelo menos, a década de 70, principalmente através do “Direito Achado na Rua”, propugnado por Roberto Lyra Filho (LUZ, 2008). Da mesma forma, as leituras em torno de Paulo Freire e outras correntes ditas “críticas” do direito despertaram o inconformismo com a própria formação.

[...] A dificuldade era de formar essas novas pessoas para atuar em Assessoria Jurídica Popular, porque não é uma formação simples (só fazer relatório, estabelecimento de dados e sistematizar), é uma formação que mexe com a nossa formação pessoal, de perspectiva, entendimento de vida, de reconhecimento, de identidade. (E1).

Ao ser inserido no NAJUPAK, o Bacharel em Direito se via imerso em um processo formativo para assumir-se enquanto sujeito e protagonista de sua própria formação. Esta formação perpassava pela discussão, rodas de diálogo e debates em torno de temas secundarizados no curso de Bacharelado em Direito, como as questões de gênero, de diversidade sexual, o extermínio da juventude negra, a questão

agrária, reforma constitucional, entre outros temas que emergiram da memória das entrevistadas.

Os “ajupianos”²² também iniciavam um contato com autores não tão populares nas ementas disciplinares do percurso curricular oficial, como Boaventura de Sousa Santos, José Geraldo de Sousa Júnior, Roberto Lyra Filho, Paulo Freire, Carlos Wolkmer, Thomaz Pressburger, Karl Marx, Antonio Gramsci, entre outros, os quais compõem uma ampla diversidade de vertentes teóricas que pensam o direito, a educação, a sociedade a partir de outros vieses.

Outro fator que se percebe relevante nas entrevistas é a ideia de que a vivência no NAJUPAK deu novas perspectivas profissionais aos discentes. E1, por exemplo, critica o lugar comum posto ao discente de direito: aquele que sonha com a ascensão social, através do recebimento de vultosos salários, oriundo de cargos públicos rentáveis (Magistratura, Procuradorias, Promotorias, etc.) ou de uma carreira bem-sucedida na advocacia; porém, que não possui a consciência de sua importância, enquanto sujeito, para a construção de uma sociedade mais equitativa, que não se posiciona ideologicamente ao lado das classes sociais trabalhadoras, mas reproduz uma visão elitista do direito.

Não poucas vezes ouvimos das entrevistadas que o NAJUPAK as ajudou a desejar outros caminhos profissionais como os da advocacia popular ou do magistério superior – fazendo um verdadeiro contraponto àqueles discentes que, em sua formação, vivenciaram os espaços tidos por tradicionais nos cursos de Direito (estágios em escritórios de advocacia e órgãos públicos) –, mediante o desenvolvimento de algumas características: o protagonismo estudantil (ALMEIDA, 2015); a capacidade de fazer uma releitura da dogmática jurídica; a habilidade de pensar interdisciplinarmente e a abertura para o diálogo e para o trabalho coletivo.

A ambígua relação entre a “formação oficial” e a formação preconizada no âmbito do NAJUPAK gerava uma dificuldade constante para a existência do núcleo, o que contribuiu, inclusive, para a sua desagregação: a dificuldade em equilibrar as atividades oriundas das disciplinas acadêmicas (provas, estágios, atividades complementares, etc.) com as atividades originadas na AJUP (oficinas, rodas de diálogo, debates, etc.).

[...] eu acho que um grande problema nosso, assim, enquanto organização (o que me dói muito) que acabou tudo ou deu uma pausa, não sei, mas é de que a gente não consegue atuar em diversas frentes, isso para mim é muito claro. Eu, por exemplo, fazia pesquisa na universidade então já estava aqui. Então eu conseguia fazer pesquisa e extensão porque já estava vivendo aqui, mas você não consegue participar do NAJUPAK, participar da política, participar de mil atividades, acho que uma grande lacuna que acompanha a gente desde o princípio é essa. (E4).

Em algum momento de sua formação, o discente tinha que escolher entre concluir o curso de graduação, satisfazendo as obrigações do percurso curricular oficial, ou realizar as atividades do NAJUPAK, as quais demandavam tempo e esforços consideráveis,

dado o protagonismo estudantil, algo insito à AJUP.

Considerações finais

Historicamente, a extensão universitária no âmbito do curso de Direito foi pautada por uma prática repetitiva, na qual sobressaía-se a extensão como uma prestação de serviços assistencial – em Núcleos de Prática Jurídica, em sua maioria – e o direito como um instrumento de pacificação das relações individuais, voltado para o treinamento da técnica jurídica, isto é, para a manipulação dos institutos jurídicos forjados por um direito liberal, individualista e patrimonial.

Dentro dessa prática petrificada, pouco ou nenhum espaço foi dado à problematização da própria formação jurídica, ou seja, aqueles que vivenciaram essa experiência extensionista não tinham contato com a crítica que se fazia – desde, pelo menos, a década de 50 – ao ensino jurídico praticado nas universidades brasileiras, tampouco tinham o espaço institucional formativo para refletir sobre o próprio Direito que se ensinava, suas variadas concepções e abordagens epistemológicas.

A partir da década de 50 do século XX, surgiu uma tradição de experiências extensionistas que se pode considerar fundamental para a formação do Bacharel em Direito: as experiências de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP). No caso da UFPA, o NAJUPAK foi um Programa de Extensão que assumiu para si a função de ser uma AJUP e que surgiu a partir dos clamores estudantis para uma formação mais prática, que possibilitasse o contato dos discentes com os problemas sociais mais candentes.

O NAJUPAK, não obstante as suas limitações e contradições internas, foi um verdadeiro contraponto à formação jurídica preconizada pelo curso de Bacharelado em Direito da UFPA. Enquanto o currículo oficial do curso configurava-se em torno de disciplinas jurídicas estanques, da tradicional dogmática jurídica, do positivismo jurídico, das aulas-conferências, o NAJUPAK possibilitava aos discentes experiências educativas diferenciadas, evocando temáticas, autores e metodologias de ensino singulares.

As narrativas em torno do NAJUPAK o compreendem como um mobilizador de estudos e discussões que possibilitam uma “consciência da realidade” (E1) mais aprofundada, que vai além das percepções tradicionais do que é o Direito e para o que ele serve. A AJUP propicia, portanto, experiências formativas – através da extensão universitária – que vão além das aulas-conferências, principal metodologia de ensino do curso de Direito desde a sua fundação no país.

Os discentes do NAJUPAK saíam das salas de aulas, das aulas-conferências, e aprendiam a debater e sugerir as suas próprias pautas, estudando temáticas como Direitos Humanos, reforma agrária, questões de

gênero, racismo na periferia, democratização da universidade, entre outros assuntos infrequentes na prática pedagógica do curso de Direito da UFPA.

Autores que analisavam o Direito em outras perspectivas, a partir da sociologia jurídica, da filosofia, da pedagogia – Direito Achado na Rua, direito insurgente, pluralismo jurídico, direito alternativo, educação popular, etc. – também eram estudados, para além dos manuais jurídicos que são comuns dentro das salas de aulas do curso.

Em se tratando de extensão universitária popular, o NAJUPAK legou como características virtuosas para a formação do Bacharel em Direito a capacidade de compreender a horizontalidade no processo pedagógico, de ser protagonista de sua própria formação (protagonismo estudantil) e a capacidade de praticar a amorosidade, de acordo com o pensamento freiriano. Essas características revelam uma postura comum entre estes discentes, qual seja, a de estarem conscientes de que fazer parte de uma AJUP é fazer parte de um embate ideológico no seio das faculdades de Direito, tomando partido das classes trabalhadoras e demais sujeitos subalternizados na sociedade conflituosa em que vivemos.

O discurso sobre a “desmistificação do direito”, muito propagado pelos profissionais egressos da Paidéia ajupiana, se faz presente também na postura destes profissionais, que se abrem para o contato com movimentos sociais e outras coletividades subalternizadas, as quais, seja pelo desconhecimento do direito (o que inclui a linguagem jurídica, os ritos, os processos, etc.), seja pela precária mobilização social, estão excluídas da legítima capacidade de lutar por seus direitos.

A proximidade com os problemas sociais mais candentes – seus conflitos, lutas por direitos, opressões de toda sorte – faz com que o discente de Direito, uma vez lançado ao mercado de trabalho, tenha mais inclinação a olhar a si próprio e a sociedade como um espaço de luta por direitos e de defesa contra as violações de direitos humanos por grupos subalternizados, tendo como “estalo” inicial (ALMEIDA, 2015) as experiências na AJUP.

Referência

ALMEIDA, A. L. V. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Universitária Popular. **Revista Insurgência**, Brasília, ano 2, v.2, n. 2, p. 159-193, 2016.

_____. **Um estalo nas Faculdades de Direito:** perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 2015.

BERNARDO, Caroline C.; MOURA, Ana P. NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular. In: OLIVEIRA, A;

MOURA, A.; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer:** 10 anos de NAJUPAK. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 59-71

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DIEHL, Diego A. Metodologia da assessoria jurídica popular na luta pela realização histórica dos direitos humanos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANDHEP), 5, 2009. **Anais**. Belém/PA, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURMANN, Ivan. **Assessoria jurídica universitária:** da utopia estudantil à ação política. 96 fls. Monografia (Curso de Bacharelado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

LUZ, Vladimir de C. **Assessoria Jurídica Popular no Brasil.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MARTINS, M. P. M. J. O Direito através do espelho: contribuições da assessoria jurídica popular às lutas de movimentos populares em torno do direito à terra e ao território. **Revista Insurgência**, Brasília, ano 2, v.2, n. 2, p. 51-79, 2016.

MASINI, Elcie F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo, SP: Cortez, 2000, p. 59-67.

MIRANDA, Carla. **Na práxis da assessoria jurídica universitária popular:** extensão e produção de conhecimento. 2010. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2010.

MORAES, Élcio. A.S. **A educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico:** currículo e práticas pedagógicas no curso de Direito da UFPA no horizonte das competências e habilidades. 2012. 191 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2012.

NORONHA, Evanderson C. A Assessoria Jurídica Universitária Popular como uma proposta contra hegemônica à educação jurídica tradicional. **Revista Insurgência**, Brasília, ano 2, v.2, n. 2, p. 220-243, 2016.

OLIVEIRA, A.; MOURA, A.; SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer:** 10 anos de NAJUPAK. Belém: PROEX-UFPA, 2014.

RIBAS, Luiz O. **Direito insurgente e pluralismo jurídico:** assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000). 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Julyanne C. B. M dos; CAVALCANTE, Breno N. S. NAJUP Aldeia Kayapó: 10 anos em defesa dos direitos humanos. In: OLIVEIRA, A.; MOURA, A.; SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer:** 10 anos de NAJUPAK. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 48-58.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior et al. **Avaliação**

Nacional da Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária v. 3. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: MEC/ SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001.

SEVERI, Fabiana C. **Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasileiras:** relatório de pesquisa. Ribeirão Preto: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico:** fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

Notas

¹ Os sujeitos entrevistados não terão os seus nomes revelados, por questões jurídicas, sendo identificados doravante, tão somente, como E1, E2, E3, E4 e E5.]

² Designação muito utilizada nas entrevistas para denominar aqueles que vivenciaram as experiências nas AJUP's.

IMPACTO DE ACOMPANHAMENTO NUTRICIONAL NO ESTADO NUTRICIONAL DE CRIANÇAS DE UM CENTRO ESPECIALIZADO DE GUARAPUAVA - PR

NUTRITIONAL FOLLOW-UP IMPACT ON THE NUTRITIONAL STATUS OF CHILDREN FROM A SPECIALIZED CENTER OF GUARAPUAVA-PR

Brasil

Nilciane Taques*
Pâmela Schactae Lacerda**
Angélica Rocha de Freitas Melhem***
Mariana Abe Vicente Cavagnari****
Carla Zanelatto*****
Paula Chuproski Saldan*****

Resumo: O objetivo deste trabalho foi avaliar se houve melhora no estado nutricional de crianças atendidas em um Centro Especializado de Guarapuava - PR após acompanhamento nutricional. O projeto foi conduzido com 35 crianças (idade média = 19,74 meses) frequentadoras do referido centro entre os anos de 2015 e 2017. Para avaliar o estado nutricional e antropométrico dessas crianças, foram analisadas as medidas de peso e estatura conforme preconiza o Ministério da Saúde. Para crianças com necessidades especiais, utilizaram-se curvas específicas. Foi possível observar que, nas consultas nutricionais de retorno, houve evolução de todos os quesitos avaliados, com destaque para a melhora do estado nutricional (77,14%) e do consumo alimentar (65,71%) no primeiro retorno. Evidencia-se, assim, a importância do acompanhamento nutricional na infância, sendo este um meio de intervenção precoce que favorece a qualidade de vida e a prevenção de novos problemas alimentares, com impacto sobre o bem-estar físico e emocional deste público.

Palavras chave: Avaliação Nutricional; Consumo de Alimentos; Assistência Ambulatorial; Lactente.

Abstract: The objective of this study was to assess whether there was improvement in the nutritional status of children assisted at a Specialized Center of Guarapuava-PR after nutritional follow-up. The project was developed with 35 children (average age= 19.74 months) attending the center between 2015 and 2017. To assess the nutritional and anthropometric status of these children, weight and height measures were analyzed as recommended by the Ministry of Health. For children with special needs, specific curves were used. Their nutritional status (77.14%) and food consumption (65.71%) was seen to have improved at the first return. The importance of nutritional monitoring in the childhood was evidenced for being a means of early intervention that favors the quality of life and a prevention of new diet problems, having a direct impact on the physical and emotional well-being of this public.

Keywords: Nutrition Assessment; Food Consumption; Ambulatory Care; Infant.

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

*Nutricionista. Universidade Estadual do Centro-Oeste(UNICENTRO),Guarapuava - PR, Brasil. E-mail:nilcianaetaques@hotmail.com
**Nutricionista. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. E-mail:pamelaschactae_22@hotmail.com
***Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. E-mail:angerocha@gmail.com
****Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. E-mail:marianaav@hotmail.com
*****Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: carlaz_nutri@hotmail.com
*****Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. E-mail: pchuproski@unicentro.br

Introdução

A alimentação nos primeiros anos de vida é essencial para o pleno crescimento e desenvolvimento da criança. O Ministério da Saúde e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) ressaltam que a forma mais segura e completa de se alcançar o crescimento e o desenvolvimento adequados até o sexto mês de vida pós-natal é assegurando o aleitamento materno exclusivo (AME), desde a primeira hora de vida, já que este satisfaz todas as necessidades do binômio mãe-filho, por suas inúmeras vantagens, durante este período (WELFFORT; LAMOUNIER, 2009; BRASIL, 2015a). Iniciar precocemente a introdução alimentar pode interferir diretamente na duração do aleitamento materno e negativamente na promoção da saúde, uma vez que pode ocasionar menor absorção de nutrientes importantes e contribuir para a ocorrência da desnutrição infantil e o aparecimento de doenças como diarreia e infecções (OLIVEIRA et al., 2014).

Após os 6 meses de vida, as necessidades nutricionais dos lactentes aumentam, sendo necessário o início da alimentação complementar, a qual contribui para a formação dos hábitos alimentares na infância. Os alimentos complementares devem ser saudáveis e seguros, capazes de fornecer energia, macro e micronutrientes, além de serem ofertados conforme os sinais de apetite e saciedade da criança (BRASIL, 2015a; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2012). Uma dieta pobre em micronutrientes pode acarretar uma série de carências nutricionais associadas à introdução da alimentação complementar inadequada, mostrando inadequações no conteúdo de zinco, ferro, vitamina B6, riboflavina e niacina, refletindo de forma negativa no estado nutricional (EN) de cada criança (BRASIL, 2015a; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2012). Vale ressaltar que, mesmo recebendo outros alimentos, após esse período a criança pode continuar sendo amamentada até 2 anos ou mais, uma vez que a alimentação deve complementar e não ser a substituta do leite materno (WELFFORT; LAMOUNIER, 2009; MARTINS; HAACK, 2012; OLIVEIRA et al., 2014; BRASIL, 2015a; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017).

O EN de uma população, e em especial das crianças, é um relevante indicador de sua saúde e qualidade de vida, espelhando o modelo de desenvolvimento de uma determinada sociedade (BRASIL, 2013a). Além da análise do consumo alimentar, outro componente da avaliação nutricional de crianças é a antropometria, cujo objetivo é verificar o crescimento e as proporções corporais, visando estabelecer atitudes de intervenção. Os parâmetros antropométricos normalmente utilizados para avaliação do EN são o peso e a estatura (altura ou comprimento), que representam processos dinâmicos e contínuos e fazem parte dos indicadores de saúde da criança. Os valores desses dados devem ser analisados em função da idade e do sexo, já que são os principais determinantes de sua evolução entre um atendimento e outro (SIGULEM et al., 2000; BRASIL, 2012).

Os estudos nacionais que analisaram o EN de crianças ao longo dos anos evidenciam o fenômeno da transição nutricional com significativa redução da desnutrição e o aumento da prevalência do excesso de peso (MONTEIRO et al., 2009; VICTORA et al., 2011). Os efeitos causados por este processo são preocupantes não só no Brasil como no mundo, uma vez que o público infantil recebe cada vez mais cedo alimentos industrializados ricos em sódio, açúcar, gorduras e de baixo valor nutricional, para proporcionar o desenvolvimento físico e a promoção de saúde, refletindo, assim, de forma negativa no seu EN (LEAL et al., 2012; FECHINE et al., 2015).

A ação primária de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento constitui o eixo central do cuidado infantil e é essencial para a articulação de atividades de prevenção e intervenção. Dentre as ações, está o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças por meio de atendimentos nutricionais. Por meio do acompanhamento do crescimento se faz a avaliação periódica do ganho de peso e é possível avaliar o progresso da criança, identificando aquelas em maior risco de morbimortalidade, prevenindo precocemente inadequações do EN e promovendo o crescimento infantil de forma saudável e adequada (CARVALHO et al., 2008).

A realização deste estudo buscou avaliar se houve melhora no EN de crianças atendidas em Centro de Recuperação Nutricional de Guarapuava-PR após acompanhamento nutricional.

Metodologia

Foi realizado um estudo de segmento com 35 crianças frequentadoras do Centro de Recuperação Nutricional de Guarapuava-PR no período de agosto de 2015 a abril de 2017. Esses dados fazem parte do Projeto de Extensão conduzido no referido centro desde 2009, intitulado “Atendimento nutricional à população frequentadora do Centro de Nutrição Renascer de Guarapuava-PR”, sob coordenação de uma das autoras do manuscrito.

O Projeto de Extensão é desenvolvido com a participação de acadêmicos do curso de Nutrição, supervisionados diretamente por docentes do Departamento de Nutrição da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na forma de atendimentos nutricionais ambulatoriais às mães ou responsáveis de crianças encaminhadas ao referido centro por apresentarem algum comprometimento do EN (SALDAN; BRECAILO, 2014).

A caracterização das mães e crianças que fizeram parte do estudo foi realizada com base na descrição do sexo, faixa etária, peso ao nascer, idade gestacional, idade da mãe, estado civil, profissão, número de filhos, escolaridade dos pais (mãe/pai), participação em programas sociais (Bolsa Família, Leite das Crianças,

Benefício de Prestação Continuada, entre outros), diagnóstico clínico e a Estratégia Saúde da Família (ESF) de referência para a família e criança.

Para avaliação do EN antropométrico, foram analisadas as medidas de peso (kg) e estatura (cm) das crianças conforme preconiza o Ministério da Saúde (BRASIL, 2011). O perfil antropométrico foi avaliado com base nos índices Peso para Idade (P/I), Estatura para Idade (E/I) e Índice de Massa Corporal para Idade (IMC/I) expressos em escores-z, com base nas curvas de crescimento da Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2011). Já para crianças prematuras, com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral, foram utilizadas curvas específicas para classificação do EN (CRONK et al., 1988; MUSTACCHI, 2002; BROOKS et al., 2011; FENTON; KIM, 2013).

Para avaliação da alimentação, foram construídos marcadores de alimentação saudável e não saudável embasados no material do Ministério da Saúde intitulado “Orientações para Avaliação de Marcadores de Consumo Alimentar na Atenção Básica” (BRASIL, 2015b).

Para crianças menores de 2 anos, foram construídos os seguintes indicadores: aleitamento materno exclusivo em menores de 6 meses; aleitamento materno continuado; introdução de alimentos; diversidade alimentar mínima; frequência mínima e consistência adequada; consumo de alimentos ricos em ferro; consumo de alimentos ricos em vitamina A; consumo de alimentos ultraprocessados; consumo de hambúrguer e/ou embutidos; consumo de bebidas adoçadas; consumo de macarrão instantâneo, salgadinhos de pacote ou biscoito salgados; consumo de biscoito recheado, doces ou guloseimas (BRASIL, 2015b).

Para crianças maiores de 2 anos, foram construídos os seguintes indicadores: hábito de realizar no mínimo as três refeições principais do dia; hábito de realizar as refeições assistindo à televisão; consumo de feijão; consumo de frutas; consumo de verduras e legumes; consumo de hambúrguer e/ou embutidos; consumo de bebidas adoçadas; consumo de macarrão instantâneo, salgadinhos de pacote ou biscoito salgados; consumo de biscoito recheado, doces ou guloseimas (BRASIL, 2015b).

Os dados foram duplamente digitados no programa Microsoft Excel® e checados quanto à consistência no programa Epi Info versão 3.5.3 (Center for Disease Control and Prevention, Atlanta, EUA), utilizando-se o recurso de comparação dos dados (Data Compare). As medidas antropométricas foram digitadas e analisadas com o auxílio dos programas WHO Anthro e WHO AnthroPlus (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011; 2016), de acordo com a idade da criança no dia do preenchimento da anamnese.

A análise dos dados foi realizada no programa Stata 12.0 (StataCorp, College Station, Texas, EUA), por meio da estatística descritiva (média, desvio

padrão, frequência absoluta e relativa).

As mães ou responsáveis foram esclarecidas sobre o estudo no momento da consulta nutricional e aquelas que aceitaram que sua criança participasse do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO (Ofício nº 079/2009 e Parecer nº 2.008.802 de 10 de abril de 2017), sendo realizado de acordo com as Normas e Diretrizes Éticas de Resolução do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Resultados

Durante o período de estudo e desenvolvimento do Projeto de Extensão, foram atendidas 111 crianças em consultas nutricionais, sendo que, destas, 82 apresentavam comprometimento no EN e/ou nos hábitos alimentares, necessitando de acompanhamento nutricional por meio de consultas de retorno. Do total de crianças que necessitavam de atendimentos de retorno (n=82), apenas 35 compareceram, as quais compreenderam a amostra inicial deste estudo. Estas crianças apresentavam média de idade de 19,74 meses e desvio-padrão=±19,35 meses. Com relação à porcentagem de comparecimento nas consultas de retorno, verificou-se que, no primeiro retorno (R1), houve 42,68% de comparecimento (n= 35), seguido de 60% no segundo retorno (R2) (n=18) e 66,67% no terceiro retorno (R3) (n=10). Salienta-se que as crianças que atingiam o peso ideal e apresentavam hábitos alimentares saudáveis recebiam alta e eram dispensadas de novos atendimentos.

A maior parte das crianças era do sexo feminino (60%), com faixa etária entre 6 e 23 meses (57,14%), peso adequado ao nascer (71,73%), média de 2,840 kg e desvio-padrão=±0,534 kg, e nascidas a termo (82,86%), com média de 38,26 semanas e desvio-padrão=±2,17 semanas. Com relação às mães, verificou-se que a maioria apresentava idade entre 20 e 34 anos (57,14%), sendo a média de idade dessas mulheres 26,38 anos e desvio-padrão=±7,88 anos, residindo com companheiro (74,29%) e não trabalhavam fora (82,86%). Quanto à escolaridade dos responsáveis, houve o predomínio daqueles que não concluíram o ensino fundamental, sendo 31,43% dos pais e 28,47% das mães. Já sobre a participação em programas sociais, 54,29% relataram não participar, seguido de 42,86% que eram participantes de um ou mais programas, como Bolsa Família, Leite das Crianças, Benefício de Prestação Continuada e Luz Fraterna (Tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização de mães e crianças sob acompanhamento nutricional em centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, 2015-2017

Variáveis	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sexo		
Masculino	14	40
Feminino	21	60
Faixa etária		
<6 meses	6	17.14
6 a 23 meses	20	57.14
>24 meses	9	25.71
Peso ao nascer (g)		
<2.500	8	22.86
≥2.500	25	71.73
Não informado	2	5.71
Idade gestacional (semanas)		
30-36	4	11.43
37-41	29	82.86
Não informado	2	5.71
Idade da mãe (anos)		
<19	7	20
≥20 a 34	20	57.14
≥35	7	20
Não informado	1	2.86
Mãe reside com companheiro		
Sim	26	74.29
Não	7	20.00
Não informado	2	5.71
Mãe trabalha fora		
Sim	4	11.43
Não	29	82.86
Não informado	2	5.71
Escolaridade pai/mãe		
Ensino fundamental incompleto	11/10	31.43/28.57
Ensino fundamental completo	3/1	8.57/2.86
Ensino médio incompleto	6/7	17.14/20.00
Ensino médio completo	5/11	14.29/31.43
Ensino superior incompleto	2/1	5.71/2.86
Ensino superior completo	8/5	22.86/14.29
Não informado	0/0	0/0
Número de filhos		
1	15	42.86
2 a 3	16	45.72
5 a 6	2	5.72
Não informado	2	5.71
Participação em programas		
Sim	15	42.86
Não	19	54.29
Não informado	1	2.86

n= número amostral; %= percentual; g=gramas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os diagnósticos clínicos mais frequentes entre as crianças atendidas nas consultas de retorno foram: anemia ferropriva 34,79% (n=8), alergia à proteína do leite de vaca (APLV) 8,7% (n=2), doença celíaca 4,35% (n=1), doenças neurológicas com maior predomínio da paralisia cerebral 13,04 % (n=3), Síndrome de Down 4,35% (n=1), hidrocefalia 4,35% (n=1), microcefalia 4,35% (n=1), doenças menos comuns como sopro cardíaco 4,35% (n=1), toxoplasmose congênita 4,35% (n=1), problema de tireoide (alteração na sua função) 4,35% (n=1), hérnia diafragmática congênita 4,35% (n=1), atraso psicomotor 4,35% (n=1), além da prematuridade 4,35% (n=1).

Também foi investigada a ESF de referência de cada mãe e criança, a fim de se averiguar a distância de deslocamento de cada família. A ESF mais citada foi a do Tancredo Neves (n=4; 12,12%), seguida da do Dourados (n=3; 9,09%), ambas distantes do referido centro.

O perfil nutricional antropométrico das crianças avaliadas está apresentado na Tabela 2. É possível observar que a maioria das crianças que compareceram

às consultas de retorno apresentava peso adequado para a idade (P/I), sendo 57,14% no R1, 55,55% no R2, e 60% no R3. Pode-se observar que, no R1, havia mais crianças com diagnóstico de muito baixo peso (11,43%), porém menos de baixo peso (31,43%), ao passo que isso se inverte no R2 e R3, quando 5,55% e nenhuma das crianças apresentavam muito baixo peso e 38,88% e 40% baixo peso, respectivamente. Isso parece demonstrar que houve uma evolução do EN das crianças, ainda que não se alcançando o diagnóstico de adequação de peso. Nenhuma das crianças avaliadas apresentou peso elevado para idade.

Com relação a estatura das crianças, a maioria apresentou, nos três retornos, estatura adequada para idade, sendo 77,14% no R1, 61,11% no R2, e 80% no R3. Sobre o IMC/I, verificou-se que, nas consultas de R1 e R2, houve maior prevalência de crianças eutróficas, sendo 52,94% e 77,77%, respectivamente. O R3 mostrou que metade das crianças se encontrava com magreza e a outra metade eutróficas, não havendo prevalência de crianças com sobrepeso e obesidade. Vale ressaltar que, para crianças com Síndrome de Down, o IMC/I não foi aplicado, conforme referências da literatura.

Tabela 2 - Estado nutricional de crianças sob acompanhamento nutricional em centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, 2015-2017

Índices Antropométricos	Retorno 1		Retorno 2		Retorno 3	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Escore -z (P/I)						
Muito baixo peso para idade	4	11,43	1	5,55	0	0
Baixo peso para idade	11	31,43	7	38,88	4	40
Peso adequado para a idade	20	57,14	10	55,55	6	60
Peso elevado para idade	0	0	0	0	0	0
Escore -z (E/I)						
Muito baixa estatura para idade	3	8,57	0	0	0	0
Baixa estatura para idade	5	14,28	7	38,88	2	20
Estatura adequada para a idade	27	77,14	11	61,11	8	80
Escore -z (IMC/I)						
Magreza acentuada	4	11,76	1	5,55	0	0
Magreza	11	32,35	3	16,66	5	50
Eutrofia	18	52,94	14	77,77	5	50
Risco de Sobrepeso	1	2,94	0	0	0	0
Sobrepeso	0	0	0	0	0	0
Obesidade	0	0	0	0	0	0

P/I = Peso para idade, E/I = Estatura para idade, IMC/C = Índice de massa corporal para idade. Índice aplicado para 34 crianças, pois uma apresentava Síndrome de Down.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Relacionado aos hábitos alimentares das crianças nota-se que o AME em crianças menores de 6 meses foi predominante nos dois primeiros retornos sendo 50% no R1 e 100% no R2, sendo que no R3 não houve crianças que se encaixavam nesta faixa etária. Para crianças de 6-23 meses, observa-se que, nos três retornos, o percentual de Aleitamento Materno Continuado (AMC) foi relevante, representando 55% no R1, 50% no R2, e 85,71% no R3. Com relação ao consumo de alimentos não saudáveis entre as crianças de 6-23 e de 2 anos ou mais, verificou-se que a maioria consumiu algum alimento ultraprocessado em um ou mais retornos. Dentre os alimentos ultraprocessados, o consumo de bebidas adoçadas foi o mais expressivo entre as crianças, representando 36,84% no R1 e 50% no R2 para crianças de 6-23 meses, e 33,33% no R1, 40% no R2 e 50% no R3 para crianças de 2 anos ou mais (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3 - Marcadores de alimentação saudável e não saudável de crianças menores de 6 meses e de 6 a 23 meses sob acompanhamento nutricional em centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, 2015-2017

Marcadores Consumo Alimentar	Retorno 1		Retorno 2		Retorno 3	
	N	%	N	%	N	%
Crianças menores de 6 meses						
AME	6	50	1	100	0	0
Crianças de 6 a 23 meses						
AMC	20	55	10	50	7	85.71
Introdução de alimentos	4	50	0	0	0	0
Diversidade alimentar mínima	20	30	10	40	7	42.86
Frequência mínima e consistência adequada	20	95	10	90	6	100
Consumo de alimentos ricos em ferro	20	85	10	100	7	85.71
Consumo de alimentos ricos em vitamina A	20	65	10	60	7	57.14
Consumo de alimentos ultraprocessados	20	55	10	60	7	42.86
Consumo de hambúrguer e/ou embutidos	19	10.53	0	0	7	14.29
Consumo de bebidas adoçadas	19	36.84	10	50	0	0
Consumo de macarrão instantâneo, salgadinho de pacote ou biscoitos salgados	20	15	10	10	0	0
Consumo de biscoito recheado, doces ou guloseimas	20	10	10	10	7	28.57

AME= Aleitamento Materno Exclusivo, AMC= Aleitamento Materno Continuado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 4 - Marcadores de alimentação saudável e não saudável de crianças de 2 anos ou mais sob acompanhamento nutricional em centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, 2015-2017

Marcadores Consumo Alimentar	Retorno 1		Retorno 2		Retorno 3	
	N	%	N	%	N	%
Hábito de realizar, no mínimo, as três refeições principais do dia	6	100	5	80	2	100
Hábito de realizar as refeições assistindo à televisão	6	16.67	0	0	0	0
Consumo de feijão	6	100	5	100	2	50
Consumo de fruta	6	50	5	40	2	100
Consumo de legumes e verduras	6	100	5	80	2	100
Consumo de hambúrguer e/ou	0	0	0	0	0	0
Consumo de bebidas adoçadas	6	33.33	5	40	2	50
Consumo de macarrão instantâneo, salgadinho de pacote ou biscoitos salgados	0	0	5	20	2	50
Consumo de biscoito recheado, doces ou guloseimas	6	33.33	5	20	2	50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser observado na Tabela 5, houve melhora em todos os quesitos avaliados no presente estudo para a maioria das crianças atendidas, como estado nutricional antropométrico, consumo alimentar e seguimento das orientações nutricionais repassadas às mães ou responsáveis pelas crianças.

Tabela 5 - Descrição da evolução no estado nutricional, consumo alimentar e seguimento de orientações nutricionais por crianças sob acompanhamento nutricional em centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, 2015-2017

Variáveis	SIM		NÃO	
	N	%	N	%
Melhora no estado nutricional antropométrico				
Inicial-R1	27	77.14	8	22.86
R1-R2	12	66.67	6	33.33
R2-R3	8	80.00	2	20.20
Melhora do consumo alimentar				
Inicial-R1	23	65.71	11	31.43*
R1-R2	13	81.25	3	18.75
R2-R3	8	80.00	2	20.00
Está seguindo as orientações repassadas				
Inicial-R1	25	71.43	9	25.71*
R1-R2	11	68.75	5	31.25
R2-R3	8	80.00	2	20.00

Inicial= primeiro atendimento realizado à criança, mãe ou responsável; R1= retorno 1; R2= retorno 2; R3= retorno 3. *Os dados com relação a melhora do consumo alimentar e o seguimento das orientações repassadas da consulta inicial para R1 referem-se apenas a 34 crianças, pois em ambos os casos, uma criança não apresentou respostas nestes quesitos, dessa forma o percentual não atingiu 100%.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Discussão

A avaliação do estado nutricional e do consumo alimentar de crianças compõe aspectos relevantes no estabelecimento de situações de risco, no diagnóstico nutricional e no planejamento de ações que busquem a promoção à saúde e a prevenção de doenças. Sua importância é reconhecida tanto na atenção primária para acompanhar o crescimento e a saúde da criança, quanto na detecção de distúrbios nutricionais como a desnutrição ou a obesidade (BOCCALETTO; MENDES; VILARTA, 2010).

Em um estudo transversal realizado com 136 crianças no mesmo centro de recuperação nutricional de Guarapuava-PR, os dados encontrados na caracterização de mães e crianças atendidas foram semelhantes ao do presente estudo, sendo que a maioria das mães (56,4%) apresentavam idade entre 20 e 35 anos, ensino fundamental incompleto, considerando os anos de estudo (81%) e convivendo - a grande maioria - com companheiro, sendo 57,9% casadas e 23,3% em união consensual (SALDAN et al., 2013). Com relação às crianças atendidas, a média de idade foi de 37,0 meses e desvio padrão=±37,3 meses, o peso ao nascer e a idade gestacional também se assemelharam, sendo que a maioria das crianças nasceu entre 37 a 41 semanas de gestação, apresentando peso ao nascer ≥2.500g (SALDAN et al., 2013).

No presente estudo, o diagnóstico clínico mais frequente entre as crianças atendidas foi de anemia ferropriva. Estudo que avaliou a prevalência de anemia em 754 crianças de 0 a 12 anos de uma unidade de pronto atendimento de Santa Maria-RS encontrou que a faixa etária com maior prevalência foi de 0 a 2 anos (59,09%), seguida da faixa etária de 4 a 6 anos (25%), o que pode ser justificado pelo acelerado crescimento e desenvolvimento dessas crianças, o desmame precoce e a susceptibilidade ao aparecimento de diversas doenças (GARCIA et al., 2011).

Dados da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS 2006) apontam que 20,9% das crianças menores de 5 anos apresentaram anemia, sendo que esse percentual sobe para 24,1% na faixa etária de 6 a 23 meses (VANNUCCHI; VÍTOLO; JORDÃO JÚNIOR, 2009). Ressalta-se que a maioria das crianças do presente estudo encontrava-se na faixa etária de até 2 anos (74,28%), a qual é mais suscetível ao quadro de anemia ferropriva.

Do total de crianças do estudo, 26,09% apresentavam doenças neurológicas que comprometiam o seu EN, com maior prevalência de paralisia cerebral. Cerca de 30 a 40% das crianças com algum tipo de comprometimento neurológico apresentam dificuldades alimentares, sendo estas mais frequente naquelas com paralisia cerebral (ANDREW et al., 2010a). Vários estudos mostram que as dificuldades mais comuns apresentadas pelos portadores desta doença são comprometimento da fase motora oral, engasgo, tosse, náusea, dificuldade de transporte do bolo alimentar, refeições prolongadas ou interrompidas e refluxo gastroesofágico (AURÉLIO;

GENARO; FILHO, 2002; CALIS et al., 2008; WILSON; HUSTAD, 2009; ANDREW et al., 2010b; REILLY et al., 2010). As dificuldades alimentares são responsáveis pela aversão da criança ao consumo de determinados alimentos e pelo grande tempo gasto no momento da alimentação, gerando aos pais sentimentos de ansiedade e apreensão em relação à alimentação de seus filhos, uma vez que o ato de comer dessas crianças torna-se cansativo e não prazeroso (AURÉLIO; GENARO; FILHO, 2002). Por essas razões, problemas com a alimentação de crianças com debilidades neurológicas devem ser corrigidos precocemente, a fim de evitar agravos à saúde.

No presente estudo, apesar de a maioria das crianças apresentar adequação do EN antropométrico pelos índices avaliados, a situação de inadequação estava presente quando se observou que 42,86% das crianças no R1 tinham comprometimento do P/I, porém pode-se notar uma evolução positiva no R2 e R3, quando houve diminuição do diagnóstico de muito baixo peso. Isso demonstra que o acompanhamento nutricional realizado impactou no EN das crianças.

Pesquisa que avaliou o EN de 65 crianças de ambos os sexos, em uma Unidade Básica de Saúde de Antônio Prado-RS, encontrou que a maioria delas, segundo o índice P/I, apresentava peso adequado para idade 73,84% (n=43) e estatura adequada para idade segundo índice E/I 96,9% (n=63). Quando analisado o IMC/I dessas crianças, a grande maioria encontrava-se em eutrofia 58,46%, porém, diferentemente do que foi encontrado no presente estudo, observou-se um percentual significativo de sobrepeso e obesidade, sendo 24,61% e 13,84%, respectivamente. Apenas 3,07% apresentaram baixo peso (MENEGUZZO et al., 2010). Entretanto, cabe ressaltar que as crianças atendidas no referido centro de recuperação nutricional apresentam doenças que comprometem o EN, o que justifica os achados distintos da literatura.

Estudos evidenciam que o comprometimento do EN de crianças está associado a fatores de diferentes níveis de complexidade, dentre os quais destacam-se as condições socioeconômicas da família, hábito alimentar dos pais e características da própria criança (peso ao nascer, completitude do esquema vacinal, etc.). Apesar de o contexto atual de transição nutricional apresentar maior predisposição ao sobrepeso e à obesidade infantil, há de se considerar que tais índices se encontram mais prevalentes entre aqueles indivíduos de classes socioeconômicas mais altas. As dificuldades socioeconômicas durante a infância podem afetar a altura e o peso da criança ao longo da vida, em virtude da desnutrição durante a primeira infância (OLIVEIRA et al., 2007; SOUZA et al., 2012; ISASI et al., 2016).

Apesar de o presente estudo não ter investigado os fatores associados ao EN das crianças, pode-se notar que a maioria delas era oriunda de famílias em situação socioeconômica desfavorável, representada pela baixa escolaridade dos pais, pelo fato de as mães não trabalharem fora, o que impacta na renda da família, pelo percentual de famílias inscritas em

programas sociais de transferência de renda e de alimentos, além do quadro clínico das crianças, que agravava o EN. Por este motivo, o conhecimento desses fatores é essencial para o planejamento e a monitoração de projetos e ações como o presente estudo, a fim de que se possa garantir a melhoria do EN e do consumo alimentar de crianças.

Os marcadores do consumo alimentar demonstraram que, para as crianças menores de 6 meses, a prevalência de AME foi de 50% no R1 e 100% no R2, ao passo que no R3 não havia crianças que se encaixavam na faixa etária correspondente. Apesar do resultado positivo do AME neste estudo, atualmente, no Brasil, 68% das crianças iniciam o aleitamento materno nos primeiros dias de vida, porém apenas 41% continuam em AME até os 6 meses de vida e 25% permanecem em aleitamento materno continuado (AMC) dos 12 meses até os 2 anos de idade (UNICEF, 2014).

Para crianças de 6 a 23 meses, foram construídos 11 indicadores, os quais se referem ao AMC e à situação da alimentação complementar. A introdução de alimentos foi adequada em apenas 50% das crianças no R1, o que não foi observado na segunda e na terceira consulta nutricional, já que as crianças não alcançaram o recomendado. Estudos que analisaram o tempo da iniciação da introdução alimentar e os alimentos oferecidos reportaram que, dentre as crianças acompanhadas, cerca de 56,3% e 52,4%, respectivamente, tiveram a introdução alimentar em tempo precoce e com alimentos inapropriados (OLIVEIRA et al., 2007; SOUZA et al., 2012; ISASI et al., 2016).

Um dos fatores mais comuns para introdução precoce e inadequada de alimentos adotados pelas mães de crianças está relacionado ao retorno da mãe ao mercado de trabalho, como também às crenças, mitos e costumes de cada família (CAMPOS et al., 2014). No presente estudo, observou-se que a maioria das mães não trabalhava fora, o que poderia favorecer esse processo, no entanto, a introdução alimentar é permeada por mitos e crenças destacados acima, que podem justificar a inadequação do indicador introdução de alimentos, além da condição socioeconômica das famílias e do quadro clínico apresentado pelas crianças. Destaca-se, assim, a importância da orientação às mães ou responsáveis no atendimento e acompanhamento nutricional, acolhendo-os e respeitando-os em suas particularidades, dificuldades, conhecimentos prévios, êxitos e satisfações.

Sobre a diversidade alimentar mínima, observou-se uma ligeira melhora no indicador com o acompanhamento nutricional, sendo que, no R1, 30% das crianças consumiam pelo menos um alimento de cada grupo alimentar, incluindo leite materno, passando a 40% no R2 e 42,86% no R3. Esse indicador foi o mais inadequado nos retornos avaliados, uma vez que a dieta das crianças pequenas foi monótona e isso pode ser explicado, em parte, pela questão socioeconômica das famílias ou até por questões culturais que perpassam o período da alimentação complementar.

Trabalho que avaliou a alimentação de crianças de 6 a 23 meses de idade em Guarapuava-PR que compareceram à campanha nacional de vacinação em 2012 encontrou que a diversidade alimentar foi de 58,5%, valor um pouco acima do encontrado no presente estudo, porém, cabe destacar que se trata de estudo de base populacional no qual o perfil nutricional das crianças difere daquelas atendidas no centro de recuperação nutricional (SALDAN et al., 2016).

Nas três consultas de retorno, foi possível observar que a maioria das crianças recebia comida de sal com frequência e em consistência adequada (amassada ou em pedaços), sendo 95% de adequação no R1, 90% no R2 e 100% no R3, evidenciando mais uma vez que o maior problema em termos da alimentação complementar está na variedade da dieta e não no número de refeições servidas às crianças ou na sua consistência.

Quanto ao consumo de alimentos saudáveis, observa-se que o de alimentos ricos em ferro foi o mais relevante entre as crianças, haja vista que 85% relataram consumir carne ou fígado e feijão no R1, 100% no R2 e 85,71 % no R3. O consumo insuficiente de alimentos fontes de ferro ou com baixa disponibilidade desse micronutriente está diretamente relacionado com o aparecimento da anemia em crianças, a qual provoca atraso no crescimento, comprometimento cognitivo e motor, além de problemas imunológicos (PHILIPPI, 2008). Estudo que avaliou o consumo alimentar de crianças menores de 1 ano reportou que 88% das crianças avaliadas consumiram carne no dia anterior e 86,7% consumiram feijão, valores que se assemelham ao presente estudo (FREITAS et al., 2016). Entretanto, é preciso destacar que a quantidade de alimentos ricos em ferro consumidos por crianças de 6-23 meses pode não ser suficiente para a elevada demanda desse mineral nessa faixa etária. Cabe destacar que o diagnóstico clínico mais reportado no presente estudo foi anemia ferropriva.

Dada a demanda aumentada desse mineral após os 6 meses de vida e sabendo da dificuldade em atingir as necessidades de ferro pela via alimentar, o Ministério da Saúde preconiza a suplementação profilática do mineral a partir dos 6 meses até os 24 meses de vida, aliada à educação alimentar e nutricional direcionada às famílias com crianças pequenas (BRASIL, 2013b).

Sobre o consumo de alimentos não saudáveis entre as crianças de 6-23 meses atendidas, observou-se que a maioria (55%) consumiu algum alimento ultraprocessado no R1, 60% no R2 e 42,86% no R3. Dentre os alimentos ultraprocessados, o consumo de bebidas adoçadas foi mais frequente entre as crianças avaliadas, representando 36,84% no R1 e 50% no R2. No R3, como o número da amostra foi menor, não houve o consumo. Apesar do acompanhamento nutricional realizado pelas consultas de retorno e das orientações repassadas e reforçadas em cada atendimento, não se observou diminuição progressiva do consumo desses alimentos, e, no caso das bebidas adoçadas, houve aumento no consumo do R1 para o R2.

A recomendação para crianças menores de 2

anos é evitar o consumo de açúcar, café, enlatados, frituras, refrigerantes, balas, salgadinhos e outras guloseimas nos primeiros anos de vida, dada a preferência inata das crianças por alimentos doces (BRASIL, 2013a). Entretanto, os estudos apontam que o consumo desses alimentos vem se tornando comum pelas crianças pequenas, fortemente influenciado pelo consumo das outras crianças da família e dos adultos (IBGE, 2011; BRASIL, 2015c; SALDAN et al., 2016).

Os alimentos ultraprocessados são caracterizados por diversos autores pelo excesso de gorduras, açúcares e sódio, apresentando baixo conteúdo de fibras, vitaminas e minerais, podendo ser causadores do sobrepeso e da obesidade infantil e aparecimento de doenças crônicas não transmissíveis na vida adulta, como diabetes mellitus, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares e dislipidemia (SCHUCH et al., 2013; SOUZA et al., 2014; SPARRENBERGER et al., 2015).

Dados da Pesquisa Nacional da Saúde (PNS) realizada em 2013 evidenciam elevada frequência no consumo de alimentos industrializados, com destaque para o consumo de bebidas adoçadas, como refrigerante ou suco artificial (32,3%) por crianças menores de 2 anos, achados que se assemelham aos encontrados no presente estudo (SOUZA et al., 2014; BRASIL, 2015c). Pesquisa que avaliou o consumo de alimentos em menores de 1 ano revelou que 55,4% das crianças consumiram refrigerante e 63,9% sucos artificiais em pó (FREITAS et al., 2016).

A introdução dos alimentos ultraprocessados vem ocorrendo de forma precoce na dieta de crianças, com destaque para o consumo de macarrão instantâneo, salgadinhos de pacote, embutidos e os alimentos e bebidas açucaradas, e esse fato pode estar diretamente ligado a questões socioeconômicas e demográficas, hábitos e estilo de vida da família, escolaridade dos pais e as próprias preferências alimentares das crianças (LONGO-SILVA et al., 2015).

Baseado nos marcadores de consumo alimentar para crianças de 2 anos ou mais, verificou-se que o primeiro marcador indicou que 100% das crianças no R1 realizavam no mínimo três refeições ao dia (café da manhã, almoço e jantar), sendo que a porcentagem de adequação no R2 foi de 80% e no R3 100%. Apesar da alta adequação desse indicador, sabe-se que é importante realizar pelo menos dois lanches nos intervalos das principais refeições para garantir o aporte energético de macro e micronutrientes (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2012).

Quanto ao hábito de realizar as refeições em frente à televisão, constatou-se que apenas 16,67% das crianças no R1 possuíam este hábito, o que não foi visto nos demais retornos, representando um ponto positivo do acompanhamento nutricional, já que tal atividade pode atrapalhar a mastigação, a atenção da criança para com os alimentos que está consumindo e a sensação de saciedade.

Já o consumo de alimentos saudáveis nesta mesma faixa etária mostra que 100% das crianças no R1 e no R2

consumiam feijão, sendo que, no R3, essa porcentagem de adequação diminuiu para 50%. Quanto ao consumo de frutas, ficou evidente que 50% das crianças no R1, 40% no R2 e 100% no R3 consumiam frutas. Já sobre o consumo de verduras, no R1 100% relataram consumir, sendo 80% no R2 e 100% no R3. Como pode ser visto, o consumo de feijão, frutas e verduras oscilou entre os retornos, mesmo se enfatizando a importância do consumo diário desses alimentos.

Entretanto, para famílias em situação socioeconômica desfavorável pode ser difícil a compra semanal / quinzenal dos alimentos perecíveis (frutas, verduras). No estudo que investigou a prevalência de anemia em crianças que frequentavam o serviço de pronto atendimento, foi observada grande aceitação de feijão, frutas e verduras, sendo que 100% das crianças consumiram feijão e fruta e 80% verduras (GARCIA et al., 2011).

Quando se avaliou o consumo de alimentos ultraprocessados por maiores de 2 anos, notou-se que houve um aumento progressivo no consumo de bebidas adoçadas do R1 (33,33%), R2 (40%) e R3 (50%), o mesmo acontecendo para o consumo de macarrão instantâneo, salgadinho de pacote ou biscoitos salgados no R2 (20%) e no R3 (50%). Apesar da recomendação para se evitar o consumo desses alimentos nos acompanhamentos, observa-se que nem sempre as orientações foram seguidas. Como já foi relatado, esses alimentos estão cada vez mais presentes nas famílias brasileiras (IBGE, 2011).

De uma forma geral, pode-se notar que o acompanhamento nutricional realizado nas três consultas de retorno das crianças foi efetivo e se refletiu na melhora do EN antropométrico, do consumo alimentar e no seguimento das orientações repassadas. Dessa forma, ressalta-se a importância do projeto de extensão para a comunidade atendida e para os acadêmicos do curso de Nutrição que têm um contato com a população, que podem vivenciar a parte prática da profissão e desenvolver estudos a partir dos atendimentos prestados.

Conclusão

Tendo em vista os aspectos observados neste estudo, pode-se notar a melhora do EN e consumo alimentar da maioria das crianças avaliadas durante as consultas nutricionais de retorno. Ações de prevenção e acompanhamento tornam-se essenciais para que os agravos nutricionais à saúde infantil, como o baixo peso, baixa estatura e obesidade sejam minimizados, sendo a avaliação do EN uma medida primordial para o aperfeiçoamento da assistência e promoção à saúde.

Diante disto, é de suma importância a efetivação de programas e projetos de extensão neste âmbito para que crianças e mães/responsáveis recebam atendimento nutricional específico, visando a melhora do EN da criança, já que uma intervenção precoce pode favorecer a qualidade de vida dessas crianças, garantindo-lhes um crescimento e desenvolvimento satisfatórios.

Agradecimentos

À Fundação Araucária de Apoio e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, pela concessão de uma bolsa do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária (PIBIS) e uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas para Extensão Universitária (PIBEX).

Referências

ANDREW, M. J.; SULLIVAN, P. B. Feeding difficulties in disabled children. *Paediatrics and Child Health*, v. 20, n. 7, p. 321-326, 2010a.

ANDREW, M. J.; SULLIVAN, P. B. Growth in cerebral palsy. *Nutrition on Clinic Practice*, Silver Spring, MD, v. 25, n. 4, p. 357-361, 2010b.

AURÉLIO, S. R.; GENARO, K. F.; FILHO, E. D. M. Análise comparativa dos padrões de deglutição de crianças com paralisia cerebral e crianças normais. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 167-173, 2002.

BOCCALETTO, E. M. A.; MENDES, R. T.; VILARTA, R. Estratégias de promoção da saúde do escolar: atividade física e alimentação saudável. Campinas: **IPES**, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde**: norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança**: crescimento e desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Dez passos para uma alimentação saudável**: guia alimentar para crianças menores de dois anos: um guia para o profissional da saúde na atenção básica. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Programa Nacional de Suplementação de Ferro**: manual de condutas gerais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da Criança**: Aleitamento materno e alimentação complementar. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Orientações para avaliação de marcadores de consumo alimentar na Atenção Básica**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015b.

BRASIL. Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional da Saúde**. 2013: Ciclos de vida. Rio de Janeiro, 2015c.

BROOKS, J. et al. Low weight, morbidity, and mortality in children with cerebral palsy: new clinical growth charts. *Pediatrics*, Chicago, v. 128, n. 2, p. e299-e307, 2011.

CALIS, E. A. et al. Dysphagia in children with severe generalized cerebral palsy and intellectual disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*. Melbourne, [S.l.], v. 50, n. 8, p. 625-630, Aug. 2008.

CAMPOS, A. A. O. et al. Aconselhamento nutricional de crianças menores de dois anos de idade: potencialidades e obstáculos como desafios estratégicos. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 529-538, 2014.

- CARVALHO, M. F. et al. Acompanhamento do crescimento em crianças menores de um ano: situação nos serviços de saúde em Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 675-685, 2008.
- CRONK, C. et al. Growth charts for children with Down syndrome: 1 month to 18 years of age. **Pediatrics**, v. 81, n. 1, p. 102-110, 1988.
- FECHINE, A. D. L. et al. Percepção de pais e professores sobre a influência dos alimentos industrializados na saúde infantil. **Revista Brasileira de Promoção a Saúde**, Fortaleza, n. 28, v. 1, p. 16-22, janeiro/março 2015.
- FENTON, T. R.; KIM, J. H. A systematic review and meta-analysis to revise the Fenton growth chart for preterm infants. **BMC Pediatrics**, v. 13, n. 59, 2013.
- FREITAS, L. G. et al. Consumo alimentar de crianças com um ano de vida num serviço de atenção primária em saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 46-52, 2016.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **The state of the world's children 2014 in number: every child counts**. New York, p.116, 2014.
- GARCIA, L. F. M. et al. Prevalência de anemia em crianças de 0 a 12 anos em uma unidade de Pronto – Atendimento em Santa Maria – RS. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil**. Rio de Janeiro, 2011.
- ISASI, C. R. et al. Association of Childhood Economic Hardship with Adult Height and Adult Adiposity among Hispanics/Latinos. The HCHS/SOL SocioCultural Ancillary Study, **Plos One**, v. 11, n. 2, 2016.
- LEAL, V. S. et al. Excesso de peso em crianças e adolescentes no estado de Pernambuco, Brasil: Prevalência e determinantes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 6, p. 1175-1182, 2012.
- LONGO-SILVA, G. et al. Ultra-processed foods: Consumption among children at day-care centers and their classification according to Traffic Light Labelling system. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 28, n. 5, p. 543-553, 2015.
- MARTINS, M. M.; HAACK, A. Conhecimentos maternos: influência na introdução da alimentação complementar. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 263-270, 2012.
- MENEGUZZO, C. et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças atendidas em uma unidade básica de saúde no município de Antônio Prado (RS). **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 275-281, 2010.
- MONTEIRO, C. A. et al. Avaliação antropométrica do estado nutricional de mulheres em idade fértil e crianças menores de cinco anos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher – PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Capítulo 11. p. 213-230
- MUSTACCHI, Z. **Curvas padrão pômbero-estatural de portadores de Síndrome de Down procedentes da região urbana da cidade de São Paulo**. 2002. 192 f. Tese (Doutorado em Farmácia) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA, A. P. D. et al. Capacitação dos agentes comunitários de saúde em aleitamento materno e alimentação complementar no âmbito da atenção primária, em Belo Horizonte, Minas Gerais. **Revista de APS**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 106-110, 2014.
- OLIVEIRA, L. P. M. et al. Preditores do retardo de crescimento linear em pré-escolares: uma abordagem multinível. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 601-613, 2007.
- PHILIPPI, S. T. **Pirâmide dos alimentos: fundamentos básicos da nutrição**. Barueri, SP: Manole, 2008. 383 p.
- REILLY, S. et al. Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from early language in Victoria Study. **Pediatrics**, Elk Grove Village, IL, v. 126, n. 6, p. 1530-1537, Dec. 2010.
- SALDAN, P. C. et al. Perfil antropométrico, alimentação e situação socioeconômica de crianças atendidas em Centro de Recuperação Nutricional em Guarapuava- Paraná. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 37, n. 1, p. 205-221, 2013.
- SALDAN, P. C. et al. Proposal of indicators to evaluate complementary feeding based on World Health Organization indicators. **Nursing & Health Sciences**, v. 18, n. 3, p. 334-341, 2016.
- SALDAN, P. C.; BRECAILO, M. K. Atendimento ambulatorial de crianças em centro de recuperação nutricional. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 72-79, 2014.
- SCHUCH, I. Excesso de peso em crianças de pré-escolas: prevalência e fatores associados. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 89, n. 2, p. 179-188, 2013.
- SIGULEM, D. M. et al. Diagnóstico do estado nutricional da criança e do adolescente. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 76, s. 3, p. 275-8, 2000.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Nutrologia. **A Alimentação Complementar e o Método BLW**. Guia prático de atualização; n. 3, maio de 2017.
- Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento de Nutrologia. **Manual de orientação para a alimentação do lactente, do pré-escolar, escolar, do adolescente e na escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: SBP, 2012.
- SOUZA, F. I. S. et al. Alimentação complementar de lactentes no primeiro ano de vida: ênfase nas papas principais. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 231-235, 2014.
- SOUZA, M. M. et al. Estado nutricional de crianças assistidas em creches e situação de insegurança alimentar de suas famílias. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 12, p. 3425-3436, 2012.
- SPARRENBERGER, K. et al. Consumo de alimentos ultraprocessados entre crianças de uma Unidade Básica de Saúde. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 91, n. 6, p. 535-542, 2015.
- VANNUCCHI, H.; VÍTOLO, M. R.; JORDÃO JÚNIOR, A. A. Micronutrientes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher - PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. cap. 13, p. 249-263.
- VICTORA, C. G. et al. Saúde de mães e crianças no Brasil: progressos e desafios. **The Lancet**, London, v. 377, n. 9780, p. 1863-1876, 2011.
- WELFFORT, V. R. S.; LAMOUNIER, J. A. **Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência**. Manole São Paulo, 2009.
- WILSON, E. M.; HUSTAD, K. C. Early feeding abilities in children with Cerebral Palsy: a parental report study. **Journal of Medical Speech: Language Pathology**, v. 17, n. 1, 2009.
- World Health Organization. **Anthro for personal computers**, version 3.2.2, 2011: Software for assessing growth and development of the world's children. Disponível em: <http://www.who.int/childgrowth/software/en/> Acesso em: 18 abril de 2016.
- World Health Organization. **Anthro plus for personal computers**. Software for assessing growth of the world's children and adolescents. Disponível em: <http://www.who.int/growthref/tools/en/> Acesso em: 18 abril de 2016.

JUSTIÇA RESTAURATIVA, ALTERNATIVAS PENAIS E O PROJETO BLITZ-PROSSIGA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO PATRONATO DE PONTA GROSSA: RESPONSABILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MEDIADAS PELA FILOSOFIA DA ALTERIDADE

RESTORING JUSTICE, PENAL ALTERNATIVES AND THE PROJECT BLITZ/PROSSIGA IN THE PATRONAGE EXTENSION PROGRAM DEVELOPED IN PONTA GROSSA: RESPONSIBILIZATION AND EDUCATION MEDIATED BY THE PHILOSOPHY OF ALTERITY

Silmara Carneiro e Silva*
Laryssa Angelica Copack Muniz**
Felipe Ricardo Biscaia***
Rachel Dantas Libois****

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas de justiça restaurativa no campo das alternativas penais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que tem como foco investigativo as ações desenvolvidas por um projeto chamado Blitz/Prossiga, vinculado ao Programa de Extensão Patronato, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que atua como órgão de execução penal de meio aberto no respectivo município. O projeto atende indivíduos que cometeram delitos de trânsito e cumprem uma medida penal alternativa. Para tanto, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica com base nas concepções de justiça e de alteridade de Emanuel Lévinas. Os resultados da pesquisa apontaram que o projeto desenvolvido pelo Programa de Extensão Patronato/UEPG é uma experiência concreta de execução de alternativas penais restaurativas, enquanto alternativa viável frente às alternativas penais retributivas, que apontam para a responsabilização e a educação dos autores de infração de trânsito.

Palavras chave: Justiça Restaurativa; Alternativas Penais; Responsabilização; Educação; Alteridade.

Abstract: This study aims to reflect on restorative justice practices in the field of penal alternatives. It is an exploratory research that relies on qualitative approach and has as an investigative focus the actions developed by the project *Blitz/Prossiga* linked to the Patronage Extension Program of State University of Ponta Grossa that is in charge of the penal enforcement actions in Ponta Grossa. This project provides assistance to individuals that committed traffic offences and are complying with an alternative penal measure. Initially, it was carried out a bibliographical review based on the conceptions of justice and alterity of Emanuel Lévinas. The research results demonstrated that the project developed by the Patronage Extension Program/UEPG is a concrete experience to the enforcement of restorative penal alternatives and it is a viable possibility to the penal alternatives of retribution which take into account to the accountability and education of the perpetrators of traffic violation.

Keywords: Restorative justice; Criminal alternatives; Accountability; Education; Alterity.

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

**Juíza Coordenadora do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania de Ponta Grossa (CEJUSC), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: lacm@tjpr.jus.br

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

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

Introdução

A justiça restaurativa tem sido aplicada, hodiernamente, em diferentes campos de atuação da sociedade e do Estado. No Brasil, um dos campos de atuação estatal que tem sido alvo da aplicação de práticas de justiça restaurativa é o do Direito Penal. Tais práticas, a partir do ano de 2015, tornaram-se parte relevante das novas estratégias do Estado brasileiro, em especial, na área da execução penal de meio aberto, em face do enfrentamento da crise carcerária brasileira. A preocupação do Conselho Nacional de Justiça e do Ministério da Justiça no Brasil em relação ao necessário enfrentamento do encarceramento em massa constatando no país levou-os a firmarem um acordo de cooperação pelo fortalecimento das penas e medidas de meio aberto em todo território nacional. O Brasil, nos últimos quatro anos, aumentou a população carcerária em mais de 67%, atingindo, atualmente, o terceiro lugar entre os países com maior população carcerária no mundo.

Diante deste contexto, a implantação de práticas de justiça restaurativa no âmbito da execução penal de meio aberto, em especial no contexto das alternativas penais, passou a ser uma meta estatal, incorporando-se aos objetivos da Política Nacional de Alternativas Penais, publicada pelo Ministério da Justiça em 2016.

Na esteira desse processo, os órgãos de execução penal de meio aberto, em especial aqueles que trabalham com a execução das alternativas penais no país e os Centros Judiciários de Mediação de Conflitos e Cidadania tornam-se campos privilegiados nos quais as práticas de justiça restaurativa devem florescer, a fim de contribuir com a desoneração processual criminal do poder judiciário brasileiro, somando-se ao enfrentamento coletivo em prol da redução dos números de encarceramentos no Brasil.

Considerando o cenário nacional, enquanto órgão de execução penal de meio aberto no município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, o Programa de Extensão Patronato, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em parceria com o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da respectiva comarca, passou a incrementar suas ações, aplicando práticas de justiça restaurativa em diversos de seus projetos. Dentre estes, o Projeto Blitz/Prossiga foi o que se destacou. Suas ações, durante o ano de 2017, tornaram-se relevantes no contexto das demais ações desenvolvidas pelo Programa de Extensão Patronato, na medida em que se mostraram viáveis, no campo das alternativas penais, como uma experiência concreta de execução de alternativa penal restaurativa. Nesta, a responsabilização e a educação passaram a ser vivenciadas pelos seus participantes - autores de delitos de trânsito - durante as suas participações nas atividades desenvolvidas pelo Projeto, os quais passaram a experimentar vivências restaurativas a partir de atividades reflexivas e práticas.

O artigo é resultado, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória e

de caráter qualitativo e está estruturado 4 itens, que retratam desde o Direito Penal e a execução penal no Brasil, com enfoque nas alternativas penais; as concepções de justiça e de alteridade em Emanuel Lévinas, como subsídios para pensar as práticas de Justiça Restaurativa enquanto uma alternativa às alternativas penais retributivas; a parceria entre o Programa de Extensão Patronato/UEPG e o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania de Ponta Grossa, para viabilizar o Projeto Blitz/Prossiga, enquanto uma prática de justiça restaurativa no âmbito das alternativas penais; e, por fim, analisa as ações deste projeto junto dos autores de delitos de trânsito, à luz da filosofia da alteridade de Emanuel Lévinas, evidenciando ser a alteridade o fundamento para a responsabilização e educação dos participantes do Projeto ora estudado.

O Direito Penal e a execução penal no Brasil: breves aproximações às alternativas penais

O Direito Penal, assim como os outros ramos do Direito, é composto por princípios, os quais são entendidos na lição de Nucci (2014, p. 14) como base de interpretação e aplicação do direito positivo; desse modo, os princípios penais são elementos basilares e limitadores para aplicação da lei penal.

Ao Estado é assegurado o poder/dever de uso legítimo da força. A administração dos conflitos sociais é uma função histórica que dá origem ao Estado Moderno. De acordo com as premissas liberais, ao Estado incumbe o dever de interferir nas relações sociais somente se a lei da reciprocidade for violada pelos particulares. Assim, o poder/dever do Estado de interferir no âmbito da vida social se justifica, sob esta perspectiva, quando a paz e a assistência mútua entre os seus membros são colocadas em risco. Esta premissa liberal encontra fulcro na regulação das relações civis e se vê reproduzida também na esfera penal. Neste sentido, o direito penal se configura na sua ultima ratio.

Por outro lado, analisando-se a instituição estatal sob outros prismas teóricos críticos da visão liberal, identifica-se o Estado como uma instituição mediadora das relações sociais, não sendo, portanto, neutra diante da sua produção e reprodução no cotidiano da vida social, mas confundindo-se com ela na medida em que reproduz nas suas bases e formas de atuação as mesmas contradições presentes na estrutura da sociedade.

Segundo Faleiros (2009), o Estado

Não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas. [...] O Estado é, ao mesmo tempo,

lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral. [...] Em consequência, o Estado resume, condensa, mediatiza as relações sociais, segundo as correlações de força da sociedade civil. O aparelho estatal não está somente em função dos interesses da classe dominante. Ele pode integrar, dominar, aceitar, transformar, estimular certos interesses das classes dominadas. O Estado é hegemonia e dominação. (FALEIROS, 2000, p. 52).

Conforme visto em Faleiros (2009), o Estado é o lugar da correlação de forças sociais mediada pelas instituições, pelas forças políticas e militares próprias do Estado-força. O Direito Penal como o ramo do Direito do Estado que institucionaliza o uso da força estatal em face daqueles que ferem aos preceitos da vida ética na sociedade, entrando em desacordo com a lei, é, portanto, a esfera do Estado que concretiza o poder/dever de uso legítimo da violência física. Diante desta função violenta do Estado e dos limites a ela inerentes, necessário se faz assegurar que não haja abuso de poder deste para com a sociedade. Outrossim, na esfera do Direito Penal, há diversos princípios que regem a aplicação da lei penal. Conceitua-se especialmente o princípio da intervenção mínima, a saber “a criação de tipos delituosos deve obedecer à imprescindibilidade, só devendo intervir o Estado, por intermédio do Direito Penal, quando os outros ramos do direito não conseguem prevenir a conduta ilícita.” (JESUS, 2014, p. 15). Portanto, a lei penal deve evitar a intervenção na vida do indivíduo, devendo fazê-lo somente quando for estritamente necessário e mesmo assim da maneira mais suave possível.

Sebástian Mello (2014) explica que o direito penal traz em si um conflito entre a liberdade e a intervenção, assim, outro princípio ganha destaque, o princípio da proporcionalidade, que traz em si a adequação da norma, a necessidade e a intervenção no Estado na vida do indivíduo, devendo esta ser mínima. Entende-se que a violência é intrínseca ao Direito Penal e é aceitável na medida em que se está protegendo bens jurídicos dotados de importância (MELLO, 2014). Não obstante, a intervenção penal deve ser exceção, porque sempre se coloca em situação de vulnerabilidade, direitos fundamentais. Assim, entende-se que o Direito Penal é a última alternativa como meio de controle social. Este controle se concretiza socialmente através de uma área específica do direito penal, que é a execução da pena, sendo fundamentada por diferentes teorias e finalidades. Segundo Capez (2004), existem três finalidades da pena. São elas:

a) Teoria absoluta ou da retribuição: a finalidade da pena é punir o autor de uma infração penal. A pena é a retribuição do mal injusto, praticado pelo criminoso, pelo mal justo previsto no ordenamento jurídico (punitur quia peccatum est).

b) Teoria relativa, finalista, utilitária ou da prevenção: a pena tem um fim prático e imediato de prevenção geral ou especial do crime (punitur ne peccetur). A prevenção é especial porque a pena objetiva a readaptação e a segregação sociais do criminoso como meios de impedi-lo de voltar a delinquir. A prevenção geral é representada pela intimidação dirigida ao ambiente social (as

peças não delinquem porque tem medo de receber a punição).

c) Teoria mista, eclética, intermediária ou conciliatória: a pena tem a dupla função de punir o criminoso e prevenir a prática do crime, pela reeducação e pela intimidação coletiva (punitur quia peccatum est et ne peccetur). (CAPEZ, 2004, p. 339-340).

No Brasil, a teoria adotada é a mista. Para esta teoria, ao aplicar e executar uma pena, o Estado deve agir de tal forma que se concretizem elementos de punição pelo crime cometido e de prevenção geral ao crime, e, ainda, a reeducação. Portanto, envolve responsabilização e educação. Estes são quesitos próprios da noção de ressocialização, incutida na perspectiva adotada pela teoria mista.

Havendo a necessidade de o Direito Penal atuar, o Princípio da Intervenção Mínima determina que a discricionariedade judicial opte pela medida menos gravosa, aquela que menos expõe à vulnerabilidade os direitos fundamentais (MELLO, 2015, p.252).

Wanderley (2013, p. 88) esclarece que a imposição de penas invasivas afeta diretamente os direitos individuais, desse modo, a suspensão da liberdade física expõe os direitos fundamentais a uma situação de risco. Desse entendimento, resulta a importância do princípio da mínima intervenção, sendo o Direito Penal e sua violência uma ultima ratio, garantindo que somente se estritamente necessário os direitos fundamentais sejam expostos a riscos, e mesmo quando a pena deve ser aplicada, deve ocorrer de maneira mais suave, de modo a cumprir seu papel, porém afetando minimamente os direitos fundamentais.

No Brasil, embora se assegure constitucionalmente um rol de princípios penais, entre eles os princípios da mínima intervenção e da proporcionalidade da pena, em face do crime cometido, a realidade histórica do sistema carcerário brasileiro retrata a ineficácia social das respectivas disposições.

Em que pese as garantias constitucionais que cercam a atuação do Estado brasileiro no âmbito do Direito Penal e este se configurar a sua ultima ratio, o encarceramento em massa no país representa a tônica da intervenção estatal diante da gestão dos conflitos e da violência no território nacional. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, realizado no ano de 2014 no Brasil, o país tinha a quarta maior população carcerária do mundo, com 522.200 presos¹. Em 2016, segundo novo Levantamento realizado pelo Ministério da Justiça, o país alcançou a terceira posição no ranking mundial de encarceramento, com 768.700 presos, superando a Rússia, que anteriormente ocupava esta posição, estando atrás apenas da China (1.649.804 presos) e dos Estados Unidos (2.145.100 presos). (BRASIL, Ministério da Justiça, 2016).

O encarceramento de 246.500 presos entre 2014 a 2016 significou um aumento de 67,93% no total de presos no país, nesse período. Do conjunto da sua

população carcerária, 40% é composta por presos provisórios, 66% foram presos por tráfico de drogas e/ou por crimes patrimoniais, 55% têm entre 18 e 29 anos, 61,6% são negros e 75,08% têm até o ensino fundamental completo (BRASIL, 2016).

Essa população encarcerada sobrevive em condições desumanas. As prisões brasileiras são a expressão da falência da política de execução penal no país. O Estado brasileiro é negligente e opressor e atua à revelia da garantia dos direitos humanos desta população.

Segundo dados disponibilizados pelo Projeto Cidadania nos Presídios, do Conselho Nacional de Justiça (2018),

Dentro dos presídios tornou-se rotineiro encontrar condições precárias e sub-humanas. Falta de espaço, de higiene, doenças em série, profissionais mal treinados e corrupção são constantes no sistema prisional brasileiro. A violência é, sobretudo, um dos grandes desafios dos gestores do setor. Os relatórios dos mutirões carcerários do CNJ são provas das condições indignas de sobrevivência nesses ambientes².

O Paraná ocupa o terceiro lugar no ranking da população prisional brasileira, com 51.700 pessoas encarceradas, o que representa 6,72% do total desta população, estando atrás de São Paulo (240.061 presos – 31,22%) e Minas Gerais (68.354 presos – 8,81%). Ao se comparar a população estimada do Estado do Paraná em 2017, de acordo com o IBGE, que é de 11.320.892 pessoas, com o número total de pessoas encarceradas no Estado no mesmo ano, verifica-se que a proporção é de 1 preso para cada 219 habitantes. Neste quesito, o Paraná supera Minas Gerais, que encarcera 1 a cada 309 habitantes do Estado, permanecendo apenas atrás de São Paulo, cuja razão é de 1 preso para cada 188 habitante do território estadual.

Como o Estado quer levar a efeito o programa de ressocialização do condenado se não cumpre as funções sociais que lhe são atribuídas, normalmente, pela Constituição? De que adianta ensinar um ofício ao condenado durante o cumprimento de sua pena se, ao ser colocado em liberdade, não conseguirá emprego e, o que é pior, muitas vezes voltará ao mesmo ambiente que lhe propiciou o ingresso na “vida do crime”? O Estado não educa, não presta serviços de saúde, não fornece habitação para a população carente e miserável, enfim, é negligente em todos os aspectos fundamentais no que diz respeito à preservação da dignidade da pessoa humana. (GRECO, 2011, p. 443-444).

Diante desse quadro de encarceramento em massa que assola o país historicamente, em 2015 o Ministério da Justiça e o Conselho Nacional de Justiça firmaram um Termo de Cooperação 006/2015, visando a ampliação e aplicação de alternativas penais, com enfoque restaurativo e de forma a evitar o encarceramento em massa. O Termo em questão define que são alternativas penais: as penas restritivas de direitos; transação penal e suspensão condicional do processo; suspensão da pena privativa de liberdade; conciliação, mediação e técnicas de justiça restaurativa; medidas cautelares diversas da prisão; e, medidas protetivas de urgência. Entre as finalidades do

termo, encontra-se a autodeterminação responsável do indivíduo responsável pela prática delituosa, a promoção da cidadania e o incentivo à participação da comunidade na resolução do conflito.

Neste sentido, o CNJ comprometeu-se a introduzir as alternativas penais à realidade da magistratura, por meio de workshops, aulas na escola da magistratura, campanha de sensibilização, aplicação das audiências de custódia, etc. Nesta mesma lógica de atuação, o Ministério da Justiça publicou a Portaria n. 495, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Alternativas Penais.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alternativas Penais, com o objetivo de desenvolver ações, projetos e estratégias voltadas ao enfrentamento do encarceramento em massa e à ampliação da aplicação de alternativas penais à prisão, com enfoque restaurativo, em substituição à privação de liberdade. (BRASIL, Ministério da Justiça, 2016).

As alternativas penais caracterizam-se como a aplicação prática do princípio da intervenção mínima, uma vez estabelecem uma tentativa de evitar os danos aos direitos fundamentais trazidos pelo cárcere. Assim, aplica-se uma medida penal ao indivíduo que cometeu o delito, porém de maneira mais branda e visando evitar a temida exposição dos direitos fundamentais. Neste sentido, a pena privativa de liberdade torna-se a última ratio e o enfoque restaurativo, a partir da Portaria 495/2016, acima citada, passa a ser uma ‘alternativa’ prioritária, no âmbito da aplicação e execução das alternativas penais no Brasil, em substituição à privação de liberdade.

Inscrito nesse contexto, considerando a realidade nacional de encarceramento em massa e ainda a realidade do estado do Paraná, que conforme visto, possui a terceira maior população prisional do país, pode-se afirmar que o Estado Brasileiro, nas suas três esferas (federal, estaduais e municipais), tem o dever moral e jurídico de assumir como desafio primário a proposição disposta no artigo primeiro da respectiva Portaria Ministerial e, conseqüentemente, do atingimento das finalidades da Política Nacional de Alternativas Penais, mediante sua implementação no seu território.

Art. 3º São finalidades da Política Nacional de Alternativas Penais:

I - o incentivo à participação da comunidade e da vítima na resolução de conflitos;

II - a dignidade, a autonomia e a liberdade das partes envolvidas nos conflitos;

III - a responsabilização da pessoa submetida à alternativa penal, e a manutenção de seu vínculo com a comunidade, garantindo seus direitos individuais e sociais;

IV - o fomento a mecanismos horizontalizados e autocompositivos, a partir de soluções participativas e ajustadas às realidades das partes envolvidas; e

V - a restauração das relações sociais e a promoção da cultura de paz. (BRASIL, Ministério da Justiça, 2016).

Conforme se pode verificar no artigo 3º da resolução em pauta, incorporam-se às finalidades da política nacional elementos caros à justiça restaurativa. Segundo Jaccould (2005, p. 5),

A justiça restaurativa é uma aproximação que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito.

Assim, quando se incorpora à política a perspectiva da participação da comunidade, a horizontalidade, o compromisso com a restauração das relações sociais e a promoção da cultura da paz, verifica-se que o Estado Brasileiro toma frente em algumas proposições jurídicas que lançam desafios importantes para a execução das medidas e penas alternativas no país. O desafio de incorporar elementos de justiça restaurativa na execução penal impõe aos gestores públicos um compromisso com a implementação de ações que primem pela mudança e ou transformação de suas práticas junto do público atendido.

Duas frentes de trabalho se abrem: uma delas na perspectiva de complementar o sistema retributivo, com práticas restaurativas; e outra, que visa a transformação do próprio modelo de aplicação e execução das penas, ou seja, a superação do modelo retributivo. Tudo irá depender dos mecanismos de ação adotados pelas frentes de trabalho no âmbito das alternativas penais e se tais visarão a reparação das consequências trazidas pelo delito aos diferentes sujeitos envolvidos, ou se as práticas de justiça restaurativa são incorporadas cumulativamente ao cumprimento das penas de caráter retributivo (JACCOULD, 2005).

Neste último caso, Jaccould (2005) alerta para o risco de as práticas restaurativas contribuírem para um endurecimento do tratamento penal, na medida em que as mesmas figuram como complementares ao cumprimento tradicional da pena.

Diante do exposto, a fim de problematizar as práticas de justiça restaurativa no âmbito das alternativas penais, na perspectiva de defendê-la como uma alternativa às alternativas penais retributivas e não como um incremento, no próximo item recorre-se às concepções de justiça e de alteridade de Emanuel Lévinas, a fim de se buscarem subsídios na sua filosofia da alteridade, como fundamento para as práticas de justiça restaurativa enquanto alternativa às alternativas penais de caráter retributivo.

As concepções de justiça e de alteridade em Emanuel Lévinas: subsídios para pensar as práticas de Justiça Restaurativa como uma alternativa às alternativas penais retributivas

Neste item, procura-se apresentar o potencial de

aplicação das categorias do pensamento de Emanuel Lévinas, filósofo da alteridade, à questão da justiça restaurativa. Isto se justifica pelo fato de que esse pensador, ao longo de sua trajetória intelectual, em obras como *Totalidade e Infinito* (1961) e *Entre nós – ensaios sobre a alteridade* (1997), realiza uma profunda reconstrução da subjetividade pela perspectiva ética da relação com o Outro.

Nesta última obra, especificamente, o tema da intersubjetividade é premente frente ao drama da solidão e do individualismo exacerbado, frente à tragédia cotidiana da violência e a questão incontornável da construção da paz sobre os alicerces da justiça como responsabilidade de cada um (LÉVINAS, 1997).

Lévinas (apud MIRANDA, 2014, p. 463) faz de sua filosofia:

[...] uma refinada discussão sobre a complexa questão da alteridade, expondo os limites de uma 'racionalidade egológica' que funda no Mesmo o processo de representação e objetivação do Outro, adequando-o a um sistema de totalidade.

A partir destas fontes, explorar-se-á em que medida a justiça restaurativa, inserida no contexto das alternativas penais, pode ser pensada a partir do aparato teórico oferecido por este autor sobre justiça e alteridade e como o projeto objeto desta pesquisa, seguindo o modelo restaurativo, pode funcionar como mecanismo adequado de educação e responsabilização.

É possível afirmar, aproximando-se do raciocínio de Marques (2016, p. 202), que a justiça restaurativa tem por objetivo a pacificação social qualificada. A abordagem da justiça restaurativa visa o restabelecimento do diálogo entre as partes, o debate, a horizontalidade durante todo o processo de restauração, a solução do conflito e/ou a reparação do dano (nos casos em que estes são possíveis), a prevenção de conflitos futuros (no caso do Blitz, procura-se diminuir os índices de reincidência, como projeto sociopolítico) e a restauração da relação entre as partes (também nos casos em que isso é possível e desejável) de modo transformador.

Nos limites instituídos para a justiça restaurativa no âmbito penal do sistema jurídico brasileiro, é possível considerar que a proposta implica mudança de paradigma ao promover uma inversão da base heteronormativa tradicional na questão da distribuição de justiça e na relação entre Estado e sociedade/Estado e indivíduo.

Se na Modernidade a autonomia do sujeito é constituída como o princípio moral mais elevado, a crítica e destituição deste sujeito soberano permitem a reconstrução de uma nova subjetividade (MIRANDA, 2014).

Erguida com base na estrutura um-para-o-outro e descrita em termos de acolhimento e responsabilidade pelo Outro, a Justiça Restaurativa pensada a partir da filosofia da alteridade revela-se como prática que possibilita o fortalecimento da dimensão educativa das penas e na proposta de

reconstrução de novas subjetividades éticas.

Ao compreender-se a justiça como justiça sociopolítica, cabe afirmar que o pensamento de Emmanuel Lévinas sobre justiça, ética e alteridade funciona como aparato teórico para a compreensão do modelo da Justiça Restaurativa em sua dimensão político pedagógica.

Nas palavras deste filósofo lituano, que elabora suas reflexões em torno da ética a partir de sua inspiração na sabedoria bíblico-judaica:

O encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência. (LÉVINAS, 1997, p. 143)

Lévinas, neste contexto, considera que um substituto para a palavra “amor” seria a ideia de assunção do destino de outrem. Neste sentido, a assunção do destino de Outrem decorre da justiça (1997, p. 144). Nas palavras deste autor, “devo emitir juízo ali onde devia antes de tudo assumir responsabilidades” (1997, p. 144).

Partindo desta afirmação, a Justiça Restaurativa promove um espaço de diálogo entre o eu e o outro e a reconstrução de uma subjetividade ética, e torna-se meio propício à responsabilização e educação para a alteridade.

Fazendo uma analogia com o estudo de Marques (2016, p. 215), o que não pode ocorrer também na abordagem da Justiça Restaurativa é que ela não se restrinja aos limites da jurisdição estatal, preocupada que é esta última com a distribuição de justiça no plano meramente quantitativo e impessoal da resolução do processo, “sem se ocupar propriamente com a transformação da relação entre as partes, com seus sentimentos, com a relação entre elas” (MARQUES, 2016, p. 215), mas com a construção de uma solução que evite conflitos futuros (reincidência, conflitos entre indivíduos, entre o indivíduo e o Estado).

Assim, afirma-se que pertinente se faz pensar em práticas de Justiça Restaurativas que se atentem efetivamente para uma outra forma de executar as penas que transgrida o modelo tradicional de justiça criminal e apresente-se como uma alternativa às alternativas penais de caráter retributivo.

Se Lévinas busca uma justiça relacionada aos indivíduos concretos, “uma justiça que é um árbitro permanentemente disposto a ouvir e que tem um compromisso ético” (MARQUES, 2016, p. 218), isso se aplica ao modelo da justiça restaurativa e a uma concepção de Estado que deve ser orientado para a justiça e não a uma concepção de justiça que se orienta para o Estado. Uma Justiça que desponte como o fim ético do Estado, que pautas as ações do Estado, seja em sua função educativa, seja em sua função de responsabilização daqueles que rompem com o pacto societário e que, através da intervenção estatal, são

lançados a experimentar vivências capazes de transformar o seu modo de se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com os outros homens.

A filosofia da alteridade é, neste sentido, um fundamento para a restauração das relações sociais e da capacidade do sujeito de sentir-se, retornar à sua condição anterior, ou seja, aquela condição plena de cidadania, cujas causas e condições que o levaram ao cometimento de um crime a usurparam.

Práticas de justiça restaurativa e alternativas penais: reflexões sobre a parceria entre o Programa de Extensão Patronato/UEPG e o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania de Ponta Grossa.

No município de Ponta Grossa, como em outros municípios do Estado do Paraná que possuem Patronatos Penitenciários, a gestão da execução penal ou é municipalizada ou está sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior Públicas que, em ambas situações, colaboram historicamente com o trabalho de gestão e atuação direta na execução das ações pertinentes aos Patronatos, através de projetos de extensão universitária.

Os Patronatos são órgãos de execução penal previstos pela Lei de Execuções Penais, responsáveis pela fiscalização e pelo acompanhamento do cumprimento das medidas judiciais aplicadas aos egressos do sistema prisional e ao público-alvo das alternativas penais.

Desde o ano de 2013, no Paraná, as Universidades concorrem a editais vinculados ao Programa Universidade Sem Fronteiras - USF, da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, que financiam ações de extensão universitária que atendam aos fins a que são propostas as ações de gestão da execução penal no meio aberto. O edital 002/2015, publicado pela SETI, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária – SEPS, foi o primeiro edital voltado às ações dos Patronatos a contemplar como público dos projetos a serem apresentados para concorrência os casos advindos de “obrigações e acordos de conciliação, mediação e técnicas de justiça restaurativa.” (PARANÁ, SETI, 2015).

A incorporação desta prerrogativa no edital de seleção dos projetos oportunizou às IES incorporar em seus projetos ações que dialogassem com os órgãos judiciais responsáveis pelas conciliações, mediações e práticas de justiça restaurativa. Com isso, no município de Ponta Grossa, a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, através da Coordenação do Programa de Extensão Patronato, após ser contemplada com os recursos do Edital USF 002/2015, para exercício do projeto nos anos de 2016 e 2017, passou a realizar ações de aproximação junto ao Centro Judiciário de

Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC, da comarca.

O CEJUSC de Ponta Grossa, desde o ano de 2014, vem desenvolvendo ações voltadas à implementação e disseminação da Justiça Restaurativa nessa cidade, sendo Ponta Grossa polo difusor das práticas para todo o Estado do Paraná.

Depois de capacitar 25 juízes, promotores e servidores do TJPR, houve início da aplicação das práticas restaurativas no âmbito processual, pré-processual e também no campo da cidadania, nos moldes previstos pelo Conselho Nacional de Justiça, para o trabalho do CEJUSC.

Assim, hoje, há aproximadamente 15 projetos sendo desenvolvidos pelo CEJUSC em parceria com diversos órgãos governamentais e não-governamentais, visando aplicação dos princípios e valores da Justiça Restaurativa na solução de conflitos que já chegaram às portas do Judiciário ou que estão na iminência de chegar. Além do que, há também projetos que atuam para a disseminação das práticas restaurativas em ambiente escolar e comunitário, trabalhando para que conflitos sejam mais facilmente resolvidos, pelos próprios atores daquela comunidade afetada, sem necessidade da intervenção estatal. É dar ao cidadão a possibilidade de participar ativamente da resolução daquilo que lhe aflige, tomando, assim, as rédeas de sua própria vida e aumentando sua autonomia perante as situações por ele vividas.

Nesse sentido, o campo da Justiça Criminal é o mais fecundo para a aplicação das práticas restaurativas, eis que a responsabilização daquele que comete um ato ilícito não se dá através do binômio crime-castigo, que apenas estigmatiza e torna o autor do ato mais uma vítima de um sistema que fora criado e se movimenta apenas para que punições sejam aplicadas.

Não há, no sistema de execuções de pena, instrumentos que possam fazer aquilo que se preceitua no primeiro capítulo da Lei de Execuções Penais, que tem como título “do Objeto e da Aplicação da Lei de Execução Penal”. Já no artigo primeiro, o legislador traz o objetivo da execução penal: “Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” (grifos nossos).

Considerando a integração social do condenado, como se alcançar tal objetivo sem que se possa dar a ele a oportunidade de, diante do ato ilícito cometido, refletir, se responsabilizar e retornar ao convívio social de forma harmônica?

Deste modo, diante da evidente falência da pena de prisão e do binômio crime-castigo, a busca por comandos judiciais que visem à reparação do dano, à responsabilização do autor, vem, mais e mais, se fazendo presente no dia a dia das Varas de Execução Penal de todo país.

E, como o artigo 4º da LEP traz, de maneira explícita, que deverá o juiz buscar a comunidade para que o escopo da legislação aconteça, o caminho até a Universidade fora quase que natural.

Como resultado desta aproximação entre a UEPG, através do Programa de Extensão Patronato, e o CEJUSC, iniciou-se um processo de implementação de ações de justiça restaurativa no âmbito da execução das alternativas penais no município. O espírito ‘restaurador’ passou a nortear um conjunto de ações que levaram em consideração as experiências prévias de ambas as instituições parceiras (Patronato e CEJUSC). A partir desse processo de diálogo recíproco, houve a ampliação e reformatação de um dos projetos desenvolvidos pelo Programa Patronato, em acordo com as diretrizes do Departamento Penitenciário do Estado, para os Patronatos do Paraná – o projeto BLITZ. O BLITZ compõe um rol de projetos fomentados pelo DEPEN junto aos Patronatos. Fazem parte deste rol, além do BLITZ, o E-LER, o SAIBA, o BASTA, o ECO-AULAS e PRÓ-LABOR³. O público-alvo do projeto BLITZ são os casos que envolvem delitos de trânsito.

Para a implementação do caráter restaurativo às práticas de execução penal desenvolvidas pelo Projeto BLITZ do Programa Patronato, este, em parceria com o CEJUSC, ampliou o diálogo com outros órgãos do Poder Judiciário e da comunidade ponta-grossense. Após diversas reuniões, visitas institucionais e audiências da equipe do Programa Patronato e do CEJUSC com autoridades do Poder Judiciário e do Ministério Público e órgãos da comunidade, convencionou-se sobre os objetivos, o público-alvo, as atividades, os parceiros, a metodologia de trabalho, entre outras questões que envolvem o projeto, que serão melhor exploradas no próximo item deste artigo. Houve, ainda, a ampliação das áreas profissionais no atendimento dos casos.

Os princípios de Justiça Restaurativa passaram a nortear as ações do projeto, tornando-se referência para o seu desenvolvimento. A participação de autoridades de diferentes áreas que envolvem o trânsito, seja na prevenção, fiscalização e ou atendimento em casos de acidentes de trânsito, além de representantes do CEJUSC, foi mantida e incorporada nas atividades de responsabilização e educação desenvolvidas no projeto. Houve, ainda, a inserção de práticas reparadoras em relação à figura da vítima e o incremento profissional no atendimento dos sujeitos atendidos pelo projeto.

O acompanhamento dos casos passou a ter um caráter psicossocial, além de jurídico. Desse processo de mudança no caráter das ações do projeto, resultou também a alteração do seu nome, sendo que a palavra ‘Prossiga’ foi incorporada ao nome anterior, passando a se chamar Blitz/Prossiga.

O caráter restaurativo passou a substituir o retributivo e aos fundamentos do projeto foram incorporadas as noções de responsabilização e

educação mediadas pela filosofia da alteridade, que tal como apontado por Miranda (2014), supera a racionalidade egológica para se impor a partir de uma perspectiva de totalidade, cuja representação e objetivação do Eu se constrói mediado pelo Outro.

A filosofia da alteridade como fundamento das práticas restaurativas do Projeto Blitz-Prossiga, do Programa Patronato de Ponta Grossa

O Projeto Blitz - Prossiga possui como objetivo a responsabilização e a educação do indivíduo que praticou uma conduta delituosa tipificada no Código de Trânsito Brasileiro. O projeto se dá em parceria com o Programa Patronato de Ponta Grossa, o Poder Judiciário e o Ministério Público Estadual. Para sua aplicação, participam a Polícia Militar do Estado do Paraná, a Autarquia Municipal de Trânsito, o Hospital Municipal de Ponta Grossa Amadeu Puppi, o Corpo de Bombeiros da Cidade de Ponta Grossa, Alcoólicos Anônimos, Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Direito Processual da UEPG e Centro Judiciário de Resolução de Conflitos de Ponta Grossa (CEJUSC – PG) (LIBOIS, 2017, p. 2). Percebe-se que diversos campos da sociedade e do próprio Estado integram este projeto, a exemplo do próprio Poder Judiciário e, por outro lado, há também a sociedade civil, como o Alcoólicos Anônimos.

Os participantes chegam até o Patronato por meio da Suspensão Condicional do Processo⁴, a qual determina o cumprimento de certas exigências, entre elas a participação no projeto (LIBOIS, p. 4, 2017). Portanto, participar no projeto Blitz-Prossiga não é a única exigência, isto é, o indivíduo deve cumprir todas as condições, conforme a legislação vigente, para que o Ministério Público peça a extinção da punibilidade.

A equipe que executa o Projeto Blitz-Prossiga é multidisciplinar, sendo composta por profissionais e estagiários de Direito, Psicologia e Serviço Social. Cabe à equipe de Direito a logística relacionada ao agendamento das palestras e monitoramento interno do prontuário de acompanhamento da medida alternativa de cada participante; e às equipes de Psicologia e Serviço Social cabe o atendimento pessoal aos participantes. Portanto, são estes que dão início e término ao atendimento de cada participante do projeto e são chamados de profissionais referência no acompanhamento da medida judicial. A metodologia do projeto é pautada em valores, princípios e práticas de justiça restaurativa. Além de ser um método de solução de conflitos, a Justiça Restaurativa

[...] traz uma verdadeira revolução social, voltada à cultura de paz, pois visa, primordialmente, à mudança dos paradigmas em todas as dimensões da convivência – relacional, institucional e social –, ou seja, à construção de um poder com o outro, em que todos e cada qual sejam alçados à posição de “sujeito transformador”, igualmente corresponsáveis pela transformação, rumo a uma sociedade mais justa e humana. (BRASILIA, CNJ, 2016).

Neste sentido, ao se incorporar a Justiça Restaurativa na perspectiva de trabalho do projeto Blitz/Prossiga, a noção de alteridade se inscreve como fundamental para o seu desenvolvimento, desde a sua concepção, estruturação, a sua adoção como medida judicial nos casos de delito de trânsito, até a sua execução e avaliação. Ao propor a participação no Projeto, como uma alternativa ao sujeito que cometeu o delito de trânsito, o Ministério Público oferece-lhe a possibilidade de uma aprendizagem responsável em torno do trânsito.

A participação nas atividades teóricas, de reflexão e a vivência se torna alavanca para o processo de responsabilização e educação para o trânsito e, ao mesmo tempo, oportuniza meios para que o sujeito possa se sensibilizar em relação ao delito cometido. O funcionamento do projeto consiste nas seguintes etapas: a primeira, cujo objetivo é promover a reflexão crítica em torno da infração da norma de trânsito e de normas de convívio, é realizada através de encontros de diversos formatos (palestras, oficinas, círculos restaurativos e uma simulação de acidente de trânsito). Os temas desenvolvidos durante os 4 ciclos desenvolvidos no ano de 2017 foram os seguintes, conforme dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas das atividades formativas desenvolvidas pelo Projeto Blitz-Prossiga – Ponta Grossa – 2017

TEMA	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
Alcool e direção	Programa Patronato de Ponta Grossa
Normas de convívio no trânsito e o papel da Autarquia Municipal de trânsito	Autarquia Municipal de Trânsito
Normas gerais de circulação no trânsito	1º Batalhão da Polícia Militar
A observação das diretrizes e das regras gerais de trânsito como pressuposto de segurança e fluidez do	1º Batalhão da Polícia Militar
Trânsito: legislação é o problema?	Departamento de Direito Processual/UEPG
Direção defensiva e elementos básicos dos primeiros socorros	Corpo de Bombeiros de Ponta Grossa
Primeiros socorros no trânsito	Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais
Direção defensiva – diretrizes gerais - primeiros socorros	Corpo de Bombeiros
Dialogando sobre trânsito e normas de convívio	Autarquia Municipal de Trânsito
Somos o que pensamos ou somos o que o ambiente fez de nós?	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC
Apresentação do trabalho do grupo dos alcoólicos anônimos de Ponta Grossa	Alcoólicos Anônimos
Cidadania e trânsito	1º Batalhão da Polícia Militar
Educação, diálogo e sensibilização no trânsito	1º Batalhão da Polícia Militar
Direção defensiva	Programa Patronato de Ponta Grossa

FONTE: Relatório do Projeto Blitz-Prossiga (2017).

ORG.: Os autores.

Conforme pode-se verificar durante o ano de 2017, foram 14 temas diferentes abordados, ministrados por 7 instituições parceiras da comunidade ponta-grossense e pelo próprio Patronato.

Com o término da primeira etapa do projeto, após o comparecimento em quatro encontros, o participante é encaminhado para segunda etapa, a qual pode se dar de duas formas: se apto, cumprirá 30 horas

de convivência no Hospital Municipal, caso seja constatada a inaptidão do participante do projeto ou este opte por não participar da vivência no Hospital, o participante será encaminhado para o projeto “Alternativa para Mudar”, desenvolvido pelo CEJUSC-PG. (LIBOIS, 2017, p. 5). Assim, o participante deve ser considerado apto pela equipe para que possa ser encaminhado para segunda etapa no Hospital, uma vez que há a preocupação com o ambiente em que o participante será inserido.

Uma vez cumpridas as quatro manhãs de palestras e as 30 horas de vivência no hospital, via de regra, o participante retorna ao Programa Patronato, para que o profissional que realizou a abertura de sua pasta possa finalizá-la, e, assim, o Patronato encaminha ao Poder Judiciário as folhas de horas (LIBOIS, 2017). Como já mencionado, a participação no Projeto Blitz-Prossiga é somente mais um dos requisitos da Suspensão Condicional do Processo, de modo que o participante do projeto deve também cumpri-la para que sua punibilidade seja extinta.

Segundo registros do Programa Patronato (2017), durante o ano de 2017 houve 53 participantes, 16 atividades e 4 ciclos completos. De acordo com as avaliações, pode-se afirmar que a resposta aos encontros foi positiva, no sentido que os assistidos sugeriram mais temas e em geral todos relataram que foi uma experiência de aprendizado (PONTA GROSSA, Programa Patronato, 2017). A equipe do Projeto aplicou a 8 participantes do projeto um questionário avaliativo com 5 questões abertas que trataram sobre pontos como: avaliação geral do projeto, encontros que mais gostou; encontros que menos gostou, e motivo; efetividade dos encontros em relação à visão a respeito do trânsito; sugestões para a melhoria do projeto.

Das respostas apresentadas, pode-se verificar que houve satisfação de todos os participantes em relação projeto de modo geral. Abaixo, algumas das respostas representativas dessa visão geral dos encontros.

“Todos foram bem abordados, com oportunidade de perguntas. Houve feedback, enfim, todas significativas.” (P2)

“Não teve nenhuma que não tirei proveito.” (P4)”

“Como foi o primeiro projeto que participei, achei bem importante os assuntos tratados, foi bem aproveitado por mim.” (P7)

Das respostas apresentadas, foi possível constatar que o caráter informativo sobre o trânsito se destacou entre os participantes. Destacam-se, nesse quesito, as respostas a seguir:

“[...] tirei várias dúvidas que eu tinha, foi muito bom participar.” (P1)

“[...] eu gostei, não tinha ideia como era o trânsito, depois dos encontros tive mais informações.” (P3)

“[...] As informações dos bombeiros e da polícia militar foram bem [...] interessantes.” (P4)

“Acredito que é sempre importante, aprender cada vez mais, podemos aprender e não cometer alguns erros em nosso dia a dia.” (P5)

“Foi ótima, com as informações que tive sobre o trânsito fiquei mais atento. [...] aprendi muito e gostaria de aprender muito mais” (P8)

Foi possível perceber ainda que as atividades levaram os participantes a uma experiência de aprendizagem, conforme o disposto nas respostas a seguir:

“[...] Não teve o que não gostei, todos eram de aprendizado.” (P7)

“Há aprendizagem que só acontece pela repetição, portanto, por mais que se dê o mesmo tema para os palestrantes, cada um tem seu jeito próprio de trazê-los. Por isso acredito que as palestras trouxeram assuntos relevantes. E, mesmo que o tema fosse trânsito e que alguma coisa se repetisse, tudo é válido. Desde saber o valor da multa por dirigir alcoolizado, até o fato de cometer crime doloso.” (P2)

“Orientações de grande valia, atuais e que dão mais conscientização das normas.” (P5)

“Trouxeram uma visão da realidade que ocorre no dia a dia no trânsito.” (P6)

“Os temas [...] envolveram todas as situações que envolvem o trânsito, bebida, droga de um modo geral.” (P5)

Verifica-se, a partir das respostas, que o aprendizado dos participantes no projeto envolveu desde dados técnicos sobre o trânsito, como valor de multas e o conhecimento das normas de trânsito, levando a uma conscientização, conforme apontou o participante 5.

Outro ponto importante refere-se à constituição de uma visão pautada na realidade do trânsito, conforme se observa nas respostas dos participantes 5 e 6. Importante destacar que os temas abordados não privilegiaram o ‘dever ser’ sobre a realidade.

Houve uma ponderação entre a normatização do trânsito e os problemas do seu cotidiano. A abordagem contextual sobre o trânsito leva o indivíduo a refletir sobre o tema, de modo engajado. Sentindo-se sujeito ativo da realidade retratada, seja como motorista, pedestre ou em quaisquer outras posições que possam ocupar nesse cenário, os participantes são levados a pensar na inter-relação presente entre todas partes que compõem o todo do trânsito e nas mútuas consequências que tanto as suas ações como as suas omissões podem gerar nas diferentes situações que se envolvem, individual e/ou coletivamente, quando inseridos nesse cenário. O conhecimento adequado das normas e a sua interpretação pautada no seu real significado social levam o indivíduo a refletir sobre norma e realidade, tecendo as mediações necessárias entre ambas dimensões do Direito.

Diferente do ensino técnico sobre o trânsito, no Projeto Blitz-Prossiga os temas são abordados, mediatizados pela filosofia da alteridade. Assim, o reconhecimento do ‘eu’ e do ‘outro’ no contexto do trânsito torna-se o ingrediente primordial do processo de reflexão para a responsabilização e educação dos participantes. A seguir, pode-se constatar que essa noção de alteridade comparece nas respostas dos

participantes ao retratarem o seu aprendizado, em particular, ao participarem das atividades do projeto.

“É que eu tenho de prestar mais atenção no trânsito por mim e pelos outros.” (P1)

“Buscar melhorar para evitar riscos para mim e para outros.” (P3)

“Tinha que prestar mais atenção em mim e nas outras pessoas.” (P7)

“[...] no trânsito devemos ter mais cuidado e atenção.” (P8)

“Um ótimo projeto! Que nos faz encontrar nossos ‘pares’ e perceber que ninguém está livre de aborrecimento.” (P2)

“Precisamos nos doar mais, sempre ajudando, isso é muito bom.” (P4)

Nota-se, nas respostas acima, que os participantes se sensibilizam em relação ao cuidado mútuo. Pensar em mim e pensar no outro são colocados como interesses horizontais, pois tanto o cuidado do ‘eu’, como do ‘outro’ fazem parte da trama relacional presente no cenário do trânsito. Reconhecer que tinha que prestar mais atenção em si e nas outras pessoas, como respondeu o participante 7, torna evidente a reflexão sobre o delito cometido. A definição dos demais participantes do projeto como ‘pares’ e a consideração de que ninguém está livre de aborrecimento (P2) são demonstrativos do florescimento de um sentimento de unidade entre os participantes. Isto é fulcral para a boa convivência grupal. No trânsito, a doação e a ajuda ao próximo (P4), tal como na sociedade de modo geral, são fundamentos para uma relação social pautada na solidariedade e na cidadania.

Importante destacar que os aprendizados apresentados pelos participantes do projeto são reforçados durante a vivência da simulação de acidente de trânsito, que todos os participantes do projeto têm a oportunidade de presenciar, e ainda na vivência da prestação de serviços à comunidade cumprida no Hospital Municipal de Ponta Grossa, onde o participante atua como voluntário no setor de recepção de acidentados. As duas vivências convertem-se em momentos de assimilação do aprendizado alcançado durante as atividades teóricas. Através da oportunização de experiências concretas de vida aos participantes, estes deixam de ocupar o papel de autores do delito de trânsito para experimentar outros papéis e ocuparem outros lugares pertencentes à trama que envolve a situação do delito.

Na simulação do acidente de trânsito realizada pelo Corpo de Bombeiros, os participantes têm a oportunidade de atuar como vítima do salvamento e ou assistirem o drama da vítima durante o procedimento dos primeiros socorros, e, na vivência hospitalar, atuando como voluntário no setor de recepção (resguardada a não realização de atividades técnicas e sob a supervisão dos profissionais de enfermagem do hospital), os participantes do projeto presenciam o momento pós trauma e da recepção da vítima para sua hospitalização. Colocar-se na condição de poder

ajudar, em alguma medida, nesse momento do processo de atendimento à vítima de trânsito, é uma experiência histórica vivenciada pelo participante do projeto que, efetivamente, consolida a experiência restaurativa, restituindo-o em múltiplas dimensões.

O ciclo de cumprimento da medida judicial se completa quando do término das 30 horas de vivência do cumprimento da prestação de serviços à comunidade, e seus objetivos de responsabilização e educação são alcançados no exato momento em que o participante não precisa mais se reconhecer no papel de ‘devedor’ e tem elementos concretos para se ‘reconhecer’ como alguém que é capaz de ocupar outros papéis, dentre os quais o de contribuir para o bem-estar do outro, neste caso, daquele que ora representa simbolicamente aquele que outrora fora vítima de sua ação delituosa.

Os resultados do projeto Blitz-Prossiga, portanto, não levam ao atingimento dos objetivos das alternativas penais, pela via retributiva, mas pelo caráter restaurativo de suas atividades. O sujeito é responsabilizado e educado para o trânsito, não porque foi constringido diante de um processo impositivo e penitencial, mas porque foi capaz de aceitar a participar como sujeito ativo de uma experiência empírica no âmbito da execução penal, que, aos poucos, vai apresentando evidências históricas de que as práticas restaurativas podem se tornar uma alternativa às alternativas penais retributivas.

Verifica-se, com a experiência do Projeto Blitz-Prossiga, do Programa Patronato de Ponta Grossa, que a adoção de práticas restaurativas no âmbito da execução penal de penas/medidas de meio aberto tem proporcionado meios para a responsabilização e a educação dos autores de delitos de trânsito. E que o alcance destes objetivos tem sido possível através de um aprendizado mediado pela filosofia da alteridade.

Conclusões

Os resultados da pesquisa apontaram que o projeto investigado se insere, no conjunto das práticas desenvolvidas pelo Programa de Extensão Patronato/UEPG, como uma experiência concreta de execução de alternativas penais, com enfoque restaurativo. Mostra-se, desta forma, como uma alternativa viável de execução penal frente à forma tradicional com que as alternativas penais são executadas no país. Evidencia-se a relevância do projeto, enquanto experiência profícua no campo da execução penal de meio aberto, que se inscreve no cenário de práticas restaurativas no campo do Direito Penal, como uma experiência diferenciada, em vista da efetivação das diretrizes da Política Nacional de Alternativas Penais no Brasil.

À luz da filosofia da alteridade de Emanuel Lévinas, a pesquisa demonstrou que a responsabilização

e a educação dos participantes do projeto estudado se concretizaram mediadas pela alteridade, enquanto fundamento. As ações desenvolvidas pelo projeto mostraram-se efetivas nestes quesitos. A responsabilização e a educação para o trânsito se evidenciam nos registros documentais estudados.

Assim, considera-se importante problematizar as ações de execução penal no campo das alternativas penais no Brasil, que ainda seguem estritamente o modelo retributivo. Este que, tradicional e hegemonicamente, é experimentado pelo Direito Brasileiro e que, historicamente, tem se mostrado refratário ao enfrentamento das questões que perpassam o cometimento de atos ilícitos no país.

Referências

- BRASIL. Lei de Execuções Penais. **Lei 7.210 de 11 julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 09 mai. 2018.
- _____. **Termo de Cooperação Técnica 006 de 9 de abril de 2015**. Celebram, entre si, o Conselho Nacional de Justiça e o Ministério da Justiça, para os fins que especifica CNJ-ADM 2015/00833. Disponível em: www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/b76956ced0. Acesso em: 09 mai. 2018.
- _____. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016**. Disponível em: www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoaspresas.../relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.
- _____. Conselho Nacional de Justiça. **Projeto Cidadania dos Presídios**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cidadania-nos-presidios>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Parte geral, Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2004.
- GRECO, Rogério. **Direitos humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. 8.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2000.
- JACCOUD, Mylène, Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 163-186. Disponível em: <http://restorativejustice.org/rj-library/principios-tendencias-e-procedimentos-que-cercam-a-justia/6697/#sthash.XSgqVOuR.dpbs>. Acesso em: 09 mai. 2018.
- JESUS, Damásio de. **Código Penal Anotado**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaio sobre a alteridade. Trad. Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <https://tinyurl.com/y89nd4ex> Acesso em: 02 mai. 2018.

LIBOIS, Rachel Dantas. **Manual Blitz-Prossiga**. Ponta Grossa: UEPG Patronato Penitenciário de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

MARQUES, Alessandra Garcia. A solução de conflitos dentro e fora do processo por meio da mediação no ordenamento jurídico brasileiro: uma necessária contribuição do pensamento de Emmanuel Lévinas sobre a justiça e a alteridade para a reflexão a respeito da mediação. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 200-222, set./dez. 2016.

MELLO, Sebastián Borges de Albuquerque. As três dimensões da Proporcionalidade no Direito Penal. **Revista Esmat**, Palmas, Ano 6, n. 7, p. 245-276, jan./jun. 2014.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, mai./ago. 2016.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 461-475, jun. 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/yavhh4tn>. Acesso em: 02 mai. 2018.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. **Edital SETI/SESP 02/2015**. Programa Universidade Sem Fronteiras, 2015.

PONTA GROSSA, Programa Patronato. **Registros do Projeto Blitz-Prossiga**. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

WANDERLEY, Khadja Magalhães. Da vingança à regulação do Poder punitivo do Estado. **Revista Esmat**, Palmas, Ano 5, n. 5, p. 81-99, jan./jun. 2013.

Notas

¹ A população prisional total no país [...] é composta pela soma das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional estadual e nas carceragens das delegacias, além daquelas custodiadas no Sistema Penitenciário Federal, [...]. (BRASIL, Ministério da Justiça, 2016). Disponível em: www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoaspresas.../relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

² Projeto Cidadania dos Presídios. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cidadania-nos-presidios>. Acesso em: 29 mar. 2018.

³ Estes projetos são voltados a casos de cometimento de delitos específicos. O SAIBA volta-se a delitos envolvendo uso de substâncias psicoativas; o BASTA, delitos resultantes de situações de violência doméstica; e o ECO-AULAS, delitos envolvendo questões ambientais e ou destinados ao atendimento de demandas especiais, como o acesso e ou retorno à escolarização, objetivo do E-ler e à inserção e ou reinserção no mundo do trabalho, objetivo do Pró-labor.

⁴ Nos crimes em que a pena mínima cominada for igual ou inferior a um ano, abrangidas ou não por esta Lei, o Ministério Público, ao oferecer a denúncia, poderá propor a suspensão do processo, por dois a quatro anos, desde que o acusado não esteja sendo processado ou não tenha sido condenado por outro crime, presentes os demais requisitos que autorizariam a suspensão condicional da pena. (Art. 89, Lei 9.099).

IMPACTOS DA INSERÇÃO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAVRAS, MG

IMPACTS OF THE INCLUSION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION ACTIVITIES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN LAVRAS, MG

Brasil

Gabriela Francine de Oliveira Silva*
Sabrina Soares da Silva**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Resumo: Em vista da crescente ocorrência de problemas ambientais, alunos e professores do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras elaboraram um projeto de extensão com o objetivo de levar atividades de educação ambiental nas escolas municipais de Lavras, MG. Este projeto ficou conhecido como Projeto Planeta Azul. O presente estudo objetivou, portanto, analisar os impactos da adição destas atividades realizadas neste Projeto. Para tanto, foi feito um estudo qualitativo e quantitativo. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário com os alunos participantes do projeto. Perceberam-se mudanças de comportamentos e atitudes de todos os envolvidos no Projeto e, com isso, viabiliza-se o desenvolvimento da consciência crítica e a obtenção de valores e ações que visam um ambiente mais equilibrado, bem como a formação cidadã.

Palavras chave: Educação Ambiental; Meio ambiente; Sustentabilidade.

Abstract: Considering the increase of environmental problems, students and teachers from the Administration and Economics Department of the Federal University of Lavras designed an outreach project called Planeta Azul, which aimed at the inclusion of environmental education activities in the municipal schools of Lavras, MG. This study analyzes the impacts of the inclusion of environmental education activities carried out by the aforementioned project. To this end, a qualitative and quantitative study was developed. The data collection was done through the application of a questionnaire to the students that participated in the project. It was possible to observe changes in the behavior and attitudes of all those involved in the project; these changes allowed the development of critical awareness and the achievement of values and actions that aim at a more balanced environment, as well as the formation of citizens.

Keywords: Environmental Education; Environment; Sustainability.

* Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras - MG, Brasil. E-mail: gabrielafrancine_95@hotmail.com
** Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras - MG, Brasil. E-mail: sabrinasilva@dae.ufla.br

1. INTRODUÇÃO

Os maiores agentes transformadores do meio ambiente são os seres humanos. Suas ações causam modificações nos ecossistemas a partir de exploração dos recursos naturais, emissão de gases poluentes, destruição da vegetação nativa, dentre outros impactos negativos. Esse conjunto de problemas ambientais é denominado questão ambiental.

Nas últimas décadas, a questão ambiental ganhou espaço nos diálogos acadêmicos, na mídia e na sociedade. Estado e organizações são pressionados para se posicionarem de maneira responsável ambientalmente. A questão ambiental tem mobilizado grande parte da população, que, cada dia mais, se preocupa com o rumo das condições ambientais do Planeta Terra. Temas como mudanças climáticas, consciência ambiental e desenvolvimento sustentável têm feito parte de diversas discussões.

De acordo com Veiga e Zatz (2008), o Relatório Brundtland, de 1987, expressou, pela primeira vez, em um organismo internacional, o desejo de que o desenvolvimento seja sustentável. Esse documento foi apresentado à Assembleia Geral das Nações Unidas pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). “A partir de então, o termo desenvolvimento sustentável foi se legitimando como o maior desafio desse século” (VEIGA; ZATZ, 2008, p.38). Isto manifesta o propósito de que o crescimento econômico deve respeitar os limites da natureza, em vez de ocasionar sua destruição. Pode-se dizer, portanto, que a questão ambiental enseja o surgimento de movimentos sociais que buscam evidenciar as limitações de um estilo de vida consumista e as consequências disso na qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Somente pessoas conscientes são capazes de mudar esta realidade e é por meio da educação que se transformam atitudes. Segundo Barbieri (2016, p.66), “uma política pública ambiental deve contemplar a educação ambiental como um de seus instrumentos”. A partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, que evidenciou este instrumento, a educação ambiental passou a ser considerada em diversos fóruns relacionados ao tema. Ainda de acordo com Barbieri (2016), a Carta de Belgrado afirma que o objetivo da educação ambiental é tornar a população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente, de forma a atuar individualmente e coletivamente na busca de soluções para a problemática ambiental. Portanto, a educação ambiental se torna uma importante ferramenta de mudança de atitude da população.

Para Sorrentino et al. (2005), a educação ambiental é uma mudança de paradigma que resulta em uma revolução científica e política. Tais revoluções não mudam apenas a ciência, mas o próprio mundo, posto que incidem na concepção que se tem dele e de seu caminho. De acordo com Freire (1996), todos são capazes de intervir na realidade e isto é uma tarefa

mais complexa e geradora de novos saberes do que a de simplesmente se adaptar a ela. Ainda de acordo com Freire (1996), não é possível nem aceitável a posição ingênua ou neutra. Nesse sentido, a educação ambiental, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita.

Como instrumento de política pública, a educação ambiental se torna responsabilidade da administração pública, que tem um papel relevante na sua construção e consolidação, o que atribui aos gestores ações como: definir diretrizes para a implementação, coordenar e apoiar financiamentos de programas e projetos na área de educação ambiental.

Outra figura relevante nesse processo é a das instituições educativas. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estas instituições devem “promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999). Todavia, em geral, a prática da educação ambiental se restringe a projetos temáticos e desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das várias áreas do conhecimento que envolvem o tema. De acordo com Alcantara (2012), frequentemente o que ocorre são campanhas isoladas em datas comemorativas. Esta situação certamente está relacionada a insuficiências no Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais componentes do planejamento escolar, elaborados sem a devida participação dos coletivos pedagógicos.

Assim, a não obrigatoriedade de ser uma disciplina isolada torna a Educação Ambiental uma responsabilidade de todos os educadores, de maneira inter-relacionada. Todavia, é notória a carência da mesma na formação adequada dos próprios professores. De acordo com Tristão (2004), o que configura um entrave para a formação ambiental dos professores é a especialização, posto que o meio ambiente, base de estudo da educação ambiental, é um saber complexo, abrangente e interdisciplinar. Portanto, o que acontece, muitas vezes, é que a educação ambiental fique por conta apenas do professor de ciências biológicas.

Diante dessas dificuldades, alunos e professores do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) elaboraram um projeto de extensão, intitulado “Inserção de atividades de educação ambiental em escolas municipais de Lavras, MG”, que ficou conhecido como Projeto Planeta Azul, cuja finalidade é levar atividades de educação ambiental para escolas municipais de Lavras, MG. O propósito do projeto é educar para transformar, pois se acredita que somente pessoas conscientizadas são capazes de mudar suas atitudes. Os trabalhos relacionados às questões ambientais são desenvolvidos com alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Assim, o questionamento que norteia esta

pesquisa é: Quais os impactos da inserção de atividades de educação ambiental para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental? O objetivo deste estudo é analisar os impactos da inserção de atividades de educação ambiental com alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Lavras, MG.

Como a educação ambiental tem como um de seus objetivos promover uma consciência ecológica nos seres humanos e defender a ideia de que a oportunidade de acesso ao conhecimento permite a mudança de comportamento em relação à proteção da natureza, ela se torna uma importante ferramenta na busca do desenvolvimento sustentável. Para tanto, faz-se necessário o comprometimento das escolas e da sociedade com a educação ambiental.

Tal estudo justifica-se, portanto, pela relevância de analisar como a inserção de atividades de educação ambiental, no nível de ensino fundamental, aproxima o indivíduo do Meio Ambiente e como estas ações motivam os indivíduos para a transformação da comunidade e a promoção da formação cidadã.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa no ensino fundamental público, que atende alunos da menor faixa etária, acredita-se que há um espaço maior para as possíveis mudanças que a educação ambiental estimula. Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros trabalhos acadêmicos na área e estimule os professores e a escola a trabalharem mais atividades relacionadas ao meio ambiente.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTER-DISCIPLINARIEDADE

É fundamental ressaltar que a educação sozinha não vai resolver todos os problemas da humanidade, e de acordo com Sato (1997), é necessário que todos os setores elaborem estratégias e participem ativamente na construção do desenvolvimento. Desta forma, a educação ambiental faz-se cada vez mais necessária, posto que seja um tema de relevância social. A sociedade e os governantes não podem levar em consideração apenas o agora, sem avaliar as consequências de suas ações para o futuro.

Segundo Alcantara (2012), a educação ambiental originou-se do movimento ambientalista, com o objetivo de envolver os cidadãos em ações ambientalmente corretas, especialmente a conservação da natureza. Todavia, hoje já se considera a necessidade de incluir outros aspectos que priorizem o desenvolvimento do pensamento crítico do educando e estimule uma visão mais equilibrada do homem, não só sobre o meio natural, mas também na sua trajetória social e na formação cultural e ética.

Há divergentes maneiras de se conceituar educação ambiental e estes conceitos evoluíram ao longo do tempo. Esta evolução esteve diretamente

relacionada à evolução do conceito de meio ambiente. Para Stapp et al. (1969, apud DIAS, 2004), a educação ambiental deveria objetivar a formação de cidadãos cujos conhecimentos acerca do ambiente biofísico pudessem habilitá-los a resolver seus problemas.

Na Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária – Chosica/Peru, em 1976, a educação ambiental foi definida como a

[...] ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas (DIAS, 2004, p. 98).

Em 1977, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, a educação ambiental foi definida como um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, com o objetivo de desenvolver habilidades e modificar atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos (DIAS, 2004).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental assegura que a educação ambiental é uma dimensão da educação, uma prática social que deve imprimir ao indivíduo um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Sorrentino et al. (2005) também acreditam que a educação ambiental pertença a uma dimensão educacional que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, segundo os autores, ser direcionada para a cidadania ativa, considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade, que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Há autores que vão além da dimensão educacional e consideram a educação ambiental como uma ação política. Para Trein (2008), quando apoiada em uma teoria crítica, a educação ambiental incentiva a participação social. Para isto, ela deve ser aberta ao diálogo e visar à explicitação das contradições teórico-práticas subjacente a projetos societários que estão permanentemente em disputa.

Para autores desta linha de pensamento, a educação ambiental deve se configurar como uma luta política. Layrargues (2002) afirma que uma efetiva educação ambiental é aquela que busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental

democrática. Sato (2005) acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática.

Para Dias (2004), a educação ambiental é um processo por meio do qual se visualiza como o ser humano é dependente do meio ambiente, como o afeta e como promove sua sustentabilidade, e isto requer que se tenha uma perspectiva globalizante, e não pode ser apreendida a partir de uma visão particular.

É consenso que a educação ambiental necessita de todas as áreas do conhecimento e, segundo Quadros (2007), não pode ser compartimentalizada, pois exige um trabalho conjunto entre a comunidade escolar e local.

A educação ambiental não se preocupa apenas com a aquisição de conhecimento, mas também, fundamentalmente, visa possibilitar um processo de mudança de comportamento e aquisição de novos valores e conceitos convergentes às necessidades do mundo atual, com as inter-relações e interdependências que se estabelecem entre o ambiente social, cultural, econômico, psicológico, humano (QUADROS, 2007, p.16).

Portanto, se faz necessário incorporar a questão ambiental no currículo escolar, bem como trabalhar a educação ambiental de maneira a utilizar-se do conhecimento empírico para o resgate de atitudes e valores que prezam um meio ambiente equilibrado e conservado.

A Lei No 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, em sua seção de metas, assegura: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Sobre o pensar interdisciplinar da educação ambiental, Fazenda (1995) afirma que assim se faz, pois parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Nessa ótica, Quadros (2007) afirma que a temática ambiental possui uma complexidade que exige uma abordagem metodológica ampla, todavia, sem abrir mão do saber especializado, e superar as fronteiras do saber sistematizado imposto pelas diferentes disciplinas escolares.

A interdisciplinaridade nas questões ambientais aborda a contribuição das várias disciplinas para construir uma base comum de explicação do problema tratado que deve levar em consideração o saber popular, o conhecimento científico e o contexto cultural em que estes são produzidos.

Dessa forma, Alcantara (2012) afirma que, ao trabalhar em atividades de educação ambiental que envolvam todas as esferas, é dada ao cidadão a possibilidade de intervir e participar das decisões que afetam o seu meio físico-natural e socioambiental. Todavia, esta proposta pedagógica da interdisciplinaridade ainda é um desafio para os

diversos sistemas de ensino. A educação ambiental, segundo Araruna (2009), ainda carece de muitos esforços e, principalmente, de mecanismos que a viabilize como uma temática interdisciplinar e/ou transversal nos currículos escolares.

2.1 O papel do educador e as práticas de educação ambiental no sistema escolar

A respeito da educação, Freire (1968) afirma que as definições mostram que seu processo deve ir além de meramente informar ou transmitir conhecimento. Para isso, é necessário que se faça de maneira a tocar o educando para desenvolver seu lado sensível e estimular a criatividade.

Segundo Munhoz (2004, apud ALCANTARA, 2012, p. 52), uma das formas de levar educação ambiental à comunidade é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extraclasse. Através de atividades como leitura, trabalhos escolares, pesquisas e debates, os alunos poderão entender os problemas que afetam a comunidade onde vivem.

A responsabilidade dos professores é imensa, pois são estes que buscarão desenvolver em seus alunos hábitos e atitudes em prol da conservação ambiental, e transformá-los em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro. Pondera-se, no entanto, de não recair somente sobre o professor toda a responsabilidade.

Mesmo com todas as medidas, marcos e leis que assegurem a prática da educação ambiental como obrigatória no currículo escolar, o que se observa é uma prática fragilizada e assistemática. Nesse sentido, Alcantara (2012) afirma que, em geral, as escolas restringem a prática de educação ambiental a projetos temáticos isolados, o que impossibilita um diálogo com as várias áreas do conhecimento que envolve o tema.

Outra prática também muito frequente nas escolas, segundo Alcantara (2012), é a de se trabalhar uma visão apocalíptica do futuro, enfatizar sempre o problema e nunca as possíveis soluções. Apesar de todas as medidas tomadas por parte do governo e da sociedade civil, a educação ambiental ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a sua institucionalização no consciente coletivo da sociedade.

O educador é um mediador de conflitos, decisões e ações, com vistas a aproximar e propiciar a relação entre escola e comunidade.

Por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, um dos outros, por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamentalmente humana que precisa ser desenvolvida, não atrofiada (MORIN, 2000, p.16).

Para Barcelos (2000, p.10), “O conhecimento é uma produção contextualizada”. Isto deve coincidir com o contexto de cada realidade. No ensino, hoje, não há a prática pedagógica em que uns ensinam e outros aprendem, e sim a interação e inter-relação entre seres sociais envolvidos neste processo educativo contextualizado, onde há discussões e envolvimento do conhecimento popular, que todos trazem de sua realidade, e os saberes científicos. Traduz-se como representação social, participação política e intervenção mútua. Waterhouse (1992) diz que esta relação define e redefine, continuamente, o modo como as pessoas, através de suas ações, alteram a qualidade do meio ambiente.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa classificada como descritiva e combina métodos qualitativos e quantitativos. Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa se classifica como um estudo de caso. Segundo Gil (2008), este procedimento consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou alguns objetos, de tal forma que permita um conhecimento amplo e detalhado. A escolha do objeto foi devida à participação atuante das pesquisadoras na realidade, como educadora ambiental e coordenadora, e a formulação do problema se deu a partir da percepção da distância entre teoria e prática quando o assunto é educação ambiental.

A intenção foi analisar os impactos da inserção de atividades de educação ambiental em uma escola municipal da cidade de Lavras, Minas Gerais. A escola analisada não realizava atividades de educação ambiental, exceto em datas comemorativas, como o dia da árvore, por exemplo. Além da carência desse tema no dia a dia escolar, foi diagnosticado pelos desenvolvedores do projeto que moradores dos bairros próximos à escola também não tinham essa consciência para a questão ambiental.

Foram envolvidos no projeto alunos do 3º ano do ensino fundamental, com idades entre 8 e 10 anos. A escola recebe o Projeto Planeta Azul desde o ano de 2014 e, desde então, tem trabalhado anualmente com as 3 turmas de 3º ano existentes na escola. Este estudo analisou os impactos das atividades realizadas em 2017.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário duas vezes, sendo a primeira aplicação no início das atividades do Projeto Planeta Azul, no mês de março, e a segunda no mês de outubro, próximo do fim das atividades de educação ambiental. O questionário apresentava 22 perguntas, a fim coletar dados passíveis de análise a respeito do entendimento dos alunos sobre questões ambientais, bem como suas atitudes diante destes problemas. Os dados coletados foram então tabulados, com o auxílio do software Microsoft Excel, e submetidos a análises de frequência.

A observação participante também foi uma técnica utilizada para a coleta de dados, pois há informações importantes decorrentes da inserção das pesquisadoras na escola, durante o desenvolvimento das atividades do projeto. Os dados das observações complementaram as informações coletadas por meio do questionário e ajudaram a elucidar as mudanças percebidas durante o ano de execução do projeto.

3.1 Projeto Planeta Azul

Elaborado em 2011 e sendo executado desde 2012, o projeto Planeta Azul, que já atingiu aproximadamente 600 crianças até o ano de 2017, foi idealizado a partir da percepção de um grupo de estudantes do curso de administração pública da UFLA, da carência de informações e conhecimentos ambientais de crianças e adolescentes da cidade de Lavras, MG.

Com o objetivo de inserir atividades de educação ambiental nas escolas municipais de Lavras, MG, e de aflorar o lado crítico dos alunos, o projeto, que está em constante aperfeiçoamento, no momento presente atua com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, trabalhando diretamente com crianças com idades entre 8 e 9 anos, estimulando-as a desenvolver atitudes mais sustentáveis.

O Planeta Azul possui seu logotipo, conforme apresentado na Figura 1, que é a identidade visual do projeto. Esse logo se encontra na página do projeto no Facebook, bem como nas camisetas dos participantes do projeto.

Figura 1 - Logotipo do Projeto Planeta Azul



Fonte: Projeto Planeta Azul – Página do Facebook (2012).

Em 2012, primeiro ano de atividade do projeto, optou-se por trabalhar com alunos do primeiro ano do ensino médio, em horário extracurricular, ou seja, em um dia da semana os alunos voltavam à escola para realizar as atividades do projeto, que duravam cerca de uma hora. Foi possível perceber que o retorno não estava sendo positivo, tanto pela escolha do horário, quanto pela idade dos alunos participantes do projeto. A partir de 2013, o projeto Planeta Azul passou a atuar com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, pois estes têm idades que, segundo sugestões de pedagogos e outros profissionais da área da educação, seriam ideais para iniciar a conscientização ambiental.

Todavia, mesmo o projeto atendendo apenas as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, os demais alunos da escola que recebe o projeto também são atingidos, conforme a Figura 2, que retrata uma ação em que os alunos espalharam placas educativas na escola, como, por exemplo, “Apague a luz ao sair”, colada próximo ao interruptor.

Figura 2 - Ação na escola



Fonte: Das autoras (2017).

A metodologia do projeto consiste em encontro semanal, com duração de cerca de uma hora com cada turma, durante todo o ano letivo e em horário curricular. As atividades desenvolvidas são: exposição de assuntos ambientais, como mostra a Figura 3, dinâmicas em grupo, filmes relacionados com o meio ambiente, cultivo de horta orgânica, plantio de mudas em áreas de preservação ambiental e passeio educativo em locais como o Parque Ecológico Quedas do Rio Bonito e no Campus da UFLA.

Figura 3 - Aula expositiva



Fonte: Das autoras (2017).

Ao final do ano letivo, colaboradores do Planeta Azul realizam, no campus da Universidade Federal de Lavras, uma confraternização de encerramento das atividades do projeto. Neste dia, os alunos participam de palestra ministrada pelos agentes da Polícia Militar de Meio Ambiente de Lavras, MG, desfrutam de um lanche em conjunto e recebem uma declaração simbólica de Protetores do Meio Ambiente, como lembrança da participação no projeto.

Atualmente, a equipe consiste em 2 bolsistas/alunas da UFLA, 3 voluntários e 1 professora doutora coordenadora do projeto, porém,, pode haver alterações no número de bolsistas e voluntários. Todas as atividades são previamente elaboradas e aplicadas

pelos membros da equipe do projeto.

3.2 Escola e alunos participantes do projeto

No dia 23/03/2017, 53 alunos do terceiro ano do ensino fundamental da escola responderam ao questionário aplicado no início das atividades do projeto de educação ambiental. No dia 26/10/2017, o questionário foi reaplicado. É válido ressaltar que o projeto Planeta Azul está inserido nesta escola há mais de três anos. Apesar de cada ano trabalhar com turmas diferentes, a equipe do projeto já é conhecida por muitos alunos da escola.

Há somente um aluno com 7 anos de idade. A idade predominante é a de 8 anos; dos 28 alunos com esta idade, 8 são meninos e 20 meninas. Com 9 anos, são 11 meninos e 6 meninas. Com 10 anos de idade, há apenas 2 meninos, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Idade alunos da Escola

Idade dos alunos que responderam o questionário	%
7 anos	3
8 anos	55
9 anos	35
10 anos	7

Fonte: Das autoras (2018).

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 A questão ambiental para os alunos e mudanças decorrentes do projeto

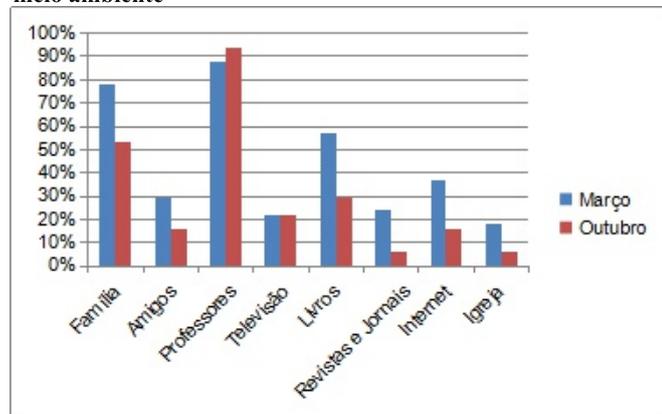
Quando questionados no início do ano letivo a respeito dos elementos que fazem parte do meio ambiente de maneira que permitia o respondente assinalar mais de uma alternativa, 92% dos alunos indicaram que as árvores faziam parte do meio ambiente; 67% indicaram o solo; 96% indicaram a água e 92% indicaram o ar; e 61% dos alunos incluem as pessoas como parte do meio ambiente.

Nesta mesma questão, na segunda aplicação do questionário, o número de alunos que consideravam as pessoas como pertencentes ao meio ambiente abaixou para 39%. Outra variação significativa foi a dos que indicaram o solo, na segunda aplicação o número aumentou para 88%. Isso ressalta a noção que possuem de meio ambiente relacionado ao ambiente natural, como solo árvore e água. Apesar de ter sido bastante trabalhado com os alunos das duas escolas a respeito do meio ambiente construído, a dificuldade de desassociar o termo meio ambiente do ambiente natural ainda é muito frequente.

Quando os alunos foram questionados, nas duas aplicações, sobre com quem eles mais aprendem sobre o meio ambiente, de acordo com o Gráfico 1, as respostas se concentraram em professores e família. Isso ressalta a

importância dessas duas instituições na educação da criança. Além disso, justifica-se a relevância da presença do Planeta Azul nas escolas como um suporte educativo para os professores e alunos. Livros e internet, de acordo com os alunos, também são importantes fontes de informação acessível, e estes também podem ser encontrados nas escolas.

Gráfico 1 - Com quem os alunos da Escola aprendem sobre o meio ambiente

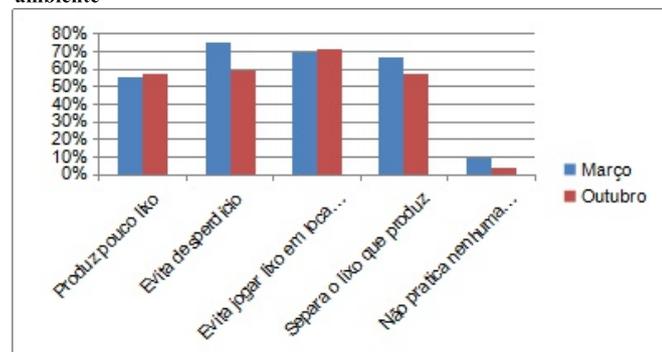


Fonte: Das autoras (2018).

Sobre as atitudes dos alunos em prol do meio ambiente, em março, 55% afirmaram produzir pouco lixo, 75% dos alunos responderam que evitam o desperdício de água e energia, 69% afirmam que evitam jogar lixo em locais inapropriados, e 10%, que representam 5 alunos do total dos respondentes desta escola, afirmaram que não fazem nada em benefício do meio ambiente. Já em outubro, 57% dos alunos afirmaram que produzem pouco lixo, 59% afirmam evitar o desperdício, 59% evitam o desperdício de água e energia, e aumentou para 71% o número de alunos que afirmam evitar jogar lixo em locais inapropriados.

É possível perceber, de acordo com o Gráfico 2, a diminuição do número de alunos que afirmaram que não praticam nenhuma ação em prol do meio ambiente. Na segunda aplicação, apenas 4% afirmaram não fazer nada, número que representa 2 do total dos alunos respondentes.

Gráfico 2 - Atitudes dos alunos da Escola que beneficiam o meio ambiente

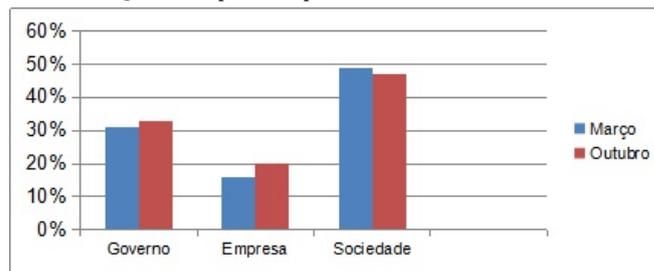


Fonte: Das autoras (2018).

Para 49% dos alunos da escola, a sociedade em geral é a principal responsável pelos danos ao meio ambiente, 31% acreditam ser o governo o responsável, e apenas 16% consideram as empresas como tal. Na segunda aplicação do questionário, os números mudaram, porém, a posição continuou a mesma: 47% a

sociedade em geral, 33% governo, e 20% empresa, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Quem é responsável pelos danos ambientais?

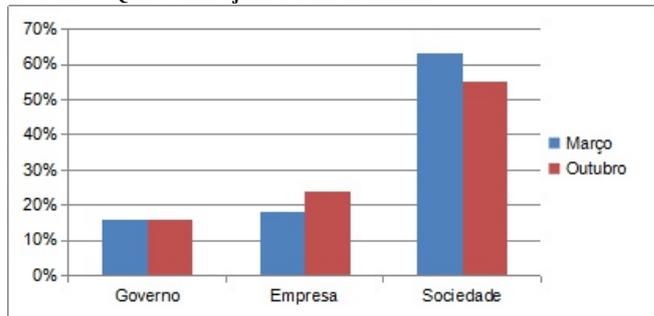


Fonte: Das autoras (2018).

É possível perceber, pelo Gráfico 3, que, para os alunos do terceiro ano do ensino fundamental da Escola, a principal responsável pelos danos ambientais é a sociedade em geral, seguida do governo e empresas, respectivamente.

Ainda sobre os danos ambientais, os alunos foram questionados a respeito de quem mais ajuda o meio ambiente.

Gráfico 4 - Quem mais ajuda o meio ambiente?

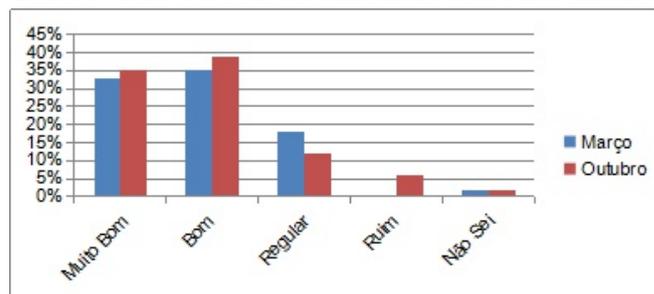


Fonte: Das autoras (2018).

Percebe-se que, para estes alunos, conforme os Gráficos 3 e 4, a Sociedade em geral é a maior causadora de danos ao meio ambiente e, ao mesmo tempo, é quem mais faz ações em prol de sua conservação.

Questionados a respeito do próprio conhecimento sobre o meio ambiente, no início das atividades do projeto Planeta Azul 33% dos alunos avaliaram seu conhecimento como 'muito bom', 0% como 'ruim', e 2% não souberam responder. Em outubro, após 7 meses de inserção de atividades de educação ambiental, 35% afirmam ser 'muito bom' o conhecimento, 6% afirmam ser 'ruim', e 2% não souberam responder, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Como você avalia seu conhecimento sobre o meio ambiente?

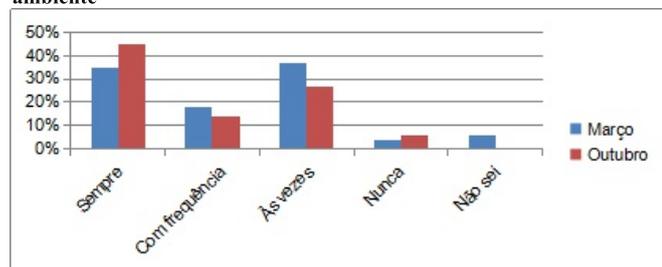


Fonte: Das autoras (2018).

Com o objetivo de analisar a percepção das crianças em relação às atitudes da escola,

questionaram-se os alunos a respeito da frequência com que recebem informações sobre o meio ambiente. No início do ano letivo, apenas 35% dos alunos afirmaram ‘sempre’ receber informações, ao passo que, em outubro, esse número aumentou para 45%, conforme apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Frequência que recebem informações sobre o meio ambiente



Fonte: Das autoras (2018).

É possível associar o aumento da frequência com que os alunos recebem informações na escola sobre o meio ambiente à atuação do projeto Planeta Azul com a turma. No início de março, os alunos ainda não haviam participado das atividades do projeto.

Durante conversas informais com alunos e professores da Escola, o desmatamento, as queimadas, a poluição e o lixo em locais inapropriados foram elencados como os problemas mais graves enfrentados pela cidade de Lavras.

4.2 Outras considerações sobre a execução do projeto

Além dos resultados obtidos por meio da análise de parte das respostas tratada nos questionários, há informações relevantes decorrentes da inserção das pesquisadoras e que não estão presentes nos questionários. Observou-se que os passeios ecológicos, por exemplo, possuem elevado potencial para incorporar princípios da educação ambiental, pois auxiliam a tornar conscientes as relações que as pessoas têm umas com as outras e com o meio natural. Além disso, atividades educativas fora da sala de aula convencional despertam mais o interesse dos alunos e tornam o aprendizado mais prazeroso.

Quanto mais próximos os alunos se sentirem da natureza, maior é a capacidade de se associar a ela. Como mostra a Figura 4, os alunos plantaram mudas em uma área de preservação em um bairro próximo à escola. Essa atitude reforça a importância, já vista em sala de aula, das árvores principalmente em áreas de nascentes e, além disso, como os alunos caminham frequentemente por esta área, podem acompanhar o crescimento da mesma.

Figura 4 - Alunos reflorestando área de preservação em um bairro próximo à Escola



Fonte: Das autoras (2017).

Outro passeio educativo foi a visita a uma usina hidrelétrica. A Usina possui um Centro de Educação Ambiental onde os alunos visitantes recebem cartilhas educativas e palestras a respeito do ciclo da água, das condições ideais para a construção de uma usina e do funcionamento das turbinas, conforme Figura 5.

Figura 5 - Alunos na visita à Usina do Funil, Lavras – MG



Fonte: Das autoras (2017).

Outro aprendizado proveniente da visita foi a respeito do Sistema de Transposição para Peixes. Essa estrutura objetiva permitir a continuidade do processo de migração das espécies de peixes provenientes do rio onde está a Usina. De acordo com funcionários, a Usina foi a primeira do Brasil a instalar esse sistema.

Com base no exposto, sugere-se, portanto, que as escolas invistam em atividades extraclasse, pois estas são capazes de motivar e promover o interesse dos alunos, além de ser uma ótima oportunidade de assimilar o conteúdo apresentado.

Estimular os alunos a criar objetos utilizando apenas materiais recicláveis também é uma metodologia de aprendizado muito importante. Como mostra a Figura 6, os alunos são instigados a utilizar a imaginação, além de reaproveitar um material que seria descartável e evitar o consumo de novos brinquedos.

A realização de uma gincana de recicláveis também foi uma importante atividade na aprendizagem da criança, conforme ilustra a figura 6. A necessidade e a importância destes eventos motivam a permanência dos alunos na escola e a torna mais agradável e prazerosa.

Além disso, desenvolve nas crianças a capacidade de organizar estratégia e desenvolver a socialização.

Figura 6 – Brinquedos feitos pelos alunos com recicláveis



Fonte: Das autoras (2017).

Como afirma Quadros (2007), a educação ambiental necessita de todas as áreas do conhecimento, pois exige um conjunto entre comunidade escolar e local. Portanto, as práticas interdisciplinares de educação ambiental tornam-se relevantes, pois possibilitam a construção de um conhecimento diversificado sobre o meio natural e social e contribuem na criação de valores indispensáveis para a formação da cidadania. Além disso, acredita-se que seja fundamental para o bom andamento da educação ambiental, pois para o seu sucesso é necessária a participação de todos os professores e a utilização de diversas metodologias possíveis.

De acordo com as conversas informais com as professoras das turmas participantes do projeto Planeta Azul, ficou claro que há o reconhecimento da importância de se realizarem atividades interdisciplinares de educação ambiental, entretanto, a falta de materiais e equipamentos didáticos dificultam a aplicação desta metodologia.

Além disso, segundo Bernardes e Prieto (2010), a transversalidade não funciona na prática, nem garante que ela seja praticada nas instituições de ensino. Ainda de acordo com os autores, há diversos educadores ambientais, muitos formados em cursos de extensão e de especialização, mas, muitas vezes, têm como obrigação ministrar aulas de geografia ou ciências para se desenvolverem atividades de educação ambiental nas escolas.

Sugere-se, portanto, que o PPP das escolas esteja estruturado de maneira a abranger a educação ambiental de forma interdisciplinar, de modo que todas as disciplinas trabalhem de maneira a interligar os fenômenos da natureza e passar para o aluno a noção de uma visão sistêmica do meio ambiente. Mas, para isso, o PPP deve ter a contribuição necessária para sua melhor elaboração e aplicação.

5. CONCLUSÃO

Com o propósito de analisar os impactos da inserção de atividades de cunho ambiental com alunos

do terceiro ano do ensino fundamental, por meio deste estudo, pode-se avaliar que o grau de percepção dos alunos sobre o meio em que vivem ainda é limitado. Embora consigam identificar problemas ambientais, desconhecem ações efetivas de preservação na sua região.

Os principais problemas ambientais apontados pelos alunos nos questionários e nas conversas informais foram os desmatamentos, as queimadas, o desperdício e, principalmente, a produção excessiva de lixo. A maioria dos alunos considera a sociedade em geral como a principal responsável sobre esses problemas, embora muitos afirmarem que é a mesma que teria responsabilidade na sua solução.

Os principais responsáveis pela obtenção do conhecimento, segundo os alunos, são os professores e, em seguida, a família, o que evidencia o importante papel destas duas instituições como construtoras do conhecimento. Portanto, as escolas devem adotar valores como o respeito e comprometimento com questões ambientais para todas as turmas.

Tanto nas conversas informais quanto nos questionários, os alunos afirmaram que buscam ações que amenizam seus impactos sobre o meio ambiente e que estão dispostos a ter outras atitudes que conservem o meio em que vivem. Mas estão pouco envolvidos com ações concretas ligadas às questões ambientais.

Ainda nos questionários, observou-se que o entendimento dos alunos era de que o meio ambiente se restringia apenas ao ambiente natural, que inclui plantas e animais, e excluem o ambiente construído, como escolas e praças. Muitos não consideram nem mesmo o próprio homem como parte do ambiente, o que denota a distância existente entre homem e natureza.

Um dos propósitos da educação ambiental é a sua interdisciplinaridade, todavia, observa-se que esta prática é pouco utilizada nas escolas pesquisadas. Os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada, o que, por sua vez, não favorece a sua prática e torna-se um empecilho ao desenvolvimento dos programas de educação ambiental.

Ficou evidente que a falta de recursos e materiais didáticos dificulta o aperfeiçoamento das atividades proposta pelas professoras, o que impede que o processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico. A construção da consciência crítica ambiental, por meio do enfoque interdisciplinar, só pode ser alcançada se houver um esforço contínuo do poder público e da sociedade civil, e não apenas dos professores e alunos.

Ademais, acredita-se que toda a comunidade educativa deva participar dos processos de inserção da educação ambiental, pois, para ser efetivo, falta o que é mais importante: o envolvimento e o comprometimento de todos. Desta maneira, as ações concretas refletirão em toda a sociedade, uma vez que seus atores são formadores de opiniões.

Além disso, vale ressaltar a necessidade de o PPP ser elaborado para garantir o envolvimento efetivo entre a escola e seu contexto. Os resultados da inserção de atividades realizadas pelo Projeto Planeta Azul ilustram isto. Ao ser inserida no planejamento escolar, a educação ambiental ganhará mais espaço e se tornará mais efetiva, pois passará a ter materiais didáticos adequados e professores comprometidos com a sua execução.

Conclui-se, portanto, que os resultados revelam que os impactos da inserção de atividades de cunho ambiental durante um ano letivo, como é feito pelo projeto Planeta Azul, é positivo e importante, porém não é o suficiente. Na medida em que o aluno avança no ano escolar, muda-se a metodologia e os assuntos ambientais vão se tornando mais complexos, portanto, é necessária a presença da educação ambiental em todos os níveis escolares.

O fato de o Projeto Planeta Azul atuar somente durante um ano letivo com cada turma é uma das limitações desta pesquisa, pois acredita-se que seja um curto espaço de tempo para mudanças significativas. Além disso, não foram entrevistados alunos que já participaram do projeto em outros anos. Outra limitação é a não possibilidade de comparar estes alunos das escolas participantes do projeto com alunos de outras escolas que nunca participaram das atividades do Planeta Azul.

A percepção ambiental é um tema atual e muito importante, não somente para os estudiosos da área, mas para toda a sociedade e, desta maneira, necessita ser cada vez mais explorada. Como estudos futuros, sugere-se analisar ações que visem estimular diretores das escolas sobre a importância da formação dos professores em educação ambiental, a fim de melhorar o ensino em todos os níveis escolares, bem como sensibilizar a administração pública, em especial prefeitos e secretários municipais, a se comprometerem a investir em capacitação para educadores ambientais nas escolas municipais.

Referências

ALCANTARA, V. **Inserção curricular na educação ambiental**. 1.ed. rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

ARARUNA, L. B. **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2009.144f.

BARBIERI, J. C. **Gestão Ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, É. C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG- RS, v.24, p. 176-178, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3891/2321>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 23 jun. 2018.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

EHRENFELD, D. **Beguining again: people and nature in the new millenium**. New York: Oxford University Press, 1993. 215 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abr. 1995.

QUADROS, A. **Educação Ambiental: Iniciativas Populares e Cidadania**. Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/alessandra.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

REIGOTA, M.A.S. O meio ambiente e suas representações no ensino em São Paulo, Brasil. **Unambiente**, Brasília, ano 2, n.1, p. 27-30, 1991.

SATO, M. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 245p., il. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 1997.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

VEIGA, J. E. da; ZATZ, L. **Desenvolvimento sustentável, que bicho é esse?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

WATERHOUSE, P. **Geotécnica – Fortalecimento institucional do IBAMA – Cenários de Gestão Ambiental Brasileira**. Relatório Final. Brasília, 1992. p. 08.

MASSAGEM DE REFLEXOLOGIA PODAL EM IDOSAS

FOOT REFLEXOLOGY MASSAGE IN OLDER WOMEN

Brasil

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Elisângela Valevein Rodrigues*
Camila Rocha dos Santos**
Sheila Ferreira da Silva***
Marlene Lissa****
Mércia Regina Sturião*****
Cibele Savi Stelmach*****

Resumo: O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da massagem de reflexologia podal na funcionalidade, sensibilidade podal e medo de cair em idosas. O projeto “Massagem de Reflexologia Podal em Idosas” esteve vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior – PIBEX Jr. e contou com a participação de 34 idosas da comunidade, sendo 15 no Grupo Controle (GC) e 19 no Grupo Massagem (GM). O GM recebeu a massagem de reflexologia podal uma vez na semana, por 45 minutos, durante 8 semanas. O GC recebeu a massagem após as 8 semanas. As participantes foram avaliadas antes e após 8 semanas quanto à sensibilidade podal; medo de cair, velocidade da marcha e mobilidade funcional. Após 8 semanas de massagem de reflexologia podal, não houve alteração significativa em relação à funcionalidade, sensibilidade e medo de cair em idosas da comunidade.

Palavras chave: Massagem; Idoso; Funcionalidade.

Abstract: This study aims to verify the effects of foot reflexology massage on functionality, foot sensitivity and fear of falling in older women. The project “Foot Reflexology Massage in Older Women” was linked to the Institutional Program of Extension Scholarships (PIBEX, Portuguese acronym). Thirty four community-dwelling older women participated in the study, 15 in Control Group (CG) and 19 in Massage Group (MG). The MG received 45 massage session minutes per week, during 8 weeks. The CG received the massage after 8 weeks. The participants were assessed before and after 8 weeks regarding the foot sensitivity, fear of falling, gait speed and functional mobility. After 8 weeks of foot reflexology massage, there was no significant change in functionality, sensitivity and fear of falling in community-dwelling older women.

Keywords: Massage; Older; Functionality.

* Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: elisangela.rodrigues@ifpr.edu.br

** Aluna de Curso Técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: camirds@gmail.com

*** Aluna de Curso Técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: sheilafs31@gmail.com

**** Aluna de Curso Técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: marlenelissa@hotmail.com

***** Aluna de Curso Técnico em Massoterapia do IFPR, Campus Curitiba. E-mail: merciassturião@hotmail.com

***** Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. Aluna de Mestrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: cibeles.stelmach@ifpr.edu.br

Introdução

Segundo dados de projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a população com 65 anos ou mais no Brasil, no ano de 2018, corresponde a 8,77%, sendo a maioria (5%) do sexo feminino. Segundo a projeção, o índice de envelhecimento no estado do Paraná no ano de 2018 é superior em relação ao do Brasil (47 vs 40). Estima-se que o Estado será composto por 15,13% de indivíduos com mais de 65 anos de idade no ano de 2030.

O envelhecimento, apesar de ser um processo natural, gera no organismo várias mudanças, como alterações da composição corporal, modificações na massa e força muscular, diminuição da agilidade e coordenação, comprometimento da estabilidade corporal, diminuição da flexibilidade, funcionalidade e sensibilidade. Tais fatores favorecem a perda de equilíbrio e independência funcional, predispondo o idoso às quedas (LAROCHE et al., 2010; RODRIGUES et al., 2014). Estudos feitos no Brasil afirmam que 30% dos idosos com idade superior a 60 anos já caíram pelo menos uma vez por falta de equilíbrio (CRUZ; DUQUE; LEITE, 2017).

O equilíbrio corporal é o resultado da integração dos sistemas visual, vestibular e somatossensorial e está relacionado com a manutenção da postura corporal com o mínimo de oscilação perante situações de perturbação da orientação do corpo (HORAK, 2006). Assim, com o envelhecimento, alterações nas áreas receptoras e de integração, que afetam o sistema somatossensorial e fatores de adaptação do equilíbrio, como as doenças musculoesqueléticas e polifarmácia, podem ocasionar tontura e predispor o indivíduo às quedas, interferindo, conseqüentemente, nas atividades de vida diária do idoso (KUMAR et al., 2014).

Neste contexto, a massagem de reflexologia podal, classificada como uma terapia manual que se baseia em estudos fisiológicos e neurológicos, utilizando pontos reflexos dos órgãos do corpo encontrados nos pés, pode melhorar a sensibilidade nesta região, contribuindo para a melhora do equilíbrio (FIGUEIREDO, 2014; LOURENÇO, 2010).

Os pés são riquíssimos em terminações nervosas, alocadas de tal forma que correspondem, em sua topografia, a uma representação ou mapa de todo o corpo humano (LOURENÇO, 2010). O estímulo mecânico da massagem estimula receptores e terminações nervosas livres nas diferentes camadas de tecido, de modo que o estímulo é enviado ao sistema nervoso central, que integra as informações e desencadeia os efeitos reflexos da massagem (KOLSTER; MARQUARDT, 2007).

Desta forma, a massagem na planta dos pés pode estimular o sistema somatossensorial e motor e promover ajustes nesses sistemas, auxiliando na melhora da postura ortostática e da independência funcional em um indivíduo (FIGUEIREDO, 2014). Assim, o objetivo deste estudo foi verificar os efeitos

da massagem de reflexologia podal na funcionalidade, sensibilidade podal e medo de cair em idosos.

Métodos

Este estudo esteve vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) do Instituto Federal do Paraná, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi realizado um estudo do tipo ensaio clínico randomizado, em que houve a participação de alunos de iniciação científica e de ações de extensão. A realização do estudo ocorreu após aprovação do projeto na Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, CAAE: 55251916.2.0000.5547.

Para a seleção dos participantes, foi realizada divulgação por meio de panfletos, em grupos de terceira idade, de voluntariado, entre outros. Após o aceite, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 466/2012).

Foram selecionados 47 idosos residentes na comunidade de Curitiba e região metropolitana de Curitiba, sendo 4 do sexo masculino e 43 do sexo feminino, que foram randomizados, distribuídos em Grupo Controle (n=23) e Grupo Massagem (n=24), utilizando-se tabela de números aleatórios (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2005). Os critérios de inclusão foram idosos independentes, com idade igual ou superior a 60 anos e sem alterações cognitivas de acordo com o Mini-Exame do Estado Mental (BRUCKI et al., 2003). Os critérios de exclusão foram definidos em decorrência dos fatores relacionados ao déficit de independência em idosos, tais como: doenças neurológicas e/ou traumato-ortopédicas; portadoras de insuficiências graves diagnosticadas: cardíaca, respiratória, renal, hepática, osteoporose, diabetes descompensada, endócrinas e hipertensão arterial descompensada (PA >140/90 mmHg), conforme as Diretrizes Brasileiras de Hipertensão - DBH (NOBRE, 2010). Os homens foram excluídos da análise de dados no estudo (n=4) devido a somarem pequeno número e para não comprometer a análise dos dados, mas os mesmos receberam o atendimento massoterapêutico e foram avaliados e reavaliados antes e após 8 semanas. Das 43 idosas selecionadas, 1 participante do Grupo Massagem (GM) e 8do Grupo Controle (GC) desistiram de participar do estudo, devido a problemas pessoais. A amostra final do estudo foi de 34 idosas, sendo 19 no GM e 15 no GC.

O GM recebeu massagem de reflexologia podal, realizada pelas alunas bolsistas do Curso Técnico em Massoterapia, sob supervisão de docente do curso e Fisioterapeuta, uma vez na semana, durante 8 semanas. O GC não recebeu massagem durante esse período,

porém, após o término das 8 semanas, a massagem de reflexologia podal foi ofertada aos participantes do GC pelo mesmo tempo e duração da massagem recebida pelo GM.

Todas as idosas foram submetidas à avaliação inicial, composta por anamnese; questionário de dados sociodemográficos e histórico de quedas; antropometria [massa corporal, estatura e índice de massa corporal (IMC)]; avaliação da independência funcional; e estado cognitivo. Antes e após 8 semanas, foram avaliados: sensibilidade podal, medo de cair, velocidade da marcha e mobilidade funcional.

Para a avaliação da independência funcional, foi utilizada a Escala de Independência em Atividades da Vida Diária (AVD), conhecida como Escala de Katz, que se baseia numa avaliação da independência ou dependência funcional dos pacientes para banhar-se, vestir-se, usar o sanitário, mobilizar-se, ser continente e alimentar-se sem ajuda (LINO et al., 2008).

Para a avaliação da função cognitiva, utilizou-se o Mini Exame do Estado Mental. Este instrumento parte de uma medida objetiva da cognição dividida em 7 dimensões: 1) orientação temporal; 2) orientação espacial; 3) memória imediata; 4) atenção e cálculo; 5) memória tardia, recordação; 6) linguagem; e 7) capacidade visuoespacial. Sua pontuação varia de 0 a 30 pontos, sendo que, quanto maior o escore total, menor é o nível de comprometimento cognitivo. Foi adotado o ponto de corte para analfabetos, 20; para idade de 1 a 4 anos, 25; de 5 a 8 anos, 26,5; de 9 a 11 anos, 28; para indivíduos com escolaridade superior a 11 anos, 29 (BRUCKI et al., 2003).

O medo de cair foi avaliado pela escala Falls Efficacy Scale – International Brazil - FES-I (CAMARGOS et al., 2010). A FES-I apresenta questões sobre a preocupação com a possibilidade de cair ao realizar 16 atividades, com respectivos escores de 1 a 4. O escore total pode variar de 16 (ausência de preocupação) a 64 (preocupação extrema). Pontuação ≥ 23 é indicada como associação com histórico de queda esporádica, e quando a pontuação é igual ou superior a 31 pontos, o indivíduo apresenta associação com queda recorrente.

A velocidade da marcha pode ser considerada como o sexto sinal vital e relacionada com risco de quedas em idosos (STUDENSKI; PERERA; PATEL, 2011). Para o presente estudo, foi utilizado o Teste de 10 metros (GRAHAM et al., 2008), em que foi cronometrado o tempo para percorrer 10 metros em passada confortável da participante e a velocidade da marcha calculada em metros/segundos. O teste foi realizado 3 vezes e a média das três tentativas foi considerada para a análise de dados (ROGERS et al., 2003).

A mobilidade funcional foi avaliada por meio do Teste Timed up and go (TUG) (PODSIADLO; RICHARDSON, 1991; ALEXANDRE et al., 2012), que consiste em mensurar em segundos o tempo gasto pelas idosas para levantar de uma cadeira, andar uma

distância de 3 metros, dar a volta, retornar à cadeira e sentar-se novamente. Para instrução do teste, foi solicitado que a idosa realizasse o teste no seu passo confortável.

A avaliação sensorial foi realizada no pé dominante da participante. Para informar o pé dominante, a participante foi questionada: “se você fosse chutar uma bola com qual pé chutaria?” (MENZ; MORRIS; LORD, 2006). Foi utilizado o kit de estesiômetro de pressão Semmes-Weinstein®, que consiste em 6 monofilamentos que exercem diferentes pressões na pele (variando de 0,05-300g de força), sendo que a menor gramagem do filamento representa a melhor sensibilidade tátil (TOLEDO; BARELA, 2010). Foi efetuado o teste na superfície plantar da primeira articulação metatarsofalagiana, em que foram feitas pressões começando pelo filamento de menor gramagem, aumentando quando fosse necessário. As idosas foram instruídas a dizer quando sentissem e indicar o local da pressão no filamento na pele. Desse modo, uma única resposta foi suficiente para diagnosticar a sensibilidade podal.

Após as avaliações, foi realizado o protocolo de massagem de reflexologia podal: as idosas receberam a massagem de reflexologia podal, uma vez na semana, por 45 minutos cada sessão, durante 8 semanas.

A sequência da massagem foi: abertura do plexo solar em ambos os pés, manobras de aquecimento iniciando pelo pé direito. As manobras de aquecimento: deslizamento, movimentos circulares dos maléolos, amassamento metatarsal (Figura 1A), relaxamento do pé, balanço relaxante, rotação do hálux e dos artelhos, rotação do pé, torção do pé (Figura 1B), relaxamento do diafragma, relaxamento da caixa torácica (Figura 1C), alongamento e envolvimento do pé.

Figura 1. Manobra de aquecimento. A - amassamento metatarsal, B - Torção, C - Relaxamento da caixa torácica.



Fonte: Autoria própria.

Após, foram estimulados os pontos reflexos: coração, pulmão, fígado, intestino delgado, cólons, rins, coluna vertebral, sistema nervoso, cérebro, hipotálamo, hipófise, pineal, timo, ouvido, região pélvica e membros inferiores. Estes pontos foram estimulados 3 vezes cada, por 9 segundos (3 segundos (pressão crescente) + 3 segundos (pressão constante) + 3 segundos (pressão decrescente), totalizando 27 segundos de estímulo em cada ponto (Figura 2).

Figura 2. Pressionando o ponto reflexo das glândulas hipotálamo, hipófise e pineal.



Fonte: Autoria própria.

Após a estimulação dos pontos reflexos, foram realizadas manobras de relaxamento, na seguinte sequência: relaxamento do pé, balanço relaxante, alongamento do tendão calcâneo, rotação do pé, tração da região reflexa do pescoço, rotação do hálux e dos artelhos, liberação da tensão da cabeça e do pescoço (Figura 3), relaxamento da cabeça, amassamento metatarsal, relaxamento do diafragma, relaxamento da caixa torácica, torção do pé e vibração.

Figura 3. Manobra de relaxamento, liberação da tensão da cabeça e do pescoço.



Fonte: Autoria própria.

Em seguida, foi repetido o protocolo da massagem no pé esquerdo. Para a finalização da sequência, foi realizado o fechamento do plexo solar em ambos os pés, concomitantemente.

Para a análise dos dados, realizou-se o cálculo do delta (variação entre o momento pós menos o momento pré 8 semanas). Na sequência, foi realizado o teste de Shapiro-Wilk, para verificar a normalidade dos valores do delta. Para os dados considerados paramétricos (massa corporal, estatura, IMC, FES-I e VM), foi realizado o Teste t independente. Para os dados não paramétricos, realizou-se o Teste U de Mann Whitney (idade, número de quedas, escala de Katz, sensibilidade, MEEM e TUG). O programa utilizado para os cálculos do delta e estatística descritiva (descritos como média \pm desvio padrão) foi o Microsoft Excel e o Statística 7.0 para os testes estatísticos. Foi adotado o nível de significância $< 0,05$ em todos os testes estatísticos.

Resultados e Discussão

O perfil geral das idosas dos grupos massagem e controle está descrito na Tabela 1, não havendo diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 1. Caracterização da amostra

VARIÁVEIS	GM	GC	p
Idade (anos)	68 \pm 7	71 \pm 7	0,06
Massa corporal (kg)	67 \pm 10	66 \pm 13	0,88
Estatura (m)	1,55 \pm 0,05	1,53 \pm 0,06	0,33
IMC (kg/m ²)	28,1 \pm 4,2	28,5 \pm 4,5	0,81
Katz (pontos)	6 \pm 0	6 \pm 0	0,79
MEEM (pontos)	27 \pm 3	26 \pm 3	0,38
Quedas (n/%)	7 (37%)	7 (47%)	0,63

Legenda: média \pm desvio padrão; GM = Grupo Massagem; GC = Grupo Controle; KATZ = Escala de Independência em Atividades da Vida Diária; MEEM = Mini Exame do Estado Mental.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à sensibilidade dos pés, velocidade da marcha, mobilidade funcional e medo de cair, não houve alteração significativa após 8 semanas de massagem de reflexologia podal ($p > 0,05$) (Tabela 2).

Tabela 2. Sensibilidade podal, Velocidade da marcha, Mobilidade funcional e Medo de cair.

VARIÁVEIS	GM		GC		p
	Pré	Pós	Pré	Pós	
Sensibilidade dos pés (gf)	0,6 \pm 0,8	0,8 \pm 1,1	1,1 \pm 0,9	1,1 \pm 1	
Δ	0,3 \pm 1,4		-0,02 \pm 1,2		0,94
Velocidade marcha (m/s)	1,3 \pm 0,2	1,3 \pm 0,1	1,2 \pm 0,2	1,2 \pm 0,3	
Δ	0,02 \pm 0,1		-0,02 \pm 0,1		0,26
TUG (s)	8,5 \pm 1,3	8,2 \pm 1,1	9,3 \pm 2,2	9,7 \pm 4,3	
Δ	-0,3 \pm 0,9		0,3 \pm 3,55		0,94
FES-I	23 \pm 5	24 \pm 4	21 \pm 2	22 \pm 4	
Δ	1 \pm 4		0,5 \pm 4		0,68

Legenda: média \pm desvio padrão; Δ = delta (valor pós menos o valor obtido pré 8 semanas); TUG = Mobilidade funcional (Timed up and go); FES-I = Escala do medo de cair (Falls Efficacy Scale – International Brasil-FES-I).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste estudo, buscou-se verificar o efeito da massagem de reflexologia podal na sensibilidade, funcionalidade e medo de cair em idosas. Verificou-se que, após 8 semanas de massagem, não houve alterações significativas nas variáveis de estudo. Uma das explicações para estes resultados se dá pelo fato de as participantes do estudo apresentarem bom desempenho físico, de acordo com os valores de ponto de corte para a mobilidade funcional (TUG) encontrados na literatura [60-69 anos: 8,1 (7,1-9,0) segundos; 70-79 anos: 9,2 (8,2-10,2) segundos] (BOHANNON, 2006); e de acordo com o valor de velocidade da marcha, que foi acima de 1m/s, sendo que este é o valor limite considerado como velocidade adequada e sem risco de quedas (STUDENSKI; PERERA; PATEL, 2011).

Figueiredo (2014) verificou melhora do equilíbrio após 24 atendimentos de 40 minutos de massagem de reflexologia podal, realizada 3 vezes na semana, porém, o estudo foi realizado em indivíduos com sequelas de Acidente Vascular Cerebral (AVC), o que dificulta a comparação com este estudo. Em revisão sistemática (ERNST; POSADZKI; LEE, 2011)

que analisou o efeito da reflexologia podal em ampla gama de condições clínicas, verificou-se a baixa qualidade metodológica dos estudos com falta de evidência para a indicação da reflexologia podal como tratamento médico efetivo, podendo ser considerada como tratamento complementar. Por não haver consenso sobre a indicação da técnica de reflexologia podal, optou-se, neste estudo, por realizar a técnica uma vez por semana, durante oito semanas, em idosos saudáveis residentes na comunidade. Acredita-se que maior número de sessões e de frequência semanal possa gerar um impacto melhor na sensibilidade, funcionalidade e medo de cair em idosos da comunidade.

Os idosos utilizam excessiva cautela para evitar novas quedas, e o medo de cair pode levar à redução das atividades diárias, ao declínio funcional, à restrição da participação social e ao aumento do risco de quedas (MOREIRA et al., 2013). A alta prevalência do medo de cair nos idosos da comunidade tem correlação significativa entre a autopercepção de saúde, dificuldade para andar, uso de dispositivo auxiliar, idade, histórico de quedas e capacidade funcional (CRUZ; DUQUE; LEITE, 2017). Assim, o medo de cair pode contribuir para perdas funcionais, devido a possíveis restrições das atividades diárias e causar incapacidades.

Neste estudo, observou-se que o GM apresentou medo de cair, porém não houve alteração após as sessões de massagem, o que pode estar também relacionado à boa funcionalidade das idosas. Apesar dos fatores descritos, as idosas participantes relataram quedas no ano precedente à pesquisa, o que indica que outros fatores estão relacionados às quedas em idosas e devem ser melhor investigados.

Além desses resultados, com o decorrer das sessões, as idosas relatavam, durante as sessões de massagem, melhora na disposição, no sono, na micção, na evacuação, além de relaxamento e sensação de bem-estar. Dessa forma, a massagem de reflexologia podal deve ser levada em consideração para o acompanhamento de idosas e para a promoção de saúde.

A reflexologia podal tem grande aceitação pelos idosos, fato que pode estar relacionado ao fato de que sua aplicação possibilita que o indivíduo permaneça com roupas, havendo o toque apenas nos pés, deixando os idosos mais confortáveis, além da massagem ser prazerosa e proporcionar bem-estar imediato (SARAIVA et al., 2015). Outro aspecto é o fato de os idosos estarem recebendo cuidados, o que também pode promover impacto positivo na autoestima e bem-estar geral.

Para os objetivos propostos neste estudo, destacam-se como limitações da proposta a baixa frequência semanal, poucas semanas de duração do estudo e a amostra estudada que foi composta por idosas saudáveis da comunidade. Sugere-se que a prática da massagem de reflexologia podal seja

realizada com frequência maior que uma vez na semana, com duração maior que 8 semanas, para verificarem-se efeitos na sensibilidade podal, funcionalidade e medo de cair em idosas saudáveis da comunidade. Salienta-se a necessidade da realização de estudos com idosos com a funcionalidade comprometida.

Neste estudo, pôde-se perceber a importância das ações de extensão, por permitirem a aproximação do estudante e da instituição de ensino com a comunidade, bem como a troca de informações, o contato entre diferentes gerações e, com isso, proporcionar os ganhos para ambos os atores envolvidos na atividade que foi proposta, estreitando o vínculo estudante-idoso e favorecendo a autonomia do futuro profissional Técnico em Massoterapia. Além disso, este estudo contribui para a ampliação dos conhecimentos e discussões a respeito da reflexologia e de outras práticas integrativas e complementares no cuidado com os idosos.

Considerando as ações de extensão, sugere-se que a massagem de reflexologia podal seja ofertada e implementada nas unidades básicas de saúde, como parte das práticas integrativas e complementares na atenção e na promoção da saúde do idoso.

Conclusão

Após 8 semanas de massagem nas idosas, não houve alteração na funcionalidade, medo de cair e sensibilidade podal, fatores relacionados ao risco de quedas em idosos. Não obstante, os relatos semanais das idosas mostraram de maneira positiva a atuação da massagem de reflexologia podal em idosas, comprovando o papel das ações de extensão na comunidade, que a ação em si promoveu modificações na realidade das pessoas, mesmo não sendo mensuráveis.

Acredita-se que este estudo tenha contribuído não só para ampliar as possibilidades de pesquisas acerca da reflexologia podal, mas também para a construção do conhecimento sobre a técnica, sobre seu método de aplicação e sobre a possibilidade de utilização nos mais diferentes serviços de atenção à saúde, bem como complementar na promoção da saúde de idosas.

Referências

- ALEXANDRE, T. S.; MEIRA, D. M.; RICO, N. C.; MIZUTA, S. K. Accuracy of Timed Up and Go Test for screening risk of falls among community-dwelling elderly. **Rev Bras Fisioter**, v. 16, n. 5, p. 381-8, 2012.
- BOHANNON, R. W. Reference values for the timed up and go test: a descriptive meta-analysis. **J Geriatr Phys Ther**, v. 29, n. 2, p. 64-8, 2006.
- BRUCKI, S. M. D.; NITRINI, R.; CARAMELLI, P.; BERTOLUCCI, P. H. F.; OKAMOTO, I. H. Sugestões para o uso do Mini-Exame do Estado Mental no Brasil. **Arq Neuropsiquiatr**, v. 61, n3-B, p. 777-781, 2003.
- CAMARGOS, F. F. O.; DIAS, R. C.; DIAS, J. M. D.; FREIRE, M. T. F. Adaptação transcultural e avaliação das propriedades psicométricas da Falls Efficacy Scale-International: um instrumento para avaliar medo de cair em idosos. **Rev Bras Fisioter**, v. 14, n. 3, p. 237-43, 2010.
- CRUZ, D. T.; DUQUE, R. O.; LEITE, I. C. G. Prevalência do medo de cair em uma população de idosos da comunidade. **Rev Bras Geriatr Gerontol**, v. 20, n. 3, p. 309-318, 2017.
- ERNST, E.; POSADZKI, P.; LEE, M. S. Reflexology: an update of a systematic review of randomised clinical trials. **Maturitas**, v. 68, p. 116-120, 2011.
- FIGUEIREDO, I. L. G. P. Efeitos da estimulação podal no equilíbrio em hemiparéticos por acidente vascular cerebral. **Rev Neurocienc**, v. 22, n. 1, p. 12-16, 2014.
- GRAHAM, J. E.; OSTIR, G. V.; FISHER, S.; OTTENBACHER, K. J. Assessing walking speed in clinical research: a systematic review. **J Eval Clin Pract**, v. 14, n. 4, p. 552-562, 2008.
- HORAK, F. B. Postural orientation and equilibrium: What do we need to know about neural control of balance to prevent falls? **Age Ageing**, v. 35, n. SUPPL.2, p. 7-11, 2006.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção populacional**, 2018.
- KOLSTER, B. C.; MARQUARDT, H. **Reflexoterapia: massagem do tecido conjuntivo: terapia das zonas reflexas do pé**. Barueri, SP: Manole, 2007.
- KUMAR A.; CARPENTER, H.; MORRIS, R.; ILIFFE, S.; KENDRICK, D. Which factors are associated with fear of falling in community-dwelling older people? **Age Ageing**, v. 43, n.1, p. 76-84, 2014.
- LAROCHE, D. P.; CREMIN, K. A.; GREENLEAF, B.; CROCE, R. V. Rapid torque development in older female fallers and nonfallers: A comparison across lower-extremity muscles. **J Electromyogr Kinesiol**, v.20, p.482-488, 2010.
- LINO, V. T. S.; PEREIRA, S. R. M.; CAMACHO, L. A. B.; FILHO, S. T. R.; BUKSMAN, S. Adaptação transcultural da Escala de Independência em Atividades da Vida Diária (Escala de Katz). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 103-112, 2008.
- LOURENÇO, O. T. **Reflexologia Podal-Sua Saúde Através dos Pés**. Ground: Rio de Janeiro, 2010.
- MENZ, H. B.; MORRIS, M. E.; LORD, S. R. Foot and ankle risk factors for falls in older people: a prospective study. **J Gerontol A Biol Sci Med Sci**, v. 61, n. 8, p. 866-870, 2006.
- MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, B. S.; MOURA, K. Q.; TAPAJÓS, D. M.; MACIEL A, C. C. A velocidade da marcha pode identificar idosos com medo de cair? **Rev Bras Geriatr Gerontol**, v. 16, n. 1, p. 71-80, 2013.
- NOBRE, F. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. **Arq Bras Cardiol**, v. 95, n. 1, p. 1-51, 2010.
- PODSIADLO, D.; RICHARDSON, S. The timed "Up & Go": a test of basic functional mobility for frail elderly persons. **J Am Geriatr Soc**, v. 39, n.2, p.142-8, 1991.
- RODRIGUES, E. V.; VALDERRAMAS, S. R.; ROSSETIN, L. L.; GOMES, A. R. S. Effects of video game training on the musculoskeletal function of older adults - A systematic review and meta-analysis. **Top Geriatr Rehabil**, v. 30, n. 4, p. 238-245, 2014.
- ROGERS, M. E.; ROGERS, N. L.; TAKESHIMA, N.; ISLAM, M. M. Methods to assess and improve the physical parameters associated with fall risk in older adults. **Prev Med**, v. 36, n. 3, p. 255-264, 2003.
- SARAIVA, A. M.; SILVA, W. M. M.; SILVA, J. B.; SILVA, P. M. C.; DIAS, M. D.; FERREIRA FILHA, M. O. Histórias de cuidados entre idosos institucionalizados: as práticas integrativas como possibilidades terapêuticas. **Rev Enferm UFSC**, v. 5, n.1, p. 131-140, 2015.
- STUDENSKI, S.; PERERA, S.; PATEL, K. Gait Speed and Survival in Older Adults. **Jama**, v. 305, n. 1, p. 50-58, 2011.
- THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. **Research methods in physical activity**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
- TOLEDO, D. R.; BARELA, J. A. Diferenças sensoriais e motoras entre jovens e idosos: Contribuição somatossensorial no controle postural. **Rev Bras Fisiot**, v. 14, n. 3, p. 267-274, 2010.

DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DA ASTRONOMIA COM O PLANETÁRIO MÓVEL DA UNIPAMPA

DISSEMINATION AND POPULARIZATION OF ASTRONOMY WITH THE UNIPAMPA MOBILE PLANETARIUM

Brasil

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Ângela Maria Hartmann*
Diogo Gabriel Sperandio**
Vinicius de Abreu Oliveira***

Resumo: Este texto descreve as atividades e os resultados obtidos com a experiência extensionista de docentes, bolsistas e monitores voluntários, do Campus Caçapava do Sul, em 2016, no âmbito do Projeto Astronomia Para Todos, aprovado no Edital Proext - MEC 2016, cujas ações são desenvolvidas em/por quatro campi da Unipampa: Bagé, Alegrete, Caçapava do Sul e Uruguaiana. As atividades de educação não formal sobre Astronomia, para crianças e jovens de escolas públicas, foram realizadas usando o Planetário Móvel da universidade e alcançaram um público superior a mil pessoas, em ações que aconteceram nos meses de agosto e setembro, nos municípios de Caçapava do Sul, Cachoeira do Sul, Lavras do Sul e São Sepé.

Palavras chave: Astronomia; Planetário Móvel; Popularização da Ciência.

Abstract: This text describes the activities and results obtained with the extensionist experience of professors, students in scholarship and volunteer monitors of the Campus Caçapava do Sul, in 2016, within the scope of the Astronomy for All project, approved in the 2016 Proext-MEC Edict, and whose actions are developed in/by four Unipampa campi: Bagé, Alegrete, Caçapava do Sul and Uruguaiana. Non-formal education activities for children and youths in public schools were carried out using the University's Mobile Planetarium and involved over 1,000 people in actions that took place in August and September in the municipalities of Caçapava do Sul, Cachoeira do Sul, Lavras do Sul and São Sepé.

Keywords: Astronomy; Mobile Planetarium; Popularization of Science.

*Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Caçapava do Sul - RS, Brasil. Doutorado em Educação. E-mail: angelahartmann@unipampa.edu.br

**Aluno de Graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Caçapava do Sul - RS, Brasil. E-mail: gabriel@alunos.unipampa.edu.br

***Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Caçapava do Sul - RS, Brasil. E-mail: viniciusoliveira@unipampa.edu.br

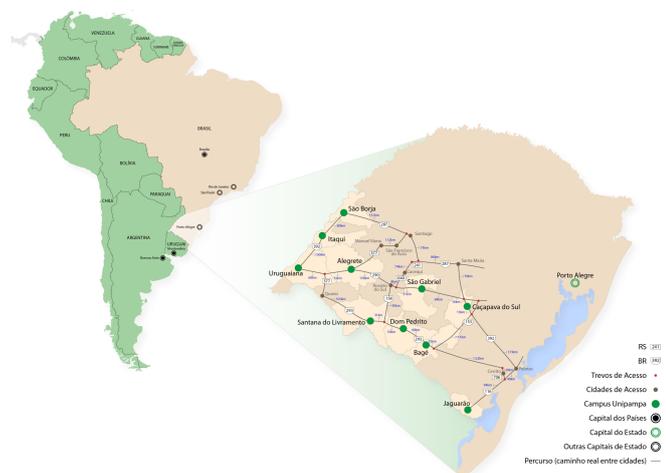
Introdução

Fomentado e idealizado com o intuito de divulgar e popularizar a Astronomia (MARRANGHELLO; PAVANI, 2011), o projeto Astronomia para Todos foi desenvolvido durante o biênio 2016-2017, em quatro campi da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA): Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul e Uruguaiana. Com atividades voltadas para o ensino e extensão, o projeto contou, no período, com 19 bolsistas e diversos voluntários, orientados por 18 docentes da Universidade.

As ações de divulgação e popularização do projeto iniciaram no campus Bagé, em 2009, durante o Ano Internacional da Astronomia, quando foram comemorados os 400 anos das primeiras observações astronômicas de Galileu, usando um telescópio construído por ele (SILVA et al., 2013). Em 2016, o projeto recebeu um aporte de recursos de fomento externo oriundo do Edital Proext-MEC 2016, o que permitiu a ampliação de suas ações.

A criação da UNIPAMPA, em 2008, foi marcada por intencionalidades, entre as quais, a garantia e o direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade por parte “dos grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino” (UNIPAMPA, 2013, p. 12). Sua instalação no Pampa Gaúcho, região caracterizada por baixos índices de desenvolvimento, edifica a concepção de que o conhecimento produzido neste tipo de instituição é potencializador de novas perspectivas (UNIPAMPA, 2013). Como instrumento possibilitador de acesso ao conhecimento – e de construção deste –, a universidade possui um papel crucial no fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em um mecanismo de transformação social. Presente em 10 municípios da metade sul do Rio Grande do Sul (Figura 1), a UNIPAMPA é uma instituição federal que busca fomentar o desenvolvimento da região na qual está inserida (FERREIRA, 2011; UNIPAMPA, 2013).

Figura 1 - Municípios de atuação da UNIPAMPA destacados com círculos verdes



Fonte: Brasil (2013).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Pampa 2014-2018 (UNIPAMPA, 2013), baseando-se no Plano Nacional de Extensão, destaca a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico. As ações de extensão têm por meta articular as atividades de ensino e pesquisa de forma indissociável, possibilitando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade (BRASIL, 2013, p.32). Assim, o PDI da universidade destaca que:

[...] a UNIPAMPA nasce comprometida com a transformação da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Essa diretriz orienta que cada ação da extensão da Universidade se proponha a observar a complexidade e a diversidade da realidade dessa região, de forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento e a mitigação dos problemas sociais da região. (UNIPAMPA, 2013, p. 33).

Na perspectiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIPAMPA, e com o intuito de buscar fomentar e estimular a prática extensionista, o projeto Astronomia para Todos realiza uma aproximação com a comunidade regional, desenvolvendo atividades de cunho lúdico-pedagógico voltadas para o ensino e a divulgação da Astronomia (MARRANGHELLO; PAVANI, 2014). A área abrangida pelas ações extensionistas desenvolvidas pelo projeto centra-se na região de atuação compreendida pelos 10 campi da universidade.

A educação compreende a totalidade dos processos de formação do indivíduo. Dessa maneira, a existência de toda e qualquer troca de saberes e de conhecimentos caracteriza-se por ser um processo educativo, o qual pode ser desenvolvido e fomentado nos mais diversos ambientes sociais (BRANDÃO, 2004). O anseio de levar para fora da universidade o que está sendo produzido dentro dela é o que caracteriza as ações de extensão universitária (GOMES et al., 2017). Neste sentido, estimular e desenvolver práticas de ensino não formal, que aliadas à educação formal, possam levar os saberes, sejam eles relativos à Astronomia ou mesmo das ciências em geral, para além das salas de aula da universidade e ao alcance de jovens e adolescentes, é necessidade e dever das instituições de ensino superior (VILLAR, 2011).

Gohn (2014) destaca que a educação não formal é uma ferramenta indispensável para o processo de formação e de construção cidadã das pessoas, independentemente do nível social ou mesmo escolaridade. A autora destaca a eminente relevância deste tipo de educação para a juventude justamente por caracterizar-se em um processo menos estruturado e mais flexível, possibilitando, assim, atingir a atenção e o imaginário dos jovens. A atuação desta forma de educação

(...) em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. (GOHN, 2014 p. 42).

Langhi e Nardi (2009), dissertando acerca da educação não formal frente ao ensino de Astronomia

no Brasil, destacam que: “[...] os museus de astronomia, planetários, observatórios astronômicos e clubes de astrônomos amadores que oferecem tais atividades, podem ser incluídos na categoria de estabelecimentos de educação não formal em astronomia” (LANGHI; NARDI, 2009, p. 4002-4003). Neste sentido, as orientações curriculares nacionais destacam a importância do ensino de Astronomia para crianças e jovens:

[...] é importante propiciar-lhes uma visão cosmológica das ciências que lhes permita situar-se na escala de tempo do Universo, apresentando-lhes os instrumentos para acompanhar e admirar, por exemplo, as conquistas espaciais, [...] indagar sobre a origem do Universo ou do mundo fascinante das estrelas e as condições para a existência da vida como a entendemos no planeta Terra. (BRASIL, 2002, p. 72).

Para Langhi e Nardi (2005) e Langhi (2009), embora as orientações curriculares nacionais (BRASIL, 2002) recomendem fortemente o ensino de Astronomia na Educação Básica, ele ainda ocorre de modo reduzido ou inexistente, devido à formação deficitária dos docentes nessa área de conhecimento.

Considerando a necessidade de criar e estimular novas formas de se promover a cultura científica por meio de atividades não formais de educação (JACOBUCCI, 2008), o projeto atuou de forma extensionista no ensino de Astronomia, atendendo a comunidade escolar, em escolas e ginásios de esportes de municípios da região de abrangência do campus Caçapava do Sul, desenvolvendo, no campus Caçapava do Sul, atividades como oficinas, palestras, lançamento de foguetes e a realização de sessões com o Planetário Móvel da UNIPAMPA.

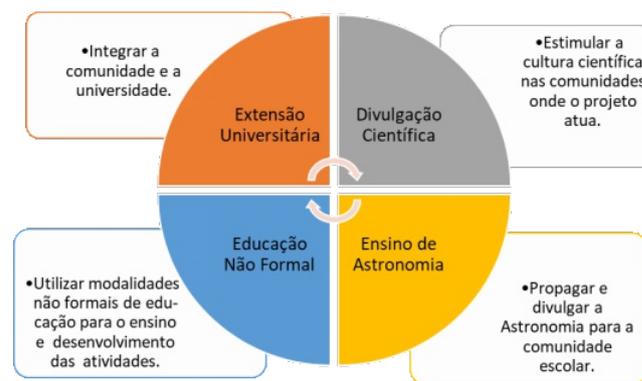
Para Bortoliero (2009), o conceito de cultura científica no Brasil ainda é recente e incorpora um componente social de análise e interpretação no processo de apropriação do conhecimento. A autora destaca a ciência como sendo uma prática social, cujas atividades são realizadas por pessoas que pertencem a uma comunidade de cientistas e na qual se tem uma projeção das qualidades do conhecimento científico sobre os indivíduos que os produzem: os cientistas.

A cultura científica é aquela reportada aos processos de produção e difusão do conhecimento. Dessa maneira, esta cultura engloba não somente o conhecimento que produz resultados, mas, fundamentalmente, todas aquelas tentativas de construir teorias alternativas de saber, bem como novas maneiras de gerar conhecimento, ou a emergência de novas ciências e da construção de um ambiente no qual essas iniciativas se possam fazer presentes (SANTOS; BAIARD, 2007).

No âmbito de experiências extensionistas no ensino de Astronomia, podemos destacar trabalhos como o de Eidam et al. (2014), o qual relata, de maneira excepcional, experiências de popularização da ciência com o Planetário Móvel em 20 municípios no estado do Paraná. Maranghello e Pavani (2011) destacam experiências de educação não formal no

ensino de Astronomia na própria UNIPAMPA. Enquanto o trabalho de Langhi e Nardi (2009) fundamenta a importância de se trabalhar com atividades de educação formal, informal, não formal e a divulgação científica. O trabalho de Mota et al. (2009) discute e aponta propostas importantes e inovadoras para o ensino de Astronomia relacionadas à Física para alunos do Ensino Médio. Neste sentido, verifica-se a afinidade e paridade das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Astronomia Para Todos, no campus Caçapava do Sul, e as relatadas nesses trabalhos, pois o projeto busca conciliar diversas práticas intervencionistas, integrando o ensino de Astronomia, a extensão universitária, a divulgação científica em processos de educação não formal (Diagrama 1).

Diagrama 1 - Áreas multidisciplinares onde o projeto busca atuar



Fonte: Os autores.

Metodologia

Buscando realizar uma integração entre a universidade e a comunidade escolar, foram desenvolvidas, em 2016, por docentes, bolsistas e monitores voluntários do campus Caçapava do Sul, atividades que tinham como foco principal aliar a teoria e a prática no ensino de Astronomia. O objetivo das ações foi estimular e ampliar o interesse por Astronomia em crianças e jovens de diversas idades.

As atividades buscaram aliar e fomentar, de forma lúdica e didática, o estudo de temas tratados, em geral, de forma estritamente científica no ambiente universitário – como a formação e evolução de estrelas, de galáxias, do Sistema Solar, de nebulosas e outros objetos astronômicos – com estudantes de escolas municipais e estaduais da região de abrangência do campus Caçapava do Sul. Assim, as atividades foram desenvolvidas em escolas da rede pública municipal e estadual, presentes nos municípios de Caçapava do Sul, Cachoeira do Sul, Lavras do Sul e São Sepé, todas no estado do Rio Grande do Sul.

A equipe do projeto Astronomia para Todos do campus Caçapava do Sul é composta por três docentes e três bolsistas da graduação. No entanto, para que as atividades pretendidas pudessem, de fato,

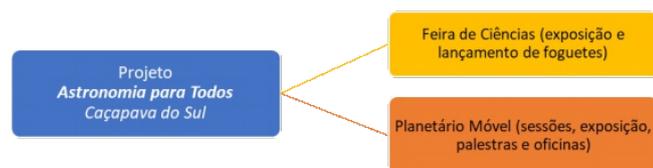
ser desenvolvidas conforme o planejado, foi necessário e importante o auxílio de monitores voluntários no projeto. O número de voluntários, alunos do bacharelado em Geologia, Engenharia Ambiental e Sanitária, Geofísica e do Curso de Ciências Exatas – Licenciatura totalizou 17 pessoas. Esses universitários foram previamente capacitados para operar durante as sessões do Planetário Móvel da UNIPAMPA e oficinas acerca dos temas que seriam abordados nas escolas para alunos de todas as séries e etapas da Educação Básica.

Para a realização das atividades, foram utilizados os equipamentos do Planetário Móvel da Universidade, o telescópio do campus, recursos digitais para apresentação de slides e a utilização de programas de computador voltados para a Astronomia, em especial o Stellarium¹.

Em agosto de 2016, os esforços da equipe concentraram-se na Feira de Ciências realizada no Ginásio de Esportes do município de Caçapava do Sul (detalhes explicados no subitem 3.1), onde o lançamento de foguetes foi utilizado com o intuito de realizar e estimular crianças e adolescentes a compreenderem as (inter)relações deste tipo de lançamento com o ensino da Física Newtoniana. Nos demais momentos, o projeto focou no desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas com o Planetário Móvel da universidade (conforme explicado no subitem 3.2) no próprio município e outros, vizinhos do campus Caçapava do Sul.

Assim, conforme o Diagrama 2, para a execução das atividades, o projeto valeu-se de diversas atividades e ferramentas para promover o ensino de Astronomia em um contexto de ensino-aprendizagem não formal.

Diagrama 2 – Atividades de intervenção utilizadas pelo Projeto



Fonte: Os autores

Desenvolvimento e resultados

Para uma melhor exposição das atividades realizadas pelos bolsistas e monitores do campus Caçapava do Sul, dividiu-se esta seção em dois subitens. No primeiro, são abordadas as atividades realizadas durante a Feira de Ciências em Caçapava do Sul, no mês de agosto de 2016. Já no segundo subitem são apontadas e analisadas as atividades que ocorrem durante as sessões do Planetário Móvel da UNIPAMPA.

A Feira de Ciências

A Feira de Ciências é um evento anual, promovido desde 2011 por um grupo de docentes do campus Caçapava do Sul, sendo sua execução vinculada ao projeto Difundindo Ciência e Tecnologia na Região da Campanha. A Feira de Ciências apresenta um enfoque voltado para a popularização das ciências entre jovens do Ensino Fundamental e Médio dos municípios da região. Na edição de 2016, foram expostos 80 trabalhos de alunos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cerca de 250 alunos e 60 professores da Educação Básica participaram da Feira de Ciências realizada em 2016.

Neste contexto, como resultado da união de esforços da equipe do projeto Astronomia para Todos, em parceria com a equipe responsável pela realização da Feira de Ciências, foram desenvolvidas atividades de ensino e popularização da Astronomia na comunidade escolar reunida no evento.

Buscando realizar diálogos, expor questões, esclarecer dúvidas e, sobretudo, apresentar a Astronomia de modo simples e tangível para as crianças e adolescentes participantes do evento, destinou-se um espaço exclusivo (na forma de um estande), para que pudesse haver conversas e diálogos acerca das ciências astronômicas com as crianças. Estimulando diálogos como “Você sabe qual é o seu peso na Lua?” ou “Você sabe porque isto ocorre?”, bolsistas e monitores explicavam conteúdos relacionados à Física, em especial a Física Newtoniana, ou seja, Física Clássica focada especialmente nos conceitos da 3ª Lei de Newton (lei da ação e reação), do momento linear e de velocidade relativa. Buscou-se discutir o conhecimento científico por trás do lançamento de foguetes, bem como diálogos voltados para explicar conceitos mais avançados de Física, especialmente no que concerne a espaço e tempo, a partir da Teoria da Relatividade, de Einstein.

Após diálogos, debates e explanações no estande, os alunos da Educação Básica, participantes da Feira de Ciências, foram convidados a acompanhar o lançamento de foguetes na parte externa do local do evento. Foram realizados lançamentos a partir de compressão de ar e, também, a partir de reações químicas simples e didáticas².

Para a construção da base de lançamento, foram utilizados materiais de fácil aquisição, estimulando-se, assim, que professores da Educação Básica utilizem ferramentas como esta para experiências em sala de aula. A base era composta por canos de policloreto de polivinila (PVC) dos mais diversos tamanhos, com uma válvula de ar de pneu, e um registro de abre/fecha utilizado em conexões hídricas para manter o ar preso dentro do arranjo. Da mesma maneira, os foguetes utilizados no lançamento foram desenvolvidos a partir de garrafas de Polietileno de Tereftalato (garrafas do tipo PET)³.

Reunindo crianças, adolescentes, professores, pais, pessoas da comunidade, os lançamentos ocorreram com um grande público espectador (Figura 2).

Figura 2 - Lançamento de foguetes durante a Feira de Ciências



Fonte: Acervo dos autores.

O planetário móvel e o ensino de Astronomia

A UNIPAMPA dispõe de um Planetário Móvel que pode facilmente ser transportado, sendo basicamente um equipamento que projeta imagens sob o teto de uma cúpula inflável. Sua estrutura é composta por duas lonas, uma utilizada como tapete para cobrir o chão e outra para formar o domo (onde são projetados os filmes), dois ventiladores ligados a um dimmer para inflar o domo na altura ideal para as projeções (3,5 m), um projetor Fulldome⁴ para reproduzir filmes em 180°, um notebook para transmissão dos filmes e uma luz de emergência (DE CASTRO et al., 2016).

Em 2016, foram realizadas sessões com o Planetário móvel nas cidades de Caçapava do Sul, São Sepé, Cachoeira do Sul e Lavras do Sul. As sessões eram agendadas para acontecer em intervalos de 40 minutos, sendo que a sessão não durava mais de 30 minutos. Os alunos eram convidados a entrar no domo (Figura 3) e, inicialmente, eram informados do funcionamento e dos cuidados, especialmente o de não se recostar no plástico da cúpula e o que fazer em caso de falta de energia elétrica. Em seguida, era projetado um filme de, no máximo, 20 minutos, para, em seguida, iniciar-se um diálogo entre visitantes e expositores da sessão sobre dúvidas em relação ao conteúdo apresentado. Concomitantemente às sessões, eram desenvolvidas atividades de divulgação da Astronomia e das ciências em geral para alunos da Educação Básica.

Figura 3 – À esquerda, o Planetário móvel, e à direita, a exposição sobre Astronomia em São Sepé/RS



Fonte: Acervo dos autores.

Eidam et al. (2014), em seu trabalho acerca do Planetário Móvel como ferramenta de popularização da ciência, destacam:

A vantagem do planetário móvel é a possibilidade de levar até as escolas e à comunidade elementos audiovisuais que são responsáveis por estimular a curiosidade e a aprendizagem. Tais elementos muitas vezes não estão disponíveis nestes ambientes, e este é um recurso que em parte tenta suprir esta carência e/ou complementar. (EIDAM et al., 2014, p. 3)

Neste sentido, aproveitando-se do Planetário Móvel como uma ferramenta lúdico-pedagógica, ele foi levado para o município de São Sepé, nos dias 21, 22 e 23 de setembro. No município, o planetário foi alojado no salão de eventos do Instituto Estadual de Educação Tiaraju, ficando à disposição de toda a comunidade. Para que houvesse uma maximização e melhor aproveitamento das atividades do Planetário, as visitas ocorreram durante os turnos da manhã e algumas à noite (Figura 4).

Figura 4 - Crianças do Ensino Fundamental em sessão do Planetário móvel em São Sepé, RS



Fonte: Acervo dos autores.

Durante a execução das atividades no município de São Sepé, foram atendidas cerca de 598 pessoas, das quais, a grande maioria compreendida na faixa etária de 5 a 19 anos (Ensino Fundamental, Médio e Curso Normal). As escolas públicas municipais e estaduais de São Sepé atendidas pelo planetário foram:

- 1.I.E.E. Tiaraju;
- 2.E.E.E.F. Mario Deluy;
- 3.Colégio Madre Julia;
- 4.E.E.P.G. Leonardo Kurtz;
- 5.E.M.E.F. Clemenciano Barnasque;
- 6.E.M.E.F. Eno Brum Pires;
- 7.E.M.E.F.Profa. Maria José Valmarath;
- 8.E.E.E.F. João XXIII;
- 9.E.M.E.F. Padre Théo;
- 10.Casa de Passagem – Abrigo.

Embora a maior parte do público presente às sessões, durante os três dias em que o Planetário esteve no município, fosse de alunos das escolas convidadas, também foi registrada a presença de pessoas da comunidade (Quadro 1).

Paralelamente às sessões do Planetário, aconteceram, em espaço cedido pela escola, oficinas desenvolvidas por bolsistas sobre os temas “EtnoAstronomia – o céu em diferentes culturas” e “O Calendário Cósmico”.

Quadro 1 - atendimentos realizados no município de São Sepé, RS

MUNICÍPIO: SÃO SEPÉ		
DATA	ESCOLA/NÍVEL DE ENSINO	Nº DE ALUNOS
21/09/2016	I.E.E. Tiaraju/Fundamental	91
21/09/2016	E.E.E.F. Mario Deluy/Fundamental	58
21/09/2016	Colégio Madre Julia/Fundamental	42
21/09/2016	Total de Professores:	13
TOTAL NO DIA:		204
22/09/2016	I.E.E. Tiaraju/ Médio	12
22/09/2016	E.E.P.G. Leonardo Kurtz/ Fundamental	16
22/09/2016	E.M.E.F.Clemenciano Barnasque/ Fundamental	51
22/09/2016	E.M.E.F. Eno Brum Pires/ Fundamental	46
22/09/2016	Casa de Passagem/ Fundamental	06
22/09/2016	E.M.E.F.Profa. Maria José Valmarath/ Fundamental	44
22/09/2016	Total de Professores:	21
TOTAL NO DIA:		196
23/09/2016	I.E.E. Tiaraju/ Médio	62
23/09/2016	Colégio Madre Julia/ Fundamental	37
23/09/2016	E.M.E.F. Clemenciano Barnasque/ Fundamental	45
23/09/2016	E.M.E.F. Padre Théo / Fundamental	17
23/09/2016	E.E.E.F. João XXIII / Fundamental	23
23/09/2016	EMEF.Profa. Maria José Valmarath / Fundamental	40
23/09/2016	Total de Professores:	16
TOTAL NO DIA:		240
NUMERO TOTAL DE VISITANTES EM SÃO SEPÉ:		640

Fonte: Os autores.

O Planetário esteve presente no município de Cachoeira do Sul no dia 24 de setembro. Ele foi instalado e ficou à disposição de toda a comunidade cachoeirense na quadra poliesportiva da Escola Estadual de Educação Básica Borges de Medeiros, durante a manhã e à tarde (até às 16h). As sessões do Planetário ocorreram concomitantemente à Feira do Livro da escola. O Planetário foi uma das grandes atrações do evento, sendo visitado por vários professores e alunos.

O conteúdo dos filmes exibidos em cada sessão variava de acordo com a faixa etária do público presente. Em geral, as sessões do Planetário buscavam

discutir questões relacionadas à história da Astronomia, à formação da Via Láctea, aos planetas existentes no Sistema Solar e a tópicos relacionados com a Astronomia em geral.

O Quadro 2 mostra o número total de alunos atendidos nos níveis fundamental e médio da Escola Estadual de Educação Básica Borges de Medeiros.

Quadro 2 – Número de atendimentos realizados no município de Cachoeira do Sul, RS

MUNICÍPIO: CACHOEIRA DO SUL		
DATA	ESCOLA/NÍVEL DE ENSINO	ATENDIMENTOS
24/09/2016	E.E.E.B. Borges de Medeiros / Fundamental	111
24/09/2016	E.E.E.B. Borges de Medeiros / Médio	25
24/09/2016	Total de Professores:	8
NUMERO TOTAL DE VISITANTES EM CACHOEIRA DO SUL:		144

Fonte: Os autores

Entre os dias 15 e 16 de setembro de 2016, o Planetário Móvel foi instalado e ficou à disposição para visitação de discentes e funcionários do campus Caçapava do Sul. Durante os dois dias, com o apoio dos bolsistas e voluntários do projeto, o Planetário – que estava com sua estrutura montada em uma sala de aula – realizou sessões variadas e dinâmicas para a comunidade acadêmica.

Durante os dias 6 e 7 de outubro, o Planetário Móvel esteve no município de Lavras do Sul. Foram atendidos 272 alunos do Ensino Fundamental das escolas Dr. Cláudio Bulcão, Maria Joaquina, Dr. Crispim Souza, Licínio Cardoso e Desembargador José Bernardo de Medeiros, além de professores, funcionários e membros da comunidade externa.

O Quadro 3 indica o número total de alunos e escolas atendidas durante as atividades do Planetário Móvel em Lavras do Sul.

Quadro 3 – Número de atendimentos realizados no município de Lavras do Sul, RS

MUNICÍPIO: LAVRAS DO SUL		
DATA	ESCOLA/NÍVEL DE ENSINO	ATENDIMENTOS
06/10/2016	E.M.E.F. Dr Claudio Teixeira Bulcão	77
06/10/2016	E.M.E.F. Maria Joaquina de Menezes	57
06/10/2016	E.E.E.F. Desembargador José Bernardo de Medeiros	26
07/10/2016	E.M.E.F. Dr. Crispim Sousa	78
07/10/2016	E.E.E.F.Licínio Cardoso	34
NUMERO TOTAL DE ATENDIMENTOS EM LAVRAS DO SUL:		272

Fonte: Os autores.

Nos dias 13 e 14 de outubro, o Planetário Móvel voltou para o município de Caçapava do Sul e foram realizadas sessões para a comunidade caçapavana. A estrutura foi instalada no salão de eventos da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção, local escolhido por se situar no centro da cidade, o que facilitou o acesso a grande número de estudantes e professores de outras escolas. Nesses dois dias, foram atendidas aproximadamente 504 pessoas, de oito escolas dos níveis de Ensino Fundamental e Médio do município, além daquelas atendidas no campus da Universidade, conforme mostra o Quadro 4.

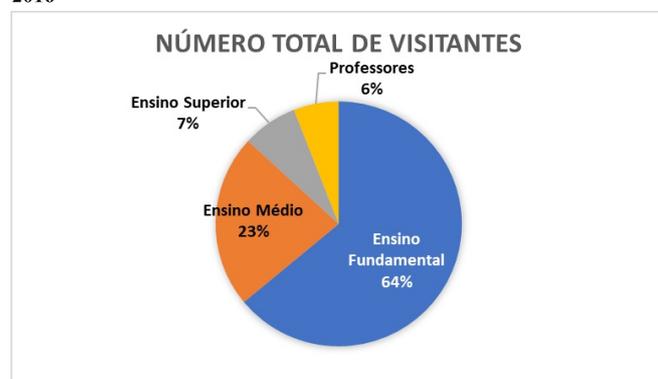
Quadro 4 - Atendimentos realizados no município de Caçapava do Sul, RS

MUNICÍPIO: CAÇAPAVA DO SUL E UNIPAMPA		
DATA	LOCAL	ATENDIMENTOS
15 e 16/09/2016	Universidade Federal do Pampa	71
13 e 14/10/2016	E.E.E.M. Nossa Senhora da Assunção	504
NUMERO TOTAL DE ATENDIMENTOS EM CAÇAPAVA DO SUL E UNIPAMPA:		575

Fonte: Os autores.

As atividades desenvolvidas com o Planetário móvel mostraram-se bastante atrativas e cumpriram sua função de divulgar conhecimentos astronômicos com um caráter não formal e lúdico-pedagógico. Foram atendidas, num período de dois meses, mais de 1.600 pessoas nas cidades onde o Planetário Móvel foi montado. Desse total, mais de 64% foram crianças, estudantes do Ensino Fundamental, enquanto que aproximadamente 23% foram atendimentos a alunos do ensino médio e 13% relativos a professores de escolas municipais e estaduais e alunos do ensino superior, conforme indicado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de visitantes recebidos no Planetário Móvel em 2016



Fonte: Os autores.

É importante destacar o apoio dos municípios de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé em relação ao transporte para levar e buscar os alunos das Escolas de Educação Básica para visitar o Planetário Móvel, bem como a logística organizada pelas Secretarias Municipais de Educação para as visitas.

Os coordenadores do Projeto Astronomia Para Todos (do campus Caçapava do Sul) firmaram uma parceria com os municípios de Lavras do Sul e São Sepé, de forma que um carro do município buscava e trazia de volta os monitores e bolsistas do campus a cada dia, assim como buscou ou trouxe de volta todo o equipamento do Planetário Móvel. Além disso, nesses dois municípios e em Caçapava do Sul, a Secretaria Municipal de Educação providenciou transporte para que alunos de escolas municipais mais distantes pudessem ser levados até onde ficava alojado o Planetário Móvel. No caso de Cachoeira do Sul, a própria escola providenciou o transporte para o equipamento e para monitores e bolsistas do campus.

Como o Planetário Móvel fica, a maior parte do tempo, no campus Bagé, a universidade providenciou o transporte do equipamento desse município para Caçapava do Sul e seu retorno para o campus Bagé.

Uma situação que merece destaque neste relato foi o caso, acontecido em Caçapava do Sul de um

aluno cadeirante que veio assistir a sessão. Como a porta do Planetário Móvel não possibilita a passagem de uma cadeira de rodas, foi necessário levantar rapidamente a lateral do domo para que o aluno pudesse entrar com a cadeira. A dificuldade está em que, ao levantar o domo, o ar dentro da cúpula escapa e se corre o risco de os ventiladores não lançarem ar suficiente para mantê-lo levantado. Assim, esse procedimento necessita ser feito com certa perícia e rapidez toda vez que alguém entra ou sai do domo pela lateral, ao invés de pela porta. Contudo, o procedimento, apesar de não ter sido previsto no treinamento dos monitores e bolsistas, foi realizado com sucesso por eles, o que os deixou bastante contentes em vencer o desafio.

Outro fato interessante foi que um aluno e uma professora se recusaram a entrar por medo do escuro dentro do domo do Planetário. Essa possibilidade havia sido prevista no treinamento e, para esse caso, bolsistas e monitores estavam instruídos a não forçar a entrada do visitante.

Considerações sobre a experiência extensionista

A universidade tem papel fundamental no processo de democratização e de universalização do conhecimento científico. Tornar público – e de fácil compreensão – aquilo que é produzido pelas instituições de ensino superior públicas é uma de suas atribuições e responsabilidades. As atividades de extensão garantem e fundamentam esse compromisso das universidades, contribuindo com a formação social, cultural e científica das comunidades em que estão inseridas.

Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Astronomia para Todos pelos bolsistas, monitores voluntários e docentes do campus Caçapava do Sul, mostram que o incentivo para que a comunidade busque o conhecimento científico é essencial e fundamental para garantir e fomentar mudanças, sejam elas sociais, culturais ou científicas, na comunidade onde a Universidade está inserida. As atividades executadas no âmbito deste projeto estiveram em consonância com o papel institucional da UNIPAMPA de contribuir para o desenvolvimento da metade sul do Rio Grande do Sul, divulgando conhecimentos científicos da Astronomia e ampliando a cultura científica da população da região.

A utilização do Planetário como ferramenta de divulgação do conhecimento científico em Astronomia é excepcionalmente satisfatória e mostra-se capaz de atrair a atenção e o interesse por Astronomia de um público de ampla faixa etária. A atenção e o interesse do público ficaram evidentes nas ações realizadas nos municípios de São Sepé, Lavras do Sul, Caçapava do Sul e Cachoeira do Sul. As atividades de educação não formal, relacionadas ao ensino de Astronomia, mostraram que projetos de extensão podem ser a forma ideal para atingir a comunidade no entorno da Universidade.

Durante a execução das atividades pode-se observar que, de um modo geral e com algumas exceções, os alunos de escolas públicas possuem poucas informações atualizadas e baixo cabedal de conhecimentos relacionados à área de Astronomia. Os resultados desta experiência extensionista ressaltam a importância de se realizarem outras atividades dessa natureza, bem como se promoverem estudos sobre como essas ações têm impactado o trabalho pedagógico realizado nas escolas e despertado o interesse dos estudantes em aprofundar seu conhecimento sobre temáticas dessa área de conhecimento, visto que Astronomia é um forte atrativo e foco de grande curiosidade na população em geral.

Por se tratar de uma experiência extensionista, que contou com a colaboração e o empenho de dezenas de pessoas, os autores agradecem a professores, bolsistas, monitores voluntários dos campi Bagé e Caçapava do Sul e às escolas, secretarias de educação e demais órgãos dos municipais que receberam o planetário e empreenderam esforços para concretizar o desafio de levar o conhecimento em Astronomia para suas comunidades.

Referências

BORTOLI, S. O Papel das Universidades da Promoção da Cultura Científica: Formando Jornalistas Científicos e Divulgadores da Ciência. In: PORTO, C. M. (Org.). **Difusão e Cultura Científica**: Alguns Recortes. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRANDÃO, C. F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 144 p.

CASTRO, A. M. de; SPERANDIO, D. G.; HARTMANN, A. M.; OLIVEIRA, V. A. Astronomia Para Todos: divulgando ciência com o planetário móvel. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2016. **Anais...** Uruguaiana: v. 8 n. 3, Salão de Extensão. Uruguaiana/RS, 2016.

EIDAM, J. M. et al. O Planetário Móvel e a Popularização da Astronomia pelo Estado do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA, 3.; SNEA, 3., 2014. **Anais...** Curitiba/PR, 2014.

FERREIRA, E. M. **Desenvolvimento e Capacitação de Fornecedoros para a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) - Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação - IIª Série**, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOMES, C. H. et al. Praticando Saberes e Construindo Ideias em Geociências. **Revista Conexão**, v. 13, n.1, p. 110-119, jan.-abr. 2017.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860> Acesso em: 21 set. 2016.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental**: repensando a formação de professores. Bauru: UNESP, 2009. 370f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de Astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia-RELEA**, Limeira, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2005.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.31, n. 4, p. 1-11, 2009.

MARRANGHELLO, G. F. Astronomia para Todos: um relato de 5 anos de atividades! **OBEDUC – Observatório de Educação**: Região da Campanha, 2014.

MARRANGHELLO, G. F.; PAVANI, D. B.; TORBES, L. O ano internacional da astronomia no município de Bagé: o projeto Astronomia para Todos. **Revista de Extensão**, v. 2, p. 1-8, 2011.

MOTA, A. T.; BONOMINI, I. A. M.; ROSADO, R. M. M. Inclusão de temas astronômicos numa abordagem inovadora do ensino informal de Física para estudantes do Ensino Médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA**, n. 8, p. 7-17, 2009.

SANTOS, A. V.; BAIARDI, A. Cultura Científica, seu papel no desenvolvimento da Ciência e da Atividade Inovativa e seu fomento na periferia da Ciência. In: ENECULT, 3., p. 14, maio de 2007. **Anais...** Faculdade de Comunicação, UFBA. Salvador/BA, 2007.

SILVA, E. O. da; MARRANGHELLO, G. F.; PRESTES, E. B. C.; MARQUES, D. S. Projeto Astronomia para Todos. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 5., 2013. **Anais...** Bagé: UNIPAMPA, v. 5, n. 3, 2013.

UNIPAMPA. **PDI 2014-2018 – Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Universidade**. UNIPAMPA: Bagé, 2013. 76 p.

VILLAR, A. E. V. **Extensão universitária**: concepções e ações na UFRN sob a temática direitos humanos e justiça no período 2008 a 2010. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

Notas

¹ Stellarium é um aplicativo que simula um planetário em computadores. É uma aplicação de código aberto - www.stellarium.org/

² Reação química realizada: $\text{NaHCO}_3 + \text{CH}_3\text{COOH} \rightarrow \text{CH}_3\text{COONa}(\text{aq}) + \text{CO}_2(\text{g}) + \text{H}_2\text{O}(\text{l})$

³ Para conhecer detalhes da construção de foguetes de garrafa PET, consultar o artigo “Um Foguete de Garrafa PET”, disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol18/Num2/v08n02a02.pdf>

⁴ Empresa brasileira fabricante de projetores para planetários e ambientes imersivos - www.fulldome.com.br

ALFABETIZAÇÃO EM UMA ASSOCIAÇÃO DE RECICLADORES EM PONTA GROSSA: LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ASSOCIADOS

LITERACY IN AN ASSOCIATION OF RECYCLERS OF PONTA GROSSA: LIMITS AND POSSIBILITIES TAKING INTO ACCOUNT THE EDUCATIONAL TRAJETORY OF THEIR ASSOCIATES

Camila Sopko*
Reidy Rolim de Moura**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar os dados sobre a experiência de alfabetização que aconteceu na Associação dos Recicladores Rei do “Pet” (ARREP), através da intervenção do programa de extensão “Incubadora de Empreendimentos Solidários” (IESol), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que vem atuando junto ao grupo desde 2010. Os dados que serão apresentados resultaram de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Serviço Social. Para este artigo, fez-se o recorte da trajetória educacional dos associados e a importância da alfabetização em suas vidas. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com os participantes do programa de alfabetização viabilizado pela IESol. Os resultados mostraram diversas dificuldades que os(as) trabalhadores(as) tiveram em completar seus estudos. Dentre tantas, as que podemos enfatizar foram as questões de gênero que continuam permeando como limitadoras especialmente às mulheres associadas. Também ficou claro que algumas mudanças, a partir da alfabetização, podem gerar transformações positivas, nas quais, muitas vezes, as pessoas envolvidas deixaram de acreditar, já que os processos de exclusão social as fizeram naturalizar essa situação.

Palavras chave: Educação; Associação de Recicladores Rei do “PET”; Economia Solidária.

Abstract: This paper aims to present the data about the literacy experience that took place in the *Garrafa Pet* Recyclers Association - ARREP (Brazilian abbreviation) through the intervention of the extension program *Incubadora de Empreendimentos Solidários* - IESol (Brazilian abbreviation) of the State University of Ponta Grossa (UEPG), which has been developing since 2010. The data are the result of the *Trabalho de Conclusão de Curso* - TCC (Brazilian abbreviation) carried out at the undergraduate course. For this study, it was taken into account the educational trajectory of the associates that took part in the extension program and the importance of literacy to their lives. The data were obtained from semi-structured interviews with the participants of the literacy program carried out by IESol. The results pointed out that the associates had several difficulties to complete their studies. Among them, it is important to mention the gender issues that is still a limiting factor, especially for women. It was possible to conclude that literacy causes some changes that could generate positive transformations to the literate students since it provides them the possibility to believe in things that they did not any more due to the social exclusion.

Keywords: Education; *Garrafa Pet* Recyclers Association (ARREP); Solidarity Economy.

* Aluna de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: camila.sopko@gmail.com
** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: reidymoura@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Economia Solidária, mesmo situada em tempos de crise, surge não como proposta de minimizar os efeitos do desemprego e exclusão trazidos pelo capitalismo, mas sim para sinalizar que é possível oferecer às pessoas a possibilidade de viver em uma sociedade mais igualitária e justa, mesmo estando inseridas num sistema contrário a esses princípios.

Singer (2001) defende que a Economia Solidária se difere da economia capitalista em sua forma de produção e organização, porém ambas têm comuns propósitos. Destaca-se a solidariedade, seja na forma mais mínima que essa possa transparecer, uma vez que é indispensável para a harmonia da sociedade. Há de se destacar que, na sociedade capitalista, há muita competitividade entre as pessoas, uma vez que essa é estimulada pela demanda do mercado de trabalho. Essa situação competitiva acaba refletindo na vida dos trabalhadores de empresas heterogestionárias, já que esses competem tanto por cargos melhores dentro das empresas, quanto pela manutenção de seu emprego.

No Brasil, há diversas universidades que contam com projetos de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP), a exemplo de: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Universidade de São Paulo, entre outras instituições que configuram importantes entidades de apoio ao movimento da economia solidária. Nesse sentido, tem-se a Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol), um programa de extensão permanente da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, criado em 2005, que é resultado do trabalho articulado de um grupo de pessoas que acompanhavam discussões de Economia Solidária na região e no país, como também o papel das universidades na atuação junto às questões sociais. Cabe destacar que a extensão universitária na UEPG tem como objetivo a articulação da comunidade com a universidade, que, por sua vez, é composta pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A IESol vem acompanhando esse movimento através de ações que se comprometem com o ensino, trazendo os alunos para conhecer a realidade externa às salas de aula. Essa ação também é relatada em trabalhos de conclusão de cursos, iniciações científicas e artigos produzidos a partir do cotidiano vivenciados na IESol. Alguns desses trabalhos sendo estão assim intitulados : Economia Solidária no ensino fundamental (autores: Francisco Salau Brasil, Méris Nelita Fauth Bertin e Jessica Gislaíne Neves) A autogestão numa incubadora de empreendimentos solidários (autores: Adriano da Costa Valadão, Alnary Nunes Rocha Filho, Francisco Salau Brasil, Manuela Salau Brasil e Luiz Alexandre Gonçalves Cunha) Movement to solidarity economy (autora: Manuela Salau Brasil), entre outros. Trata-se de trabalhos produzidos por pesquisadores da IESol que buscam trazer relatos de experiência dos grupos incubados,

como também trabalhar indicadores, entre outros tipos de produção técnico-científicas. Por fim, a extensão constitui-se de atividades desenvolvidas junto à comunidade externa e grupos atendidos pela IESol.

Neste trabalho, tem-se por objetivo apresentar o relato de experiência que aconteceu a partir da prática da extensão na IESol, junto a ARREP, grupo incubado por esse programa de extensão. Os dados que aqui serão apresentados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos associados que participaram do Programa de Alfabetização denominado “Brasil Alfabetizado”. A IESol intermediou para que esse programa acontecesse na associação, a pedido do próprio grupo, como se poderá perceber adiante.

ASSOCIAÇÃO DE RECICLADORES REI DO “PET” E SEU TRABALHO JUNTO À INCUBADORA DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS

No ano de 2010, alguns catadores de materiais recicláveis da cidade de Ponta Grossa - PR, da região da Santa Luzia, procuraram o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de abrangência dessa região. Suas queixas consistiam no fato de que o trabalho nas ruas estava ficando cada vez mais inviável por questões relacionadas ao transporte do material, que era pesado demais, e por questões climáticas, que dificultavam o trabalho, expondo-os aos mais diversos riscos por estarem nas ruas.

O grupo foi ao CRAS, demonstrando interesse em formar uma Associação ou Cooperativa. Dessa forma, profissionais técnicos do CRAS entraram em contato com o curso de Serviço Social da UEPG, uma vez que já sabiam sobre a existência de um programa de extensão intitulado, na época: “Direitos Sociais, Educação Ambiental e Organização Comunitária”. Posteriormente, representantes da UEPG contataram a IESol para a realização de uma incubação com o grupo.

A equipe técnica do CRAS primeiramente procurou a Universidade Estadual de Ponta Grossa, através do projeto de extensão intitulado: ‘Direitos Sociais, Educação Ambiental e Organização Comunitária’ do Departamento de Serviço Social, e estes, contataram a IESOL para a realização de uma Incubação com o grupo. (ABRAMI et al., 2012, p. 2).

Em março de 2011, a IESol, por intermédio de um professor de Geografia, junto com uma professora do departamento de Serviço Social, ambos extensionistas na Universidade e na IESol, começaram as reuniões com o grupo, as quais aconteciam no CRAS.

No início das atividades, o objetivo era saber do grupo se queriam a formação de uma associação com os princípios da Economia Solidária. O grupo se mostrou favorável a essa forma de organização, uma vez que objetivava o fortalecimento do trabalho em grupo de forma autogestionária.

De acordo com a necessidade inicial, foram promovidas reuniões, formações e oficinas com temáticas variadas. Isso resultou na formação de uma associação nos princípios da Economia Solidária. As discussões realizadas nesses encontros trataram de temáticas variadas e foram realizadas quinzenalmente. A equipe responsável por essas reuniões era composta por profissionais de diversas áreas que atuavam na IESol - bolsistas, técnicos, professores, estagiários e voluntários.

O trabalho de incubação exigia processos, como fazer um diagnóstico do grupo e obter informações sobre a situação financeira das pessoas que tinham por interesse a formação da associação.

Segundo informações da equipe do CRAS e coletadas no diagnóstico social que vem se desenvolvendo com este grupo pela IESOL, essas famílias demonstraram desde o início do trabalho do CRAS a necessidade e o interesse de formar uma cooperativa, ou uma associação de materiais recicláveis, fortalecer e agregar valor ao trabalho de coleta e reciclagem de materiais. A partir de várias visitas técnicas realizada pela equipe da IESOL, foi perceptível além da situação de muita carência financeira na região, uma necessidade de se trabalhar também com educação ambiental, os aspectos sociais entre outros, já que os arroios aparecem como depósitos de lixo que não são considerados pelos catadores dessa região como recicláveis, bem como os atravessadores não se interessam por este material, por exemplo isopor. (FERREIRA et al., 2011, p. 2).

Na formação de uma associação, em geral, exigem-se apenas trâmites burocráticos. A formação de uma associação solidária é mais ampla, exigindo que os formadores sejam unidos através de um compromisso que envolve ajuda mútua, união e o comprometimento com os princípios da Economia Solidária² e as questões ambientais.

Inicialmente, pensava-se em regularizar a associação, a fim de concorrer a editais para a construção de um barracão próprio, visto que esse era o desejo da associação na época. A equipe passou a fazer capacitação para a geração de trabalho e renda dentro dos princípios da Economia Solidária. Dessa forma, fazia-se necessário que os membros aprendessem a trabalhar em grupo.

No ano de 2011, o trabalho com o grupo continuou e surgiram muitas demandas. As principais eram: formalização da associação de catadores a partir da existência do CNPJ; captação de recursos a partir da adequação de editais; parceria com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa para a viabilização de um barracão para triagem e separação do material; discussões sobre a formação do grupo e temas específicos do interesse de todos, a fim de melhorar a relação de confiança para, então, iniciar as discussões de autogestão. A formalização da associação aconteceu em junho de 2011, com 22 associados, conforme consta na Ata de Fundação. Na ocasião, o grupo ainda estava se encontrando nas dependências do CRAS Santa Luzia.

Para certos trâmites burocráticos, fez-se necessária a arrecadação de verbas, o que era muito difícil conseguir através dos associados, uma vez que sua renda mensal era baixa, fazendo com que não

disponibilizassem de condições financeiras para contribuir com os gastos. Dessa maneira, a incubadora procurou por parcerias que colaborassem com a legalização desse trabalho.

De acordo com os relatos realizados na IESol, pode-se identificar que as dificuldades que o grupo enfrentou inicialmente foram diversas, como: conflitos internos que dificultavam o trabalho, baixa renda e situações de roubo de material de maior valor, que aconteciam no período em que o barracão estava fechado.

A percepção de que só a educação poderia resgatar e oferecer, a longo prazo, uma melhor qualidade de vida aos associados do grupo fez com que a IESol entrasse em contato com o Núcleo de Educação, a fim de buscar uma solução para o problema. Com isso, foram orientados sobre a existência do Programa “Brasil Alfabetizado” e sobre os critérios que teriam de cumprir para a efetivação do programa dentro da IESol. Seriam necessários 14 inscritos no programa em local urbano que não tivessem completado ainda o 5o ano do ensino fundamental.

Esse processo começou em abril de 2013, até então havia interesse de 8 pessoas em participar do processo de alfabetização. Sem número suficiente, entrou-se em contato com o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Santa Luzia, que abrange a região da associação e esse nos disponibilizou mais seis cadastros de seus usuários interessado em voltar a estudar. Também foi feito contato com a Fundação PROAMOR do Departamento do Idoso, que indicou mais um participante.

Foram feitos os cadastros de 15 pessoas interessadas e, assim, foi cumprido o principal critério do programa. A alfabetizadora voluntária foi disponibilizada pelo programa Brasil Alfabetizado, assim como todo o material escolar que seria utilizado e a merenda que seria oferecida aos alunos nos dias de aula.

Na primeira reunião junto com a professora e a coordenadora, foi estabelecido com a associação que os horários de aula seriam das 17h às 19h30, de segunda-feira a quinta-feira, cumprindo, assim, as 10 horas semanais exigidas pelo programa.

[...] No ano de 2013 percebeu-se que muitos deles se sentiam incomodados por tal situação, uma vez que eram passada lista de presença para estes assinarem e algumas atividades que se faziam necessário ser alfabetizado. Desta forma, a equipe da IESol entrou em contato com o Núcleo de Educação da cidade de Ponta Grossa- PR para ver como seria a demanda para realização de tal trabalho. O Núcleo de Educação através do programa Brasil alfabetizado disponibiliza um professor, material de estudo e “merenda escolar” para a turma de alfabetização. Esta turma tem que conter no mínimo 15 pessoas se o local for urbano e 07 pessoas se o local for em zona rural. (BOFFETE et al., 2014, p. 3).

Dessa forma, em julho de 2013, iniciaram-se as aulas, que se encerrariam em março de 2014, quando o programa completasse oito meses de execução.

O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SUAS DIRETRIZES

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), segundo o documento “Princípios, Diretrizes, Estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a formação de coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores”, vem como uma política pública de acesso à inclusão de jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar na respectiva idade-série.

O Programa foi lançado no segundo trimestre de 2003, adotando uma concepção de política pública de inclusão educacional, uma vez que havia outros programas de inclusão educacional, mas não eram todos que conseguiam ter acesso, pois esses programas encontram-se em regiões centrais, sendo então distantes para grande parte da população que necessita dessa política pública.

[...] O PBA configura-se neste sentido como significativa estratégia de garantia do direito à educação e como alternativa importante para o enfrentamento das desigualdades que marcam as condições de oferta de educação nos municípios e unidades da federação. (BRASIL. Ministério da Educação, 2011, p. 7).

O Programa Brasil Alfabetizado objetiva o enfrentamento de desigualdades educacionais, que correspondem a uma parcela significativa da população que se configura na linha da pobreza ou da extrema pobreza.

Compreende-se, contudo, que o desafio de consolidar a alfabetização de jovens, adultos e idosos, na perspectiva da continuidade da escolarização destes sujeitos como política pública requer, dentre outras ações, o apoio financeiro e o suporte pedagógico aos estados, Distrito Federal e municípios para que incorporem gradativamente este atendimento em suas redes de ensino e que tenham condições de realizar tal atendimento com qualidade e efetividade. (BRASIL. Ministério da Educação, 2011, p.7).

Quanto mais direitos sociais rompidos, menor o acesso e a permanência na educação. O mercado de trabalho assimila a população cada vez mais jovem que, por questões financeiras ou familiares, se distancia da perspectiva de estudar.

O Programa Brasil Alfabetizado apresenta uma importante contradição - ele se coloca como um programa de ação contínua, no entanto, o aluno só tem acesso a participar dele por duas vezes. Acredita-se que 16 meses são suficientes para alfabetizá-lo, mas, muitas vezes, esse período não basta, uma vez que o sujeito, em sua vida adulta ou idosa, apresenta grande dificuldade de aprendizagem.

Buscando uma maior articulação com os demais entes federados, a adesão ao Programa realiza-se exclusivamente por intermédio das secretarias estaduais, distrital e municipais de educação de todo o país. Estas elaboram planos e metas, conforme os dados registrados no Censo Escolar de seu município/ estado/DF. (BRASIL. Ministério da Educação 2011, p.7).

Um dos objetivos do programa é que o processo de alfabetização, após o término das aulas de oito

meses, continue, para que depois de alfabetizado, esse sujeito possa prosseguir com a proposta de estudo em outras programas educacionais.

Na cidade de Ponta Grossa - PR, o programa Brasil Alfabetizado está disponível através do Núcleo de Educação, o qual faz essa articulação com a comunidade que tem a necessidade e/ou desejo de ser alfabetizada. Dentre os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado, destacam-se:

a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental; b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo; c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA; d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento. (BRASIL. Ministério da Educação, 2011, p. 8).

Vale ressaltar que o conceito de Educação de Jovens e Adultos está fundamentado na perspectiva de educação de aprendizagens ao longo da vida, isto é, o programa tem como objetivo valorizar todo o tipo de conhecimento que é adquirido ao longo da vida dessas pessoas. Essa metodologia tem grande fundamento na perspectiva Freiriana, que considera a carga de conhecimentos práticos trazida pelos jovens e adultos um elemento importante para a aprendizagem.

METODOLOGIA

Neste trabalho, foram discutidos os seguintes tópicos: a trajetória educacional dos associados, as perspectivas e contribuições geradas a partir do Programa Brasil Alfabetizado, os motivos pelos quais os entrevistados não tiveram interesse em voltar a estudar antes do programa, a percepção sobre o estudo dentro de uma associação de catadores e, por fim, as dificuldades relacionadas à participação no Programa Brasil Alfabetizado.

A metodologia de pesquisa utilizada para obtenção dos dados foi a qualitativa, e utilizou-se da pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Será dada ênfase aqui na pesquisa de campo, em que o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

Na pesquisa de campo, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, em que “Deve-se recorrer à entrevista sempre que se tem necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentais e que se espera que alguém esteja em condições de prover.” (NOGUEIRA, 1977, p. 113). Ainda sobre a entrevista, destaca-se:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e

hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. [...]. (TRIVINOS, 2007, p. 146).

O universo de pesquisa foi a Associação de Recicladores Rei do “PET”. A amostra foram os participantes do Programa Brasil Alfabetizado, nos meses de julho de 2013 a março de 2014, e que ainda se encontravam na associação. Como critério de seleção de amostra, somente foi entrevistado quem participou do programa de alfabetização e ainda se encontrava na associação, tendo concluído ou não este programa e somente quem fazia parte do empreendimento econômico solidário, no caso a ARREP. Sendo assim, foram realizadas 5 entrevistas, sendo que apenas 3 dos entrevistados concluíram o programa de alfabetização, e dois participaram mas não concluíram o programa.

A entrevista semiestruturada abrangia 14 perguntas, as quais foram realizadas na sede da ARREP, em uma sala que matinha a privacidade das falas. Cabe ressaltar que as perguntas seguiam um roteiro predefinido e que depois de gravadas foram transcritas na linguagem dos entrevistados, como também devidamente analisadas, utilizando-se da perspectiva de análise de conteúdo.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ASSOCIADOS DA ARREP QUE PARTICIPARAM DA ALFABETIZAÇÃO

A trajetória escolar dos entrevistados varia entre os que nunca estudaram e os que estudaram até o quarto ano do Ensino Fundamental I. A situação educacional deve ser tratada de uma maneira mais ampla, na qual se observe a trajetória de vida e, a partir disso, se faz uma análise das situações que influenciaram exclusão educacional dessas pessoas.

A renda de cada associado não passava de 500 reais mensais no ano da pesquisa. Ao se fazer uma análise mais abrangente que calcule a renda pelo número de pessoas em cada família, provavelmente ter-se-á um resultado indicando que a maioria dos entrevistados e suas famílias se encontra em situação de vulnerabilidade econômica e que as situações de analfabetismo, fome e desemprego se devem a toda a formação econômica e social. Ainda se pode constatar, a partir desses dados, a educação como um privilégio, em que pessoas com renda inferior precisam parar de estudar para ajudar no sustento de suas famílias ainda quando crianças.

Ao se perguntar o motivo pelo qual os entrevistados não estudaram quando mais jovens, a maioria respondeu que foi devido aos problemas que tinham de acesso à escola que ficavam muito distantes dos seus domicílios. As fragilidades relacionadas ao território e às condições de vida, em que os associados viviam ou possuíam em sua infância, foram o grande

desmotivador para que não continuassem o processo de educação formal. A grande maioria dos associados vivia em zona rural, onde, na época, o transporte era escasso. A maioria dos entrevistados reflete a dificuldade que muitos no Brasil tiveram em décadas passadas de estudar e que resultou no alto índice de analfabetismo no país.

Com relação ao questionamento sobre ao ano que eles estudaram quando crianças, 1 entrevistada relatou que nunca havia estudado antes. Apenas foi à escola por um período, mas nem chegou a terminar o ano letivo. Outros 3 entrevistados já possuíam uma maior trajetória escolar, e esses mesmos, por já terem maiores experiências educacionais que os outros dois, foram os que decidiram não concluir o programa de alfabetização. Outro entrevistado que já havia frequentado a escola até o terceiro ano concluiu o programa de alfabetização.

Destaca-se a resposta de 1 entrevistada, que alegou nunca ter estudado antes, afirmando que não conhecia nem a letra “A”. Segundo Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), “São vários os fatos que influenciam a educação de jovens e adultos desde os anos de 1940, como também são variados os fatores e as dificuldades de políticas públicas de inclusão educacional”.

Perguntados sobre a oportunidade de voltar a estudar antes da ARREP, mesmo na idade adulta, 4 responderam que nunca haviam tentado.

Não tinha, meu primeiro convite foi aqui e nunca procurei. [...] assim uma aula de noite né, mas eu pensei que era só pros jovens né, nunca procurei, daí aqui eu achei que era mais fácil porque já tá aqui né, sai do serviço e fica aqui, e o serviço não é apurado, separa papel é a coisa mais fácil, e a gente trabalhou muito nos mato pesado, inchada, carpia e roçava e agora não, agora esse serviço é moleza, só moleza. (Entrevistado A).

Eu sonhava com estudar assim, achava importante[...]

Não tentei. (Entrevistado B). Não, eu não conhecia nem o “A”. (Entrevistado D).

Quando perguntado ao entrevistado E se havia tentado voltar a estudar antes da ARREP, ele gesticulou com a cabeça que não. A entrevistada C alegou que já havia tentado voltar a estudar e explicou por que não continuou, segundo as falas:

Até tentei estudar um ano, só que depois meu marido já não deixou mais [choro]: Porque eu casei com 15 anos já grávida de dois meses, daí né eu ganhei o bebê, daí ele e também para cuidar do neném, daí ele já não concordou. (Entrevistado C).

Pode-se perceber que 2 dos 5 entrevistados não terminaram o programa de alfabetização, pois possuíam algum conhecimento em relação aos demais. Os outros 3 concluíram o programa de alfabetização. Em relação ao interesse em voltar a estudar, dos 5 entrevistados, apenas 1 tentou voltar e por proibição do marido não conseguiu terminar os estudos, o que caracteriza a exclusão educacional por gênero.

O processo de voltar a estudar requer condições a que muitas pessoas não conseguem ter acesso. Família, filhos e distância são alguns dos vários fatores que impedem a retomada dos estudos.

MOTIVOS PELOS QUAIS OS ENTREVISTADOS NÃO TIVERAM INTERESSE EM VOLTAR A ESTUDAR

Sobre os motivos que impediram os entrevistados de voltar a estudar quando mais jovens, destaca-se 1 entrevistada, que afirma que, por questões relacionadas à distância, não conseguiu fazê-lo.

Ainda, 2 entrevistadas afirmam que não tiveram interesse ou condição em voltar a estudar quando mais jovens pelo fato de que casaram e engravidaram muito cedo, como se pode confirmar na fala abaixo:

“Não sei, daí depois veio o filho, daí eu casei, daí acho que fico difícil porque antes do casamento eu trabalhava né, eu trabalhava assim né.. de, eu era babá, doméstica, trabalhava. Antes de eu casa eu trabalhei com o doutor F. de baba dois anos, eu cuidei do nenê, da criança dele que tem 18 ano hoje. Daí depois eu cuidei de quatro da doutorada M., daí eu tinha casado né, daí um, daí eu tava grávida, daí eu sai. Fiquei nove meses cuidado das criança. Daí elas iam tudo para escola, limpava a casa. (Entrevistado B).

No caso eu casei com 15 anos, né. (Entrevistado C).

Vale ressaltar que a entrevistada C tentou voltar a estudar quando mais jovem, porém teve que parar, como foi explicado no início deste trabalho. Uma das entrevistadas relatou que o maior impedimento para que voltasse a estudar foi a vergonha.

Acho que tinha vergonha, tinha medo por causa da minha vista também. (Entrevistada D).

Ressalta-se que a entrevistada D tem sérios problemas de visão, dados relatados da professora através de conversas informais, sendo este o motivo que a fazia ter mais dificuldade para aprender em relação ao restante da turma.

Dentre os 5 entrevistados, os motivos variaram entre 3, e o que predominou foi o fato de 2 entrevistadas terem filhos e casado ainda quando muito jovens. Fica evidente aqui a questão de gênero, que várias vezes aparece nas entrevistas. Assim, conforme destaca Valle (2010, p. 34):

Num contexto em que tanto o homem quanto a mulher trabalham em tempo integral, observa-se que ainda as mulheres continuam assumindo a maior parte das responsabilidades domésticas.” [...] “As mulheres, sem acesso à leitura e à escrita, são duplamente vítimas de uma sociedade androcêntrica e grafocêntrica. O exercício real da cidadania precisa transpor, depois da linguagem falada, a linguagem escrita [...].

Essa questão mostra que, quando se fala da ARREP, a exclusão educacional atingiu, em sua maioria, pessoas do sexo feminino, uma vez que desde o início havia apenas 2 homens diante de 12 mulheres que queriam voltar a estudar. Ademais, 2 entrevistadas relataram não voltar a estudar antes da ARREP, por conta de afazeres domésticos.

A análise sobre a questão de gênero fica implícita nas falas, e muitas vezes foi possível observar que, em várias situações, as entrevistadas se sentem obrigadas a cuidar da casa, dos filhos e do marido, acreditando que são somente suas essas obrigações. A discussão da manutenção dessa situação

da divisão sexual do trabalho se faz necessária, uma vez que, somente na realidade da ARREP, durante o início das aulas, havia 12 alunos e apenas 2 eram homens. De forma breve e sucinta, nesse caso, pode-se observar que a procura por inclusão educacional se torna uma demanda maior entre as mulheres.

PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES GERADAS A PARTIR DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DA ARREP

Com o objetivo de saber quais foram as contribuições na rotina diária, na vida pessoal e profissional de cada entrevistado que participou do projeto de alfabetização, se fez necessário questionar o que achavam que havia mudado no dia a dia a partir da proposta de estudo.

A partir das respostas obtidas, elucidou-se que tanto o contexto quanto a representatividade do estudo variam na vida dos entrevistados (relembrando que os entrevistados B e C não concluíram o programa de alfabetização). Alguns acreditam que estudar está relacionado a melhoras na autoestima, como também sentem o impacto dessa melhora através do seu cotidiano e de seus filhos. Para outros, voltar a estudar significou melhora e aperfeiçoamento relacionado àquilo que já sabiam.

Antes de estuda pois é, ler, eu não sabia nada e agora já tô lendo alguma coisinha, mas fácil né, com letra mais graúda, eu não sabia, nunca via vantagem de ler assim, essas coisas. Agora já vejo vantagem, chego no ponto de ônibus fico lendo, pois eu fui para Curitiba esses dias.(Entrevistada A).

Ah mudo, mudou porque agora eu assino o a parecer das crianças lá na escola, eu assino o recibo que ele manda pensão eu mesma assino agora. (Entrevistada D).

Freire (1996) elucidava que o trabalho em comunidade deve vir para a transformação, de modo que o educador e os educandos devem ter a clareza que a mudança é possível e que o processo de alfabetização não deve se tornar algo que seja somente “estudar por estudar”. Destaca-se que os problemas relacionados à comunidade, na maioria dos casos, está ligado à miséria, que não deve ser tratada como algo “natural”. Essa situação deve ser questionada e transformada.

Os resultados sobre os impactos que a proposta de estudo teve na vida dos entrevistados foram diversas, ao passo que se constata que a mudança e a transformação ocorrem na vida. Ações que antes as pessoas não podiam fazer sozinhas, por não saberem ler, hoje já conseguem. A necessidade de ler a realidade e tentar compreendê-la faz parte do processo para se conseguir entender que cada pessoa compreende uma história e que traz consigo resultados que implicam em suas vidas até hoje. Dessa forma, entende-se a diversificação nos resultados sobre o impacto da alfabetização na vida de cada um.

A PERCEPÇÃO SOBRE O ESTUDO DENTRO DE UMA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES

A visão sobre ser alfabetizado e/ou voltar a estudar, como é o caso dos associados da ARREP que participaram do projeto de alfabetização, varia de sujeito para sujeito, como também varia de situação para situação. Em uma associação de catadores, cujo foco está na reciclagem, deparou-se com uma grande situação de vulnerabilidade escolar, em que muitos se encontram nessa categoria profissional por esse motivo. Dessa forma, para o questionamento de “Por que um catador dentro de uma associação precisa saber estudar?”, as respostas partiram dos 5 catadores que participaram do projeto de alfabetização. Desses, 4 acreditam que, na parte burocrática e financeira, se faz necessário saber ler e escrever.

Para mim que trabalha na ARREP a gente aproveita, além de trabalhar, ganhar o dinheirinho ainda sai sabendo ler, se prestar a atenção sai sabendo ler e a gente aproveita porque é o horário que a gente tá aqui, depois das cinco entra estudar. [...] Faz diferença, para associação eles tem que saber ler, porque numa dessa, não conhece dinheiro e não sabe ler, daí como é que recebe? Daí os outros tem que ficar contando, é uma grande vantagem, você saber um pouquinho, conhecer dinheiro, sabe um pouquinho ler. Porque as vezes a pessoa erra no pagamento, vamos supor, nunca erraram, mas se a pessoa erra a gente já chega e diz “ – Olha o pagamento tá errado, vocês tem que acertar”. (Entrevistada A).

Outra entrevistada também acredita que, para separar o material que chega à associação, se faz necessário saber ler, pois existem materiais perigosos, com instrução de manuseio.

Não saber ler dentro da ARREP pode vir lá de fora, porque aqui a gente sabe o que tem, mas se vier lá de fora uma coisa estranho, por exemplo que Deus o livre um veneno a gente não sabe ler, que nem aconteceu aquele dia e daí a pessoa vai e pega sem saber ler, pega aquilo ali, pode afetar né. A pessoa que é esperto pega ali é já lê, que não pode pegar assim com a mão livre, que tem que pegar com luva. (Entrevistada A).

percepções sobre a importância de estudar dentro de uma associação de catadores foram diversificadas. Sobressalta-se a questão da parte burocrática, visto que eles acreditam que grande parte do seu trabalho demanda certas negociações externas, para as quais se faz necessário saber ler e escrever. É visível que, em algumas falas, os entrevistados sentem medo de serem enganados por alguém pelo fato de não serem alfabetizados.

DIFICULDADES RELACIONADAS À PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Procurou-se investigar as dificuldades que foram encontradas pelos associados durante os oito meses de execução do programa. Os entrevistados alegaram dificuldades para chegar ao barracão; 3 afirmaram que não tinham dificuldades, pois moravam perto ou pegavam ônibus e não precisavam pagar, em virtude da idade avançada.

As aulas aconteciam no barracão da associação. Os associados que participavam do processo de alfabetização saíam do trabalho e já ficavam para a aula, porém, como a aula começava no período das 17h às 19h30 min, muitas vezes, já estava escuro para irem embora.

Apesar das várias dificuldades encontradas no decorrer do cotidiano, a esperança de mudanças e de superar desafios que antes pareciam impossíveis acabaram por se tornar uma motivação maior para o estudante jovem e adulto. A vulnerabilidade relacionada ao programa por falta de estrutura, principalmente no que se refere à falta de transporte, configurou impasse e motivo de desistência.

Outro questionamento realizado foi referente às dificuldades ou impedimentos para a realização da proposta de estudo a partir do apoio ou não por parte da família dos entrevistados. Dessa forma, foi perguntado se houve alguma dificuldade em relação à família e se a família sabia que eles estavam estudando. As respostas da maioria foram de que não houve dificuldades nesse sentido:

Nunca, agora que eles ficaram sabendo, eles pensavam que eu ficava trabalhando até aquele horário, até aquele horário que eu chegava em casa, oito horas, daí um dia eu chamei a atenção deles. “ – O meu filho eu to estudando se eu tiver demorando um pouquinho é porque eu fico na aula não se preocupem comigo, porque todo mundo me conhece, eu venho de ônibus, não tem perigo” eu expliquei para eles, porque no começo eles não sabiam eles pensavam “a mãe tá demorando vir o que que tá acontecendo com a mãe?” [...] Eles acharam bom, falaram que isso para eles era uma brincadeira que eu to fazendo, eles falaram para mim” credo mãe, para nós é uma brincadeira o que a senhora tá fazendo” e eu falei” - Para mim é sério, vocês levam na brincadeira, mas vocês já fizeram a parte de vocês e eu agora to fazendo a minha para passar o tempo” Você veja bem, tudo as coisas a gente tem que não fica parado né, tem que achar uma coisinha para não morrer. Agora tava dizendo para minhas muié que quarta-feira vou ir lá no CRAS, que de manhã eu fico aqui e depois do meio-dia eu vou lá no CRAS dá uma olhada, porque eu tenho foto por tudo lado nas parede, das reunião que eu fui, dos passeio, dos lanche que nois fizemo junto, tá tudo lá. Elas não esquecem disso, tavam falando é para mim ir lá uma vez por semana como diz o causo, meio-dia só por semana, porque os artesanato que eu fazia lá paro tudo que era só eu que ensinava.(Entrevistada A).

Apenas uma das entrevistadas afirmou que seu ex-marido, pai de seus filhos, acabava por debochar de ela estudar depois de velha. Pode-se confirmar através da seguinte fala:

É porque eu vivo sozinha com meus filho, isso, daí eu nunca voltei por causa deles né, [...] Eles acham que é importante né, estudar e não tem idade eles falavam, minhas criança [...] Só o pai deles que ficava rindo daí. [...] “- Depois de velha estudar” [risos]. (Entrevistada B).

A entrevistada, criticada pelo seu ex-marido, foi uma das que não concluiu o programa de alfabetização. Dessa maneira, é possível concluir que a interferência e a falta de estímulo dos familiares e pessoas próximas podem acarretar na descontinuidade da trajetória escolar de jovens e adultos.

O fortalecimento do processo educacional é

amplo, devendo ser necessária não só a atuação dos alunos e dos educadores, mas também da família, que pode ajudar a dar continuidade e fazer com que esses tenham a percepção de que estudar em qualquer fase acarreta melhorias em suas vidas.

As dificuldades se mostraram implícitas no processo educacional que acontecia na ARREP, uma vez que a turma iniciou com 12 alunos, apenas 5 concluíram o processo de alfabetização e apenas 4 eram da associação. Uma das entrevistadas afirmou que quase desistiu por causa do cansaço. Alegou que, muitas vezes, era difícil trabalhar o dia todo, ir à aula e ainda cuidar dos filhos quando chegava à casa. Pode-se confirmar isso através da seguinte fala:

A teve. [...] As vez né, cansada né, daí eu cuido da casa, das crianças né. Eu ate para estudar deixava os meu dois pequeninho meu até eu chegar ficava sozinho. O de 5 ano e o de 10 ano. [...] "Aham" sozinho até eu chegar. Porque minha menina estuda de noite né. (Entrevistada D).

As outras 2 entrevistadas foram as que não concluíram o Programa Brasil Alfabetizado. Elas relataram o seguinte:

Também, daí ele ficava falando. A aula saia as sete e meia né, ai já inventaram porque ele mora no ouro verde, daí eles já inventavam, " - é porque da escola sai nove horas né". Daí ele achava que essa hora que eu chegava em casa [...] "aham" ficava reclamando. [...] é, também, daí chegava mais cedo, agora cinco horas eu vou embora já, daí cinco e meia, cinco, antes das seis eu tô em casa. (Entrevistada B).

A entrevistada C afirmou anteriormente que o que a fez desistir foi a distância, pois ela se mudou no período em que participava do programa de alfabetização. Percebe-se, então, que os fatores que interferiram na conclusão do programa foram variados e devem ser considerados na sua execução. Freire (2011, p. 76) aborda uma questão que pode ser introduzida neste trabalho: "É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como "coisas". É precisamente porque reduzido a quase "coisas", na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos [...]".

A partir disso, pode-se considerar que as pessoas envolvidas devem acreditar nas transformações que parte de um empreendimento econômico solidário pode trazer, e que a educação pode trazer transformações em suas vidas, apesar de toda a dificuldade implícita.

A partir dos dados expostos, nota-se que as percepções sobre a importância de estudar dentro de uma associação de catadores foram diversificadas. Sobressalta-se a questão da parte burocrática, visto que os associados acreditam que, para executar grande parte do seu trabalho na associação, se faz necessário saber ler e escrever, ou, pelo menos, assinar o nome. É visível em algumas falas que os entrevistados sentem medo de serem enganados por alguém pelo fato de não saberem ler e escrever.

Foram 5 entrevistas que deram o embasamento para esta pesquisa, e dessas, concluímos que os motivos de as pessoas não terem estudado na idade

escolar foi o fato de morarem distante das escolas (maioria em zona rural). Já com relação às mulheres, o impedimento está relacionado à proibição dos pais ainda quando crianças e depois dos maridos quando jovens. A falta de incentivo e a necessidade de cuidar dos afazeres domésticos foram fatores que impediram a volta aos estudos.

Atualmente, os associados contam com o atendimento dos CRAS de suas regiões de moradia, os quais fazem a intermediação para quem quer continuar os estudos ou começar. A IESol está sempre atenta às demandas que surgem e busca prestar todas as informações e encaminhamentos para que não se perca essa perspectiva de alfabetização, não só com a ARREP, mas com todos os outros grupos incubados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que o pequeno período que o programa Brasil Alfabetizado esteve presente na ARREP estimulou nas pessoas envolvidas a vontade de aprender, fazendo com que estas adquirissem maior autonomia em relação a situações do seu cotidiano, tais como: assinar a lista de presença na escola dos filhos, identificar o ônibus que está vindo, aprender a fazer a lista de mercado sozinho, poder ler a bíblia, entre outras situações que marcaram suas vidas de uma maneira muito positiva.

A partir das falas, podemos destacar que o processo de educação não formal se fez presente das mais variadas formas na vida dos entrevistados, os quais se mostram capazes de ensinar filhos, netos, mesmo sem saber ler e escrever.

O processo de direitos violados, especialmente o da educação, se deu, na maioria, para mulheres da ARREP, uma vez que, devido à dupla jornada de trabalho, estas se sentiam responsáveis em cuidar dos filhos e das tarefas domésticas e não acreditavam que estudar era um direito, ficando o estudo de forma secundária em suas vidas.

Ficou também explícito nos resultados desta pesquisa a falta de incentivo da família, o que acaba por acarretar na desistência da proposta de estudo. Percebeu-se, também, que, na maioria, o processo de exclusão educacional quando crianças se deu pela questão de transporte, uma vez que os entrevistados não tinham condições de chegar até a escola. Sobre a relação aluno e professor na proposta de estudo, percebeu-se que a afinidade e semelhança de situações sociais fez com que o processo de alfabetização se tornasse mais produtivo e positivo para os entrevistados.

Destaca-se, assim, que os sonhos e as mudanças a partir da alfabetização podem gerar transformações, já que muitas vezes as pessoas envolvidas deixaram de acreditar, uma vez que os processos excludentes as fazem acreditar na

naturalização dos processos sociais.

O processo de mudança de realidade é destacado também a partir do momento em que os próprios alunos começam a perceber a importância do estudo, como no caso da renovação do programa, uma vez que eles mesmos passaram a articular com a comunidade para alcançar o número exigido de pessoas para a renovação do programa.

Os elementos que mostram a dificuldade de participação dos entrevistados salientam que, para um processo de transformação acontecer, é preciso articulação com a gestão municipal, a qual deve compreender que, para a sua realização, são necessários elementos que deem subsídios à superação das estruturas sociais e econômicas precárias que norteiam a vida da população que sofreu exclusão.

Esses elementos fazem compor que a construção de uma nova organização para responder as demandas de determinados grupos é essencial para a articulação tanto do processo de transformação social, quanto da valorização dos saberes populares.

Referências

ABRAMI, et al. A Economia Solidária como fortalecedora do enfrentamento as condições de vulnerabilidade social. In: CONGRESSO DE CULTURA E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA, 3., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba : CASLA – Casa Latino Americana, 2012. 23 p.

BOFFETE, José Eduardo Oliveira et al. Escrevendo sua própria história : um relato da experiência de trabalho com a Associação de Recicladores Rei do “PET”. In: CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO (CONEX), 11, 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa : Editora, 2014. p. 7.

BRASIL, Ministério da Educação. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil alfabetizado**: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. [S.l : s.n.], 2011.

FERREIRA, Hyara et al. Inserção sócio-espacial e defesa ambiental, na perspectiva da economia solidária em Ponta Grossa-PR: O trabalho junto à COOPERPET. In: CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO (CONEX), 9., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Editora, 2012. 6 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social**: introdução as suas técnicas 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

PIERRO, Maria Clara di.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil, **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2011.

SINGER, Paul. Economia Solidária versus Economia Capitalista. **Soc. Estado**, v. 16, n. 1/2, Brasília, v.16, n. 1/2, p.100-112, Jun. /dez. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA**, 2010, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

Notas

¹ Este projeto deixou de ser reeditado pelo Departamento de Serviço Social desde 2013.

² Para conhecer os princípios da Economia Solidária, ver: <http://fbes.org.br/2005/05/02/carta-deprincipios-da-economia-solidaria/>

AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTRIBUTIONS OF A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT FOR TEACHERS OF THE BASIC EDUCATION

Brasil

Gabriela Brum de Deus*
Marília de Rosso Krug**

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o alcance, a adoção e a eficácia do Projeto de Extensão Construindo um Futuro Saudável por meio da Promoção a Saúde (ProSaúde), da Universidade de Cruz Alta/RS. Participaram 12 professores de uma escola pública do município de Cruz Alta. Utilizou-se o modelo RE-AIM adaptado como instrumento. As informações foram interpretadas utilizando-se a análise de conteúdo. No ano de 2017, o ProSaúde alcançou 55% dos professores e a importância da temática saúde foi o principal motivo para a adesão ao projeto. Quanto à eficácia, foram apontadas: melhora nas estratégias de ensino, na relação aluno-professor, na adoção de hábitos saudáveis, no trabalho coletivo e na autonomia dos alunos. Conclui-se que a partir do projeto, professores e alunos aprenderam uns com os outros e os conhecimentos adquiridos foram levados para a casa dos alunos e professores, proporcionando uma mudança nos hábitos alimentares dos seus familiares.

Palavras chave: Extensão Universitária; Modelo de RE-AIM; ProSaúde.

Abstract: This study aimed to analyze the scope, adoption and effectiveness of the Extension Project Building a Healthy Future through Health Promotion (ProSaúde), from the University of Cruz Alta/RS. Twelve teachers from a public school in the municipality of Cruz Alta took part in it. The RE-AIM model adapted as an instrument was used and the information was interpreted using content analysis. In 2017, ProSaúde reached 55% of the teachers and the importance of health issues was their main reason for joining the project. Regarding efficacy, they pointed out: improvement in teaching strategies, student-teacher relationship, adoption of healthy habits, collective work and student autonomy. The results led to the conclusion that from their participation in the project, teachers and students learned from each other and the knowledge acquired was taken home by them, providing a change in their relatives' eating habits.

Keywords: University Extension; RE-AIM Model; ProSaúde.

Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

* Aluna de Graduação da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Cruz Alta - RS, Brasil. E-mail: gabrielabrum96@gmail.com
** Professora da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Cruz Alta - RS, Brasil. E-mail: mkrug@unicruz.edu.br

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 12.061, de 2009, ressalta que a partir dos 4 anos e até os 17 anos de idade, o estado tem a obrigação de oferecer aos cidadãos educação básica, iniciando pela pré-escola, posteriormente ensino fundamental e por fim ensino médio. A Lei também salienta que, além dos conteúdos curriculares, os professores da educação básica devem trabalhar com os alunos os temas transversais (BRASIL, 2009). Os temas transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) trazem como sugestão de temáticas transversais a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural.

Com relação ao tema saúde, é importante destacar que, por ser um tema amplo, falado e debatido por muitas pessoas de diferentes níveis de escolaridade e realidades sociais, a saúde se torna bastante difícil de conceituar. O conceito de saúde mais difundido, não só no senso comum, mas também afirmado por grande parte da comunidade médica e científica, suscita seu entendimento de que a saúde é a ausência de doença (BATISTELLA, 2007). Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu documento de criação em 1948, define a saúde como “um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Mesmo esta definição da OMS também sofre algumas críticas mais modernas, pois o “completo estado de bem-estar” pode ser difícil de ser alcançado, gerando frustrações que distanciam cada vez mais o indivíduo de um estado considerado saudável. Desta forma, alguns autores propõem que a saúde deva ser pensada como a capacidade de enfrentar os erros e não a falta desses erros (BATISTELLA, 2007).

Embora os avanços ocorridos no último século sejam inegáveis e importantes no que se refere à assistência e à recuperação da saúde, o que se tem discutido, principalmente nas duas últimas décadas, é que se faz necessária a implementação de outras estratégias para se conquistar uma melhor condição de saúde e de qualidade de vida, visando não somente a recuperação e proteção, mas principalmente a promoção da saúde.

O movimento de promoção de saúde vem ganhando força, com a realização de uma série de conferências internacionais que reforçam suas práticas. Em 1986, na primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, foi publicada a Carta de Ottawa, que ampliou o significado da concepção de promoção de saúde de um conjunto de ações voltadas para a prevenção das doenças e riscos individuais, para uma visão que considerava a influência dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais sobre as

condições de vida e saúde. Assim, a saúde passou a ser compreendida enquanto qualidade de vida e não apenas como ausência de doença, determinando que os problemas de saúde sejam enfrentados valendo-se de ações intersetoriais, visto que extrapolam a responsabilidade exclusiva do setor saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO, 1986).

Dessa maneira, a promoção da saúde passou a ser vista como uma estratégia mediadora entre pessoas e ambiente, visando aumentar a participação dos sujeitos e da coletividade na modificação dos determinantes do processo saúde doença, como emprego, renda, educação, cultura, lazer e hábitos de vida, devendo proporcionar aos povos meios necessários para melhorar sua saúde, cabendo ao estado a responsabilidade de reduzir as diferenças, assegurar a igualdade de oportunidades e promover os meios que permitam a todos desenvolver um melhor controle sobre ela.

Para isso, a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2014) recomenda a elaboração intersetorial de estratégias de modo participativo e inclusivo, conformando redes de corresponsabilidades para possibilitar a integralidade das práticas em saúde. Assim, a promoção da saúde deve ser assumida como responsabilidade de todos os setores e exige o comprometimento de toda a sociedade, numa ação coordenada de todos os implicados: governo, organizações não governamentais, meios de comunicação e população (BUSS; CARVALHO, 2009).

Acreditamos que a promoção de saúde, vista desta forma, representa uma possibilidade de mudança radical no modo atual de conceber e praticar saúde. Mas, para chegar lá, será preciso revisitar criticamente seus fundamentos e práticas. Nesta perspectiva, compactuamos com Bressam e Medeiros (2014) quando apontam para a importância da educação como uma estratégia de fortalecimento da participação social a partir do empoderamento, entendido como a prática de compartilhar poder de decisão, a construção de saberes e práticas e formas de participação. Nesse cenário, a escola tem representado um importante local, abrigando amplas possibilidades de iniciativas para o desenvolvimento de atividades de promoção da saúde (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014).

Nesse sentido, enfocamos, em nosso estudo, a promoção da saúde no ambiente escolar, que também pode ser entendida como “educação em saúde”. A educação em saúde é compreendida como qualquer combinação intencional de experiências de aprendizagem com objetivo de facilitar medidas comportamentais ou ações sobre os determinantes sociais da saúde a serem adotadas por pessoas, ou comunidades (ASSIS et al., 2010). É ainda percebida como a expressão do processo teórico-prático planejado e embasada a fim de se obterem os resultados desejados, que visa integrar vários saberes, sejam científicos, populares ou do senso comum, proporcionando aos envolvidos a percepção crítica e a

participação responsável e autônoma (DINIZ; FIGUEIREDO; SCHALL, 2009), devendo favorecer uma ação mais reflexiva e crítica sobre o conceito de saúde, com investigações de demandas e temas pertinentes à comunidade escolar e, particularmente, aos escolares.

Uma das formas de se trabalhar com a temática saúde na escola é a partir da metodologia de projetos. Está metodologia “baseia-se na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.12), e a escola passa a ser uma escola aberta, contribuindo para o crescimento do homem e da sociedade (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Os projetos mais desenvolvidos na escola são os de pesquisa, de produto, de ensino, de intervenção e de aprendizagem. Nos projetos de aprendizagem, em especial, o aluno passa a ser um aluno pesquisador e o professor o seu orientador. O desenvolvimento dos projetos de aprendizagem ocorre a partir de quatro pilares: a) a liberdade de escolha do tema do projeto por parte dos alunos (em conversa com o professor); b) a formação de pequenas turmas de estudantes para desenvolver o projeto (trabalho em equipe); c) a visão de um laboratório sem fronteiras (utilizando diversificados recursos); e, d) o compartilhamento dos resultados obtidos no projeto (MOURA; BARBOSA; MOREIRA, 2010).

Destaca-se que esta metodologia de ensino, embora não seja recente, ainda é pouco usada pelos professores da rede básica de ensino e, desta forma, tanto as universidades quanto entidades que buscam contribuir com a sociedade podem ajudar no desenvolvimento desses projetos nas escolas, a partir da extensão universitária. É neste contexto de que a universidade e a escola podem e devem trabalhar juntas os temas e problemas sociais que o Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), a partir do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física – GEPEF/UNICRUZ, levou para uma escola, localizada em um bairro de vulnerabilidade social do município de Cruz Alta/RS, o projeto de extensão “Construindo um Futuro Saudável por meio da Promoção a Saúde – ProSaúde”. O referido projeto tem como objetivo refletir sobre as necessidades e demandas de saúde dos escolares e implementar metodologias participativas e práticas educativas, envolvendo a comunidade escolar na construção de projetos, a fim de melhorar as condições de saúde (KRUG, 2013).

O ProSaúde vem sendo renovado anualmente desde 2013¹ e já teve como público-alvo alunos e professores de diferentes ciclos escolares. Em 2013, o projeto focou suas ações junto a dois professores e duas turmas de alunos do 3º ano do ensino fundamental; em 2014 e 2015, as ações foram desenvolvidas junto à disciplina de Seminário Integrado, tendo como público-alvo uma turma de

alunos do 2º ano do ensino médio e seus respectivos professores, sendo que algumas ações foram direcionadas à comunidade escolar; em 2016, a equipe do projeto foi convidada pela escola para desenvolver suas ações junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, permanecendo esta parceria em 2017, tendo como objetivo colaborar com uma comunidade escolar (pais, alunos e professores) no planejamento e desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde e prevenção de agravos, que permitam, entre outros, a melhoria do rendimento escolar, recuperação da autoestima e da autoconfiança e diminuição dos níveis de absenteísmo e repetência escolar (KRUG, 2017).

Desta forma e considerando que o ProSaúde já está instituído na escola, torna-se importante uma avaliação mais detalhada do projeto no sentido de conhecer melhor suas contribuições. Assim, justifica-se este estudo, que tem como objetivo analisar, na percepção de professores da educação básica, o alcance, a adoção e a eficácia do ProSaúde, da Universidade de Cruz Alta – RS.

Material e Métodos

Esse estudo caracteriza-se como um estudo de caso do tipo descritivo. Segundo Thomas e Nelson (2002), este tipo de estudo detalha uma única situação, com o objetivo de determinar dados singulares sobre o sujeito (ou instituição, comunidade, etc.) analisado, buscando compreender situações similares. É utilizado na pesquisa qualitativa e quantitativa, podendo ser de três tipos: descritivo, interpretativo ou avaliativo. O estudo de caso do tipo descritivo tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem entrar no mérito de seu conteúdo. Não há interferência do investigador na pesquisa descritiva, e este deve apenas procurar notar, com as devidas precauções, a intensidade e frequência com que o fenômeno acontece (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Para a avaliação do ProSaúde, utilizou-se o modelo RE-AIM, que foi desenvolvido no fim da década de 1990, pelo pesquisador norte americano Dr. Russell Glasgow e sua equipe. O mesmo foi elaborado para auxiliar pesquisadores e gestores no planejamento e na avaliação de programas de saúde, buscando, desta forma, diminuir as lacunas entre a pesquisa e a prática e maximizar o impacto das intervenções na saúde pública (GLASGOW; VOGT, 1999). O RE-AIM foi traduzido e adaptado culturalmente para a realidade brasileira por Almeida, Brito e Estabrooks (2013) e é constituído por cinco dimensões (Alcance, Adoção, Implementação, Eficácia e Manutenção).

No presente estudo, não iremos avaliar duas dimensões: a implementação e a manutenção. A implementação porque esta dimensão é avaliada pelos bolsistas do ProSaúde, assim como por informações documentais sobre o financiamento do projeto; e a

manutenção porque se trata de uma escola e, durante o recesso escolar, professores e alunos não se fazem presentes na escola.

A dimensão alcance é individual e é definida pelo número absoluto, a proporção e a representatividade dos indivíduos comparada àqueles que desistem ou àqueles potencialmente elegíveis. A adoção é organizacional e é definida pelo número absoluto, a proporção e a representatividade das organizações e dos agentes de intervenção que estão dispostos a ingressar em um projeto. A eficácia é individual e define-se como o impacto de uma intervenção sobre desfechos importantes e potenciais efeitos positivos e negativos (ALMEIDA; BRITO; ESTABROOKS, 2013).

Para contemplar as informações necessárias para a análise das dimensões alcance, adoção e eficácia, utilizou-se uma ficha diagnóstica com questões fechadas e abertas, relacionadas aos dados sociodemográficos (idade e sexo); informações profissionais e questões referentes ao projeto (atividades desenvolvidas, motivo de ingresso no projeto, aprendizagens proporcionadas e adversidades). A referida ficha foi respondida por 12 professores da escola, tendo como critério ter participado do projeto em algum momento desde o ano de 2013 até setembro do ano de 2017. Para completar a análise da dimensão alcance, ainda, buscaram-se informações nos relatórios do ProSaúde e nos registros da escola.

O Quadro 1 resume as informações, fontes ou instrumentos e participantes do estudo, de acordo com as dimensões do RE-AIM.

Quadro 1 - Informações, Fontes ou Instrumentos e participantes do estudo

Dimensões	Informações	Fontes ou instrumentos	Participantes do estudo
Alcance	Número total de professores	Documental	Registros da escola
	Número de professores participantes	Documental	Relatórios do ProSaúde
	Características sócio-demográficas	Ficha diagnóstica	Professores
	Nível de instrução dos professores	Ficha diagnóstica	Professores
Adoção	Motivos de ingresso	Ficha diagnóstica	Professores
	Forma de conhecimento do Projeto	Ficha diagnóstica	Professores
Eficácia	Projetos desenvolvidos	Ficha diagnóstica	Professores
	Benefícios e aprendizagens proporcionadas	Ficha diagnóstica	Professores
	Fatores adversos	Ficha diagnóstica	Professores

NO = nível organizacional e NI = nível individual

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cruz Alta/RS, sob Parecer nº. 1.589.605.

Os dados foram interpretados a partir da análise de conteúdo, considerando suas três etapas: a pré-análise, em que se realizou a organização e seleção do material, para a construção dos indicadores; a exploração do material, em que foi realizada a leitura do material, codificação e escolha das categorias; e, a análise, em que ocorreu a descrição e a análise dos

dados. O tipo de análise de conteúdo utilizada foi de exploração quantitativa, em que foi realizada a exploração das temáticas, buscando informações emergentes, sendo essas interpretadas baseadas em quantidades de referências e na frequência das ocorrências (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

A dimensão alcance foi avaliada considerando o número total de professores da escola (36) em relação ao número de professores que participaram do projeto em algum momento em cada ano (2013 a 2017) de sua renovação. Estas informações foram obtidas a partir dos registros da escola e dos relatórios parciais e finais dos bolsistas e coordenadora do ProSaúde. Os resultados apontaram para um aumento crescente de professores à medida que o mesmo permanecia na escola. Ou seja, do total de 36 professores, participaram do projeto: em 2013, 2 (5%) professores; em 2014, 6 (17%); em 2015, 9 (27%); em 2016, 17 (47%); e, em 2017, 20 (55%) professores.

Embora o alcance em 2017 tenha sido significativo, essa porcentagem poderia ser maior, visto que novas e diversificadas estratégias de ensino contribuem significativamente na aprendizagem dos estudantes. Notou-se uma resistência por partes dos professores em mudar hábitos antigos, como trabalhar de forma interdisciplinar com métodos variados. Para se trabalhar de forma interdisciplinar, é necessário planejar junto, porém, atualmente, a gestão escolar não prevê tempo e espaço para os professores fazerem este planejamento em equipe.

Fortunato, Confortin e Silva (2013) reforçam este posicionamento, salientando que, para ocorrer uma interdisciplinaridade, é necessário um diálogo entre os alunos, professores e gestores, necessitando:

[...] estar aberto e apto a dialogar com o outro - professor, pesquisador, gestor, aluno - levando o conhecimento epistemológico da sua disciplina e buscando o da outra, do outro, de forma a ampliar o horizonte do processo de ensinar e aprender (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p. 14).

Para que o docente atue numa nova proposta, ele tem que acreditar, ter valores e atitudes, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes; do contrário, estará desenvolvendo a prática tradicional e a inovação acaba sendo “só fachada” (CHIRELLI; MISHIMA, 2004).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) reforçam que:

A prática escolar está centrada basicamente na sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas. Em razão disso, muitos professores se sentem inseguros em romper com essa tradição e buscar formas alternativas para seu trabalho pedagógico (p. 15).

Dos professores participantes do ProSaúde, retornaram com a ficha diagnóstica somente 12, sendo

todas do sexo feminino, com idade média de 43 anos. Assim, 11 (92%) professoras tinham formação na área das Ciências Humanas e Sociais e apenas 1 (8%) com formação em Magistério; 6 (50%) professoras se formaram na década de 2000, 2 (17%) na década de 2010, 1 (8%) na década de 1990 e 3 (25%) na década 1980; 8 (67%) professoras realizaram sua formação inicial na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), 2 (17%) na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), 1 (8%) na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJIUI) e 1 (8%) na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Annes Dias.

A partir destes resultados, observa-se que 8 (92%) professoras apresentavam formação superior, adquirida na década de 2000 (50%), tendo entre 7 e 25 anos de carreira, o que Huberman (2000) classifica como fase da experimentação ou diversificação na profissão docente. Neste período, encontram-se três padrões de professores: a) os que se desafiam, tornam-se mais dinâmicos, com metodologias e modos de avaliação diversificados; b) os que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando promover-se profissionalmente; e, c) os que reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela. A partir das observações realizadas, pode-se afirmar que as professoras envolvidas no projeto se encontravam no primeiro padrão, pois continuavam lecionando e diversificando suas estratégias de ensino.

Com relação ao questionamento de como as professoras tiveram conhecimento do ProSaúde, 7 (58%) relataram que foi por meio da coordenação do projeto e 5 (42%) por meio da supervisão da escola. Dentre os motivos que as levaram participar do ProSaúde, 8 (67%) responderam que foi pela importância da temática saúde no cotidiano escolar e as demais respostas que emergiram foram: por ser uma metodologia diferente de ensino, facilitando o desenvolvimento das disciplinas, abrindo para novos conhecimentos e pelo tempo e espaço para um planejamento comum entre os professores.

A importância da temática saúde no cotidiano escolar, assim como outros temas transversais, é enfatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que apontam para a necessidade de trabalhar tais temas integrando o currículo escolar de forma transversal, ampla, constante, sistemática, integrada e não como áreas ou disciplinas (BRASIL, 1998). Neste sentido, as professoras encontraram no ProSaúde uma forma de desenvolver tais temáticas. Gomes (2012) reforça que:

A escola pode e deve trabalhar a saúde como parte integrante da vida das pessoas, considerando as experiências e o saber da comunidade escolar, de modo a favorecer nesse espaço uma ação mais reflexiva e crítica, onde a saúde possa ser pensada enquanto tema de ensino/aprendizagem para a produção do conhecimento (p. 15).

Gomes (2012) também enfatiza que a temática saúde na escola deve ser trabalhada de modo participativo, construído coletivamente, a partir do

empoderamento e da autonomia dos sujeitos e da comunidade, na busca de transformações significativas na comunidade escolar. Venturi, Pedroso e Mohr (2013) destacam a importância do professor estar preparado para desenvolver a educação em saúde com os estudantes, abordando novas metodologias de ensino, para que haja construção de conhecimento e mudanças comportamentais e atitudinais por partes dos estudantes.

A dimensão eficácia foi analisada a partir dos indicadores: projetos de aprendizagem desenvolvidos, benefícios e aprendizagens proporcionados e fatores adversos. Em 2013, foi desenvolvido junto a duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental o projeto de aprendizagem “Matando piolho”, para assim abordar o tema higiene, apontado pelas professoras com um dos principais problemas de saúde dos alunos. Em 2014 e 2015, foi desenvolvido por alunos do ensino médio e seus respectivos professores o projeto “Câncer: alerta de prevenção”. Este tema foi escolhido pelos alunos em virtude de que a maioria estava vivenciando esta doença entre seus familiares. Em 2016, foi desenvolvido o projeto “Meio ambiente: cuidando da higiene e da saúde”, tema proposto pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a participação de 12 turmas de alunos e suas respectivas professoras. Em 2017, foram desenvolvidos dois projetos: “Horta Solidária” e “Bandarra em ação”, que envolveram as 14 turmas do ensino fundamental do turno da tarde.

Em relação às ações propostas para o desenvolvimento dos projetos, as mais citadas pelas professoras foram as palestras, abordando os temas câncer, higiene, alimentação saudável, violência contra a mulher, piolho, cuidado com os animais, autoestima e conviver com a diferença. Além das palestras, as professoras também apontaram as rodas de conversas e as leituras de textos. De acordo com Nunes e Silva (2011), a extensão universitária aplicada na escola tem o papel de desenvolver ações (palestras, seminários, etc.) sobre temas polêmicos da sociedade onde a escola está inserida. Entretanto, destaca-se que as ações devem ir além de palestras, e os professores devem adotar diferentes metodologias docentes, possibilitando-se a experimentação do novo, a partir de experiências profissionais (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Neste sentido, aponta-se para os projetos de aprendizagem, pois, segundo Schlemmer (2001), esta metodologia de ensino possibilita aos alunos e professores optarem pelo tema a ser investigado, frente às dúvidas, conflitos, curiosidades e situações encontradas nos seus cotidianos, ou seja, as decisões são tomadas de forma heterárquica, e não prescrita pelo professor. O referido autor também salienta que a metodologia de projetos de aprendizagem oportuniza a cooperação entre os estudantes e professores, o desenvolvimento da autonomia, comunicação e senso crítico dos alunos. De acordo com Santos (2012, p. 159), “por meio de projetos os elementos curriculares adquirirão novas formas e os conteúdos não serão

memorizados, mas apreendidos compreensivamente”.

Destaca-se que os conteúdos dos projetos de aprendizagem devem ser trabalhados de uma forma flexível, para o aluno ter a liberdade de elaborar suas questões investigativas, levando seus interesses pessoais para dentro da escola. Desta forma, será possível deparar-se com um sujeito empenhado com a sua aprendizagem, a fim de buscar diversas formas de solucionar os problemas elaborados por ele mesmo (MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005).

Todas as professoras destacaram que ter participado do ProSaúde trouxe benefícios para sua vida pessoal e profissional, sendo o principal deles o aprender a trabalhar com projetos temáticos, ampliando suas estratégias de ensino. De acordo com as professoras, esta metodologia de ensino permitiu ensinar e aprender ao mesmo tempo. Ainda de acordo com as professoras, o ProSaúde contribuiu, também, para a mudança de seus hábitos alimentares, bem como dos seus alunos. Outros benefícios e aprendizagens foram apontados pelas professoras, tais como: relação professor/aluno e aluno/aluno, ou seja, de acordo com 10 (84%) professoras, a participação no projeto aumentou o envolvimento e a integração dos alunos com os colegas, professores e a comunidade, fortalecendo as ações de promoção da saúde e o trabalho coletivo.

A mudança de atitude dos alunos também foi citada por 10 (84%) professoras. Segundo as mesmas, ocorreram mudanças significativas, tais como: maior consciência ambiental; entusiasmo, disposição e autonomia ao realizar as tarefas; maior cuidado com a sala de aula; melhor compreensão sobre doenças e acompanhamento médico; e, as aprendizagens adquiridas na escola passaram a ser desenvolvidas nas casas dos alunos.

No que concerne à relação dos alunos com a comunidade, Bezerra et al. (2010) relatam que:

[...] é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração de propostas para a melhoria da educação (BEZERRA et al., 2010, p. 282).

Ressalta-se que um dos projetos mais comentados pelas professoras foi a “Horta Solidária”, idealizado por uma professora estagiária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominado assim porque tinha como principal objetivo distribuir mudas de hortaliças junto à comunidade local. Este projeto foi desenvolvido no ano de 2017 por todas as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as quais, a partir deste projeto, os alunos melhoraram suas atitudes; a consciência ambiental; o encorajamento e a autonomia ao realizar tarefas; a adoção de uma alimentação saudável; e, uma melhor compreensão sobre alimentação, doenças e acompanhamento médico. Canal (2011) ressalta que o professor deve

incentivar a adoção de bons hábitos alimentares, conscientizando a si próprio e aos que estão ao seu redor sobre uma melhor qualidade de vida a partir de uma alimentação saudável.

A horta em ambiente escolar é um dos métodos de diversificar o padrão alimentar tanto dos alunos como dos pais e da comunidade na qual a escola está inserida (MORGADO, 2006). Cribb (2010) reforça este posicionamento salientando que a mesma propicia compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar, desenvolve a criatividade, cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia, resultados que também foram observados no presente estudo.

Sobre os fatores adversos, 7 (58%) professoras apontaram para a necessidade de: mais tempo para o professor se envolver no projeto; ampliação do número de encontros e atividades com os professores, bem como o envolvimento de mais professores; a dificuldade de diálogo com os coordenadores do projeto; e, a necessidade de incluir todas as turmas da escola nas ações do projeto. Analisando estes resultados, notou-se que a maior parte está relacionada com a gestão escolar, como mais tempo para envolvimento dos professores no projeto. Silva, Cristino e Ivo (2008), enfatizam que, para um ensino de qualidade, todos os profissionais da escola, juntamente com a comunidade escolar, devem trabalhar juntos com os professores, pois o professor sozinho, sem apoio, dificilmente atingirá os objetivos da escola. Os autores ainda complementam que:

A participação ativa de todos os membros deste processo formativo representa uma característica do modelo de gestão, denominado democrático, que, apesar de ser legalmente obrigatório nas instituições de ensino público, não vem sendo desenvolvido na prática cotidiana das escolas (SILVA; CRISTINO; IVO, 2008, p.3).

Uma gestão escolar próxima, com a participação de todos os envolvidos da escola, entenderá melhor as necessidades do professor, assim como o professor entenderá melhor a gestão educacional, encontrando alternativas para se trabalhar em equipe de forma que ninguém fique sobrecarregado, desenvolvendo-se, portanto, um trabalho interdisciplinar, método necessário para um trabalho com projetos de aprendizagem. Talvez esse distanciamento entre docentes e gestão seja o motivo de as professoras salientarem o desejo de mais atividades com o grupo docente.

Considerações Finais

Os resultados do presente estudo permitem concluir que ter participado do ProSaúde proporcionou aos professores aprendizagens e contribuições, tanto no âmbito profissional como pessoal. A partir do projeto, as metodologias de ensino passaram a ser diversificadas, professores e alunos ficaram mais

próximos e aprenderam uns com os outros, resultando em uma maior interação.

Na percepção das professoras, os alunos mostraram bastante entusiasmo durante as ações do projeto, passaram a ser mais autônomos, encorajados e a se preocupar mais com a própria sala de aula e meio ambiente. Os conhecimentos adquiridos com as ações do projeto foram estendidos para além dos muros da escola, ou seja, levados para as casas dos alunos e professores, proporcionando uma mudança nos hábitos alimentares, inclusive, de seus familiares. O projeto também oportunizou aos professores trabalharem outros tópicos de saúde, como o desenvolvimento da responsabilidade e o espírito coletivo dos alunos.

Constatou-se, também, que o projeto de extensão necessita de mais ações voltadas para os professores, isto é, mais atenção com os mesmos. Talvez esse seja um dos motivos da baixa taxa de participação e continuidade dos professores no projeto. Desta forma, a coordenação do ProSaúde poderia incluir, em um dos seus objetivos, temáticas voltadas especialmente à saúde integral dos professores, conseguindo, assim, melhor atender o público docente da educação básica.

Referências

- ALMEIDA, F. A.; BRITO, F. A.; ESTABROOKS, P. A. Modelo RE-AIM: tradução e adaptação cultural para o Brasil. *REFACS, Uberaba*, v. 1, n. 1, p. 6-16, 2013.
- ASSIS, S. S. et al. Educação em saúde – proposta de utilização de um modelo no ensino de ciências. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, São Paulo, v.3, n. 2 p.108-120, Ago. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 2 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTELLA, C. Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: FONSECA, A. F. (Org.). *O território e o processo saúde-doença*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 51-86.
- BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 279-291, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- _____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.blog.saude.gov.br/570-perguntas-e-respostas/34641-ministerio-lanca-politica-nacional-de-promocao-da-saude.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRESSAN, A.; MEDEIROS, D. C. A. Promoção da saúde na escola. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 69. 2014.
- BUSS, P. M.; CARVALHO, A. I. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, p. 2305-2316, 2009.
- CANAL, V. A. P. *Alimentação adequada dentro e fora do espaço escolar*. 2001. 34 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.
- CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C. da; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.19, n.3, p. 829-840, 2014.
- CHIRELLI, M. Q.; MICHIMA, S. M. O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 3, n. 57, 2004.
- CRIBB, S. L. S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 42-60, 2010.
- DINIZ, M. C. P.; FIGUEIREDO, B. G.; SCHALL, V. T. Hortênsia de Hollanda: a arte da educação em saúde para prevenção e controle das endemias no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 533-556, 2009.
- FORTUNATO, R.; CONFORTIN, R.; SILVA, R. T. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do Ideau*, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2013.
- GLASGOW, T. M.; VOGT, S. M. B. Evaluating the public health impact of health promotion interventions: the RE-AIM framework. *American Journal Public Health*, v. 89, n. 9, p. 1322-7, 1999.
- GOMES, L. C. *O desafio da intersetorialidade: a experiência do Programa Saúde na Escola (PSE) em Manguinhos, no município do Rio de Janeiro*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- KRUG, M. R. *Construindo um futuro saudável por meio da promoção à saúde*. Projeto de Extensão, Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2013.
- _____. M. R. *Aprendizagem por Projetos na Educação Básica: A Educação Física como Disciplina Articuladora*. Projeto de Extensão, Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017.
- MATTOS, E. B. V.; FERRARI JÚNIOR, J. C.; MATTOS, M. V. P. Projetos de Aprendizagem e o Uso de TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação: Novos Possíveis na Escola. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.
- MORGADO, F. S. *A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis*. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) - Faculdade de Agronomia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F.; MOREIRA, A. F. O Aluno Pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, 2010. *Anais eletrônicos...* Recife, Tecnologia de Projetos, 2010. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%

7BFD0F0B4F-7178-443E-
BEA147C03C68BA62%7D-O%20Aluno%20Pesquisador%
20%20texto%20para%20XV%20ENDIPE%202010%20%2
0D%C3%A1cio%20et%20al%20pdf.pdf>. Acesso em: 30
jan. 2018.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão
universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e
Sociedade**, Barbacena, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

OLIVEIRA, M.S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A.
**Projetos de letramento e formação de professores de
língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014.

SANTOS, M. P. Extensão universitária: espaço de
aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a
pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**,
Ponta Grossa, v. 8, n. 2, 154-163, 2012.

SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem Baseados em
Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista
para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de
Aprendizagem. **Colabor@** - Revista Digital da CVA-
RICESU, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

SILVA, F. R.; CRISTINO, A. P. R.; IVO, A. A. As
concepções de gestão escolar de professores de educação
física de uma escola pública do município de Santa
Maria/RS. **Educere et Educare – Revista de Educação**,
Cascavel, v. 3, n. 5, 2008.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em
atividade física**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J.
Métodos de pesquisa em atividade física. 5. ed. Porto
Alegre: Artmed, 2007.

VENTURI, T.; PEDROSO, I.; MOHR, A. Educação em
saúde na escola a partir de uma perspectiva pedagógica:
discussões acerca da formação de professores. In:
ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE
BIOLOGIA, 6., Santo Ângelo, 2013. **Anais eletrônicos...**
Santo Ângelo: URI, 2013. Disponível em:
<http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/?page_id=257>. Acesso em: 30 jan. 2018.

WENGZYSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação
continuada de professores e as suas contribuições para
aprendizagem da docência. In: SEMINÁRIO DE
PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, 11., Maringá, 2012. **Anais eletrônicos...**
Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.
Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/po/po_008.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **The
Ottawa Charter for Health Promotion**. Geneva,
Switzerland. 1986. Disponível em:
<<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Notas

¹ Programa Institucional de Bolsa de Extensão da Universidade de
Cruz Alta – PIBEX/UNICRUZ (Editais: 2013-2014; 2014 – 2015,
2015 – 2016 e 2017 – 2018).