

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



---

ISSN 2238-7315

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

## REITOR

Miguel Sanches Neto

## VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

## PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Clóris Regina Blanski Grden

## CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Cristina Berger Fadel

## COORDENAÇÃO EDITORIAL

Clóris Regina Blanski Grden

## COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)  
Dra. Ana Paula Xavier Ravelli (UEPG)  
Dr. Carlos Hugo Rocha (UEPG)  
Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)  
Dra. Cristina Berger Fadel (UEPG)  
Dr. Dircéia Moreira (UEPG)  
Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)  
Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)  
Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira (UEPG)  
Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)  
Dr. Sílvio Luiz Rutz da Silva (UEPG)

## COMISSÃO DE CONSULTORES INTERNACIONAIS

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

## COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

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

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

#### **CONSULTORES AD HOC – v. 15, nº 3 - 2019**

Dr. Ailton Fernando Santana de Oliveira – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil  
Dr. Alfredo Argus – Universidade do Estado de Minas Gerais – MG – Brasil  
Dr. Alisson Vicente Zarnott – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil  
Dra. Angela Marta Pereira das Dores Savioli – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dra. Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa – Universidade Estadual do Norte do Paraná – PR – Brasil  
Dra. Berenice Tomoko Tatibana – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dra. Cadidja Coutinho – Universidade Federal do Pampa – RS – Brasil  
Dra. Cibele Pereira Kopuszynski – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dra. Cristiane Maria Amorim Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Dra. Cristiane Pereira Marquezini – Universidade Paulista – SP – Brasil  
Dra. Daniela Abreu Matos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA – Brasil  
Dra. Danielle Bordin – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dr. Dartagnan Pinto Guedes – Universidade Norte do Paraná – PR – Brasil  
Dr. Delmonte Roboredo – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil  
Dra. Dircéia Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dra. Elis Regina Duarte – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PR – Brasil  
Dr. Flávio Bittencourt – Universidade Federal de Alfenas – MG – Brasil  
Dra. Francisca Ferreira Michelin – Universidade Federal de Pelotas - RS – Brasil  
Dr. Francivaldo Alves Nunes – Universidade Federal do Pará – PA – Brasil  
Dr. Gerson Nakazato – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dr. Gilmar Oliveira Santos – Universidade de Rio Verde – GO – Brasil  
Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil  
Dra. Herli de Sousa Carvalho – Universidade Federal do Maranhão – PR – Brasil  
Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil  
Dra. Janete Ritter – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – Brasil  
Dr. João Rodolpho Amaral Flôres – Universidade Federal de Santa Maria – PR – Brasil  
Dr. Jucelino Cortez – Universidade de Passo Fundo – RS – Brasil  
Dra. Juliana Amaral Prata – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Dra. Luciane Trennephol da Costa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR – Brasil  
Dr. Luiz Cláudio Garcia – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dra. Luiza Herminia Gallo – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
Dra. Maria Elena Pires Santos – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – Brasil  
Dra. Marialice de Moraes – Universidade Federal de Santa Catarina – SC – Brasil  
Dra. Marilândes Mol Ribeiro de Melo – Instituto Federal Catarinense – SC – Brasil  
Dra. Marinez Meneghello Passos – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil  
Dra. Nailsa Maria Souza Araújo – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil  
Dra. Nilvania dos Santos Silva – Universidade Federal do Paraíba – PB – Brasil  
Dr. Paulo Humberto Porto Borges – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – Brasil  
Dra. Reidy Rolim de Moura – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dr. Roberto Barbosa de Castilho – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil  
Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Dra. Rosileia 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. Tatiane Montes Celinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil  
Dra. Talita Gianello Gnoato Zotz – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil  
Dra. Thais Janaina Wenczenovicz – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – RS – 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**

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.15 n. 3 set/dez. 2019

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

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

**REVISTA INDEXADA**

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

**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](mailto:revistaconexao@uepg.br)

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

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

## EDITORIAL

<b>EDITORIAL</b> <i>EDITORIAL</i>	237
Silvio Luiz Rutz da Silva.....	
<b>PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL: CO-PRODUCCIÓN DE SPOT SONOROS VINCULANDO LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD</b> <i>PROMOTING MENTAL HEALTH: CO-PRODUCTION OF RADIO ADVERTISEMENTS LINKING UNIVERSITY AND COMMUNITY</i>	238
Sandra Ines Cerino, Patricia Fabiana Gomez, Maria Cristina Cometto, Silvia Catalini, Marcela Alejandra Coronado, Julio Cesar Torres, Susana Sanguinetti e Marta Pereyra.....	
<b>NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI) E AÇÕES DE EXTENSÃO: PROPOSIÇÕES E ATIVIDADES JUNTO À COMUNIDADE BOCA DA BARRA – SABIAGUABA, FORTALEZA/CE</b> <i>CENTER OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS STUDIES (NEABI) AND EXTENSION ACTIONS: PROPOSALS AND ACTIVITIES TO THE COMMUNITY BOCA DA BARRA – SABIAGUABA, FORTALEZA/CE</i>	243
Távila da Silva Rabelo, Anna Érika Ferreira Lima, Carolinne Melo dos Santos, Natália de Freitas Oliveira e Jair Bezerra dos Santos Júnior.....	
<b>O ENSINO-APRENDIZAGEM EM PEDOLOGIA: DIÁLOGO ENTRE AGROECOLOGIA, AGRICULTURA FAMILIAR E EXTENSÃO RURAL</b> <i>TEACHING/LEARNING IN PEDOLOGY: DIALOGUE BETWEEN AGROECOLOGY, FAMILY AGRICULTURE AND OUTREACH RURAL ACTIVITIES</i>	250
Tainã Cádija Almeida de Mamede, Marina Siqueira de Castro, Joselisa Maria Chaves, Brunno de Andrade Falcão e João Gabriel de Carvalho Vieira.....	
<b>DO PROCESSO DE INCLUSÃO AO DIREITO À COMUNICAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO CORAL DE LIBRAS "INCLUIR"</b> <i>FROM THE INCLUSION PROCESS TO THE RIGHT TO COMMUNICATE: THE EXPERIENCE OF 'INCLUIR', A BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) CHOIR</i>	257
Renata da Silva Andrade Sobral e Suelen Tavares Godim.....	
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> <i>TEACHER TRAINING ON SCHOOL INCLUSION: THE HISTORICAL-CULTURAL PSICOLOGY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY CONTRIBUTIONS</i>	262
Ângela Paloma Zelli Wiedemann e Samuel Carlos Wiedemann.....	
<b>PROGRAMA DE EXTENSÃO “FISIOTERAPIA ESPORTIVA”: UMA VIVÊNCIA EXTENSIONISTA</b> <i>EXTENSION PROGRAM “SPORTS PHYSIOTHERAPY”: AN EXTENSIONIST EXPERIENCE</i>	269
Eliton Stanley de Oliveira, Carlos Eduardo Silvério, Rafael Padoveze Flores, Jonatan Marcos Feldkircher, Mayco Morais Nunes e Rodrigo Okubo.....	
<b>A LUTA HISTÓRICA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO, DO E PARA O CAMPO: O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NOVA LARANJEIRAS/PR</b> <i>THE HISTORICAL FIGHT FOR THE RIGHT TO EDUCATION IN, FROM AND TO THE FIELD: THE MUNICIPALITY OF NOVA LARANJEIRAS/PR CONTEXT</i>	274
Ana Paula Nahirne e Dulce Maria Strieder.....	
<b>ENTRE O ENSINO E A EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO LICENCIADO EM QUÍMICA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> <i>BETWEEN TEACHING AND EXTENSION: CHEMISTRY TEACHERS' TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION – AN EXPERIENCE REPORT</i>	283
Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza, Cleuza Diogo Antunes, Carmen Tereza Velanga e Marlene Rodrigues.....	
<b>ENSINO EM PARASITOLOGIA: AÇÃO EXTENSIONISTA COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR</b> <i>TEACHING IN PARASITOLOGY: EXTENSIONIST ACTION WITH SCHOOL CHILDREN</i>	294
Karen Ferraz Faria, Kelem Cristina Pereira Mota, Camila Oliveira Silva, Marco Miguel de Oliveira, Iasmin Aparecida Cunha Araújo, Gabriela Gonçalves Mendes, Douglas Alves Pereira e Márcia Cristina Cury.....	
<b>EMPREENDEDORISMO RURAL: OLHARES EM CONTEXTOS DIVERSOS</b> <i>RURAL ENTREPRENEURSHIP: A LOOK INTO DIVERSE CONTEXTS</i>	301
Viviane Flaviano, Bruna Tadielo Zajonz, Tatielle Belem Langbecker e Alessandro Porporatti Arbage.....	

<b>FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROJETO DE CURSO COM BASE NA INOVAÇÃO SOCIAL</b> <i>EDUCATION OF OUTREACH UNDERGRADUATE STUDENTS: COLLECTIVE CONSTRUCTION OF A COURSE PROJECT BASED ON SOCIAL INNOVATION</i> Douglas Paulesky Juliani.....	310
<b>FEIRAS DE MATEMÁTICA: UM PROJETO DE EXTNSÃO QUE BUSCA A MELHORIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA</b> <i>MATH FAIRS: AN OUTREACH PROJECT THAT AIMS THE IMPROVEMENT OF TEACHING AND LEARNING MATH</i> Viviane Clotilde da Silva, Janaína Poffo Possamai e Jonathan Gil Müller.....	317
<b>ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: AÇÕES EXTENSIONISTAS NO EXTREMO SUL DO BRASIL</b> <i>POPULAR SOLIDARITY ECONOMY: EXTENSIONIST ACTIONS IN THE SOUTHERNMOST REGION OF BRAZIL</i> Simone Silva Alves, Vitor Garcia Stoll, Ticiane da Rosa Osório e Quelen Colman Espíndola.....	324
<b>ENTRE SABERES SENSÍVEIS, EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL</b> <i>AMONG SENSITIVE KNOWLEDGE, SUCCESSFUL EXPERIENCES OF EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY</i> Mara Rúbia Sant'Anna, Maria Aparecida Clemêncio, Milena Mayuri Pellegrino Ogushi e Verônica Gazola.....	330
<b>O PAPEL DA ESCOLA, DA UNIVERSIDADE E DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> <i>THE ROLE OF SCHOOL, UNIVERSITY AND COMMUNITY IN TEACHER TRAINING</i> Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia e Jackson Luís Martins Cacciamani.....	339
<b>ANÁLISE DE FATORES MOTIVACIONAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE ADEREM A UM PROGRAMA DE EXERCÍCIO FÍSICO</b> <i>ANALYSIS OF THE MOTIVATIONAL FACTORS OF UNIVERSITY STUDENTS WHO ADOPT A PROGRAM OF PHYSICAL EXERCISE</i> Alexandra Belido Mourão, Daniel Traina Gama e Gustavo Levandoski.....	346

# EDITORIAL

A Extensão constitui-se em um dos elementos da tríade da Universidade juntamente com a Pesquisa e o Ensino. Seu papel é o de geração de conhecimento a partir das relações que se estabelece com a Sociedade. Esse conhecimento produzido deve ser resultado de um processo de reflexão crítica acerca das ações extensionistas realizadas, sendo que, nesse processo de análise crítica além de descrevermos como a ação se desenvolveu faz-se necessário discutirmos a amplitude de consecução dos objetivos propostos e seus impactos para os envolvidos.

A práxis, da Extensão, está relacionada com a organização do conhecimento científico que existe numa dada altura histórica e sua disseminação para a Sociedade. Assim, por meio da Extensão, o conhecimento sistematizado e a ciência desenvolvidos na Universidade é posto a prática em situações da vida socialmente organizada.

A partir dessa concepção, entende-se que a Extensão deve envolver ações apoiadas em reflexão crítica que considere o contexto da sociedade, onde está se inserindo, apostando numa construção do conhecimento como resultado de um processo de dialogicidade em que todas as partes envolvidas tenham representatividade efetiva.

Esse processo produz ressignificação do papel social da Extensão e da Universidade que em sua amplitude e complexidade permita obter um diagnóstico da realidade no contexto econômico, político e social do sujeitos envolvidos. No que toca a esta postura extensionista, todo conhecimento gerado depende das práticas adotadas na ação.

A incorporação da extensão nessa perspectiva é de extrema importância na formação universitária, pois permite formar um novo sujeito a partir de uma relação entre teoria e prática mais próxima da realidade e com foco na solução a problemas que permitem maior clareza e consciência do papel social da Universidade.

**Silvio Luiz Rutz da Silva**

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa

## PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL: CO-PRODUCCIÓN DE SPOT SONOROS VINCULANDO LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD

## PROMOTING MENTAL HEALTH: CO-PRODUCTION OF RADIO ADVERTISEMENTS LINKING UNIVERSITY AND COMMUNITY

Argentina

Sandra Ines Cerino\*  
Patricia Fabiana Gomez\*\*  
Maria Cristina Cometto\*\*\*  
Silvia Catalini\*\*\*\*  
Marcela Alejandra Coronado\*\*\*\*\*  
Julio Cesar Torres\*\*\*\*\*  
Susana Sanguinetti\*\*\*\*\*  
Marta Pereyra\*\*\*\*\*

### RESUMEN:

El presente artículo comunica la experiencia extensionista de "Promoción de la salud mental en producción de spots sonoros" centrado en la relación comunicación/salud para fortalecer el derecho de la ciudadanía para mejorar su calidad de vida. Participaron estudiantes y equipos de cátedra de tres unidades académicas de dos universidades: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Siglo 21. Objetivo: producir y realizar interdisciplinariamente piezas sonoras para una campaña de promoción y prevención de salud mental. Destinatarios: población cordobesa. Metodología: relato de experiencia. Desarrollo: siete etapas simultáneas al dictado de las materias, utilizando la pedagogía crítica. Resultados: el 100% de los grupos lograron el objetivo, produciéndose 40 spot sonoros. Logros: participación familiares y amigos de los estudiantes para la grabación de los spot, facilitación del aprendizaje grupal, difusión de los resultados a radios de otras provincias. Dificultad: lograr acuerdos, tolerar, ceder, argumentar y equilibrar el esfuerzo de trabajo.

**Palavras-chave:** Promoción de la salud; Salud mental; Salud pública; Recursos audiovisuales.

### ABSTRACT:

This article reports the university extension experience "Promotion of mental health through the production of advertisements focusing the communication/health relationship to strengthen the right of citizens to improve their quality of life. Students and professors from three academic units belonging to two universities took part in the project: Universidad Nacional de Córdoba and Universidad Siglo 21. Objective: to produce and carry out interdisciplinary radio advertisements for a campaign of promotion and prevention of mental health Targets: population of Cordoba. Methodology: experience report. Development: seven stages simultaneously with the teaching of subjects, using critical pedagogy. Results: all the groups achieved the objective, producing 40 advertisements. Achievements: participation of family members and friends of students for the recording of the advertisements, promotion of interdisciplinary work and group learning, dissemination of the results to radio stations in other provinces. Difficulty: reaching agreements, tolerating, giving in, discussing and balancing the work effort.

**Keywords:** Health promotion; Mental health; Public health; Audiovisual aids.

\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: cerinosandra320@gmail.com

\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: pgomez@fcm.unc.edu.ar

\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: macricco55@gmail.com

\*\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: silviaecatalini@hotmail.com

\*\*\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: marceale75@gmail.com

\*\*\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: j-torres@gmail.com

\*\*\*\*\* Docente de la Universidad Siglo 21, Córdoba - Argentina. E-mail: susanabasilgia@gmail.com

\*\*\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: martabpereyra@gmail.com

## Introducción

“En campaña” surgió como iniciativa en el año 2015 para mejorar la vinculación y divulgación de temáticas sensibles hacia la comunidad. Nuevamente este año, se inicia la experiencia extensionista para articular el campo de la comunicación con el de la salud mental, cuyo objetivo es producir y realizar desde la interdisciplina piezas sonoras de una campaña radiofónica de promoción y prevención de salud mental destinada a la población cordobesa. En esta oportunidad participaron tres unidades académicas y dos universidades: Cátedra de Producción Radial de la Carrera de Publicidad, Universidad Siglo 21; Cátedra de Producción Radiofónica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Cátedra de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El desarrollo de la experiencia se enfocó desde la pedagogía crítica y reflexiva, centrándose en una puesta en común y el aprendizaje colectivo y significativo, de modo que cada participante se enriqueció con lo aportado por los otros (pertenecientes o no a la misma unidad académica). La interdisciplinariedad es, así, una experiencia de vinculación entre cátedras, permite innovaciones pedagógicas para la promoción de la salud y desarrollo comunitario, fortalece el vínculo entre la universidad y la comunidad, creando una herramienta para facilitar la comunicación sobre la salud, desde una perspectiva que respeta los derechos de las personas vinculadas directas o indirectamente con la temática.

“En campaña” es la experiencia que tiene como antecedentes el trabajo conjunto de las cátedras mencionadas en otras actividades extensionistas centradas en la articulación entre la salud mental y los medios de comunicación (Pereyra, 2015b). Su sustento teórico está dado por la ley nacional de salud mental y las recomendaciones internacionales para el aporte de los medios de comunicación a la protección y promoción de la salud de las poblaciones. En Argentina, la Ley Nacional de Salud Mental acentúa la importancia de implementar prácticas de prevención y promoción de salud mental, basado en la intersectorialidad y el trabajo interdisciplinario para acercar a las poblaciones el acceso a la salud. (ARGENTINA. Poder Legislativo Nacional, 2010).

Conjuntamente la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Defensoría del PÚBLICO, 2019) y las recomendaciones para el tratamiento en los medios de temas de salud mental (argentina. presidencia de la nación. ministerio de salud, 2019; AUTORIDAD FEDERAL DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUA, 2010; GUÍA para el tratamiento mediático..., 2014; ARGENTINA. Ministerio de Salud. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2019) promueven el derecho a la comunicación y destaca que los medios deben evitar la discriminación basada en la presencia de discapacidades, velar por la normativa existente en materia de salud y procurar el respeto de los derechos en los medios. En sus principios y, a través de su articulado, la Ley impulsa también la posibilidad de que todas las personas y sectores sociales puedan expresarse a través de los medios de comunicación audiovisual.

Este sentido comunitario, que incluye diversos actores, recupera el vínculo entre prácticas comunitarias, salud mental, sistema de salud y docencia que invitan a revisar los marcos teóricos hacia el reconocimiento de la salud y el sufrimiento psíquico como procesos sociales complejos que requieren de diversas modalidades de abordaje. (BANG, 2014b, 2014c). Así se reconocen múltiples determinantes y entrecruzamientos en el campo de problemáticas de salud/salud mental, su abordaje incluye, necesariamente, un enfoque comunitario, complejo e integral, siendo la protección de derechos una estrategia fundamental. (BANG, 2014a; VAZQUEZ, 2015).

En el marco de este proyecto se considera la salud mental colectiva como fundamento de la propuesta, pues hace referencia a la idea de promoción de la salud asociada a un conjunto de valores colectivos: vida, salud, solidaridad, equidad, democracia, ciudadanía, desarrollo, participación y asociación, entre otros. (BANG, 2014b). Estos conceptos son recuperados por los alumnos para fortalecer la capacidad colectiva de protección de una salud mental positiva y mejorar la calidad de vida. (ORGANIZACION MUNDIAL SALUD, 2018).

Consecuentemente, las acciones de promoción de salud mental comunitaria (HENAO et al., 2016) son aquellas que propician la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados. Este proceso debe estimular la reflexión crítica y la capacidad de intervención y de co-gestión de los problemas sociales por parte de los individuos y colectivos. (Organización Panamericana de la Salud, 2014).

Con base a esos conceptos, el proyecto extensionista es para la comunidad educativa un espacio de participación, cultural, artístico y comunicativo. (Sanguineti; PEREYRA, 2016). El proyecto de producción de spot sonoros pretende buscar y atender la pluralidad social desde los valores de equidad, justicia, igualdad con sentido democrático. Permite a la Universidad unir espacios donde se desarrolla la propuesta de trabajo en terreno y se realiza un intercambio de saberes. (Pereyra, 2015a).

La producción de spot sonoros desde la universidad comprende además de la integración de estudiantes en la comunidad, una instancia del proceso-enseñanza/aprendizaje con la puesta en práctica de acciones que aportan al desarrollo social, el empoderamiento, la autonomía y los valores sociales a la hora de poder generar propuestas transformadoras.

La propuesta extensionista se desarrolló en el marco de las actividades prácticas de las cátedras participantes. El proyecto está dirigido a población cordobesa, quienes escucharán los spot difundidos por emisoras radiales adheridas al proyecto: 1.- Radio FM Sur. Emisora de Gestión comunitaria. Base territorial: Barrio Villa El Libertador, Ciudad de Córdoba. Destinatarios: adultos y adultos mayores de la zona Sur de la ciudad de Córdoba. Por la web, global. 2.- Radio Revés: Emisora de Gestión universitaria. Base

territorial: Ciudad Universitaria, Ciudad de Córdoba. Destinatarios: jóvenes y adultos jóvenes de la ciudad de Córdoba. Por la web, global. 3.- Radio Eterogenia: Emisora de Gestión cultural. Base territorial: Barrio Centro, Ciudad de Córdoba. Destinatarios: jóvenes y adultos jóvenes. Sólo emite por la web, global.

## Metodología

Los Objetivos propuestos fueron:

- Desarrollar un proyecto de extensión interdisciplinario-interuniversitario centrado en la promoción y prevención de salud mental en la ciudad de Córdoba.
- Contribuir con la sensibilización de las problemáticas de salud mental en estudiantes y hacia la comunidad.
- Brindar promoción y prevención de la salud mental mediante el uso de herramientas comunicacionales.

El proyecto se planificó en siete etapas que se desarrollaron en forma simultánea al dictado de las respectivas materias de cada unidad académica. Las mismas fueron de metodología participativa, con una guía de trabajo grupal con la finalidad de obtener material para la producción y realización de piezas comunicativas sonoras que promuevan la salud. Se dividió en siete etapas:

Primera: conformación de los grupos y modalidad de trabajo, selección del tema de interés. Se inició el encuentro grupal utilizando dinámicas de acercamiento y conocimiento inter-grupo. Se asignó tutores en cada equipo: con la función de guiar en la búsqueda bibliográfica de contenidos centrales según el tema de interés de cada grupo y que tuviera relevancia como problemática dentro de la comunidad.

Segunda: investigación bibliográfica sobre la temática, realización de entrevistas y presentación de informe escrito como requisito de las materias (debía contener introducción, marco teórico, referencias bibliográficas). El monitoreo del trabajo bibliográfico estuvo a cargo de los tutores de la Cátedra de Salud Mental y Psiquiatría dado la especificidad del contenido.

Tercera: definición de contenidos y estrategia comunicativa del audio, con el acompañamiento de los tutores de las distintas unidades académicas.

Cuarta: escritura del guion: Los docentes de la cátedra de producción radiofónica de F.C.I. brindaron su aporte dada la experiencia en producción y realización de anteriores campañas radiofónicas.

Quinta: grabación y edición de los spot en dos estudios de grabación puestos a disposición de la experiencia (estudios de HI-FI y Gabinetes de FCI).

Sexta: socialización y cierre de la producción sonora a la comunidad educativa inter cátedras, difusión de audios en la universidad.

Séptima: inclusión de los spot para su difusión en radios comunitarias de la ciudad de Córdoba. Las

vivencias y experiencias de los docentes con los estudiantes durante el inicio, desarrollo y cierre se plasmaron en fotografías difundidas solo en el aula virtual y redes sociales de la diferentes Cátedras habilitadas.

**Figura 1** - Fotografía que refleja uno de los momentos de grabación de los spots radiales. Estudio de grabación Hi-Fi, Cero de las Rosas, Córdoba, Argentina.



Fuente: Coronado.

## Resultados

Participaron de la experiencia doscientos alumnos por la cátedra de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, Escuela de Enfermería, cuarenta y nueve de la cátedra de Producción Radial de la Carrera de Publicidad, Universidad Siglo 21 y veinte estudiantes por la cátedra de Producción Radiofónica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Los mismos se constituyeron en cuarenta equipos de trabajo de seis integrantes cada uno, que representaban a las tres unidades académicas para desarrollar la tarea. Se cumplieron las siete etapas propuestas en el proyecto, logrando todos los grupos cumplir con el objetivo del proyecto extensionista, produciéndose 40 spot sonoros. De los cuales el 57% refirieron a la temática de promoción en salud mental (comunicación saludable, construcción de redes de apoyo, promoción de factores protectores, habilidades sociales, entre otros) y el 43% restante fueron dedicados a la prevención de sufrimiento psíquico (alcoholismo, suicidio, ansiedad y estrés laboral). Todos ellos cumplieron el requisito de tener una duración menor a un minuto, dar un mensaje claro de salud mental acorde al marco teórico consultado y con lenguaje coloquial que tuviera en cuenta la población destinataria y sus raíces culturales. (Fábregas et al., 2018).

Respecto al tiempo planificado para la producción de spot, se ajustó al cronograma establecido permitiendo ejecutar todas las acciones previstas. En cuanto al apoyo técnico pedagógico, se contó con la experiencia de tutores de proyecto y coordinadores conformado por los docentes de las cátedras intervinientes de Escuela de Enfermería, Cátedra de Salud Mental, Facultad de Ciencias de la Información, Cátedra de Producción Radiofónica y Universidad Siglo 21, Cátedra de Publicidad. Cada asignatura aportó sus saberes en los diferentes momentos del desarrollo del proyecto, como los principales problemas de salud mental de la población Cordobesa, sostenida por la Cátedra de Salud Mental, la estrategia comunicativa del audio, la grabación y edición las Cátedras de Producción Radiofónica y Socialización y cierre de la producción sonora a la

comunidad por la Cátedra de Publicidad, para la cual se seleccionaron radios comunitarias donde se difundieron las grabaciones de los spots sonoros, dentro de las cuales se pueden mencionar la Ranchada, Barrio sin Plaza y Radio la Curva.

### Consideraciones finales

Logros: se pudo visualizar la participación activa de familiares y amigos de los estudiantes, donde hubo fusión de conocimiento, debate y reflexión. Este espacio constituido colectivamente permitió el enriquecimiento de las relaciones sociales, incrementando los saberes entre estos sujetos sociales.

La actividad extensionista les otorgó a los estudiantes herramientas metodológicas de construcción participativa, conocimientos y aprendizajes socialmente útiles, que le permitió abordar aquellos contenidos construidos desde una posición crítica. (Pereyra, 2015c). A su vez permitió aportar al vínculo práctica-teoría, permitiendo arribar juntos (docentes y estudiantes) al reconocimiento real, en la comunidad de la problemática en el campo de la salud mental.

El efecto directo en los estudiantes fue: la sensibilización y difusión a la temática, cimentación de valores colectivos: la vida, la salud, la solidaridad, aceptación de nuevos roles y trabajo con el otros y el aprendizaje de saberes de actores sociales.

El impacto en los docentes: fortalecimiento de experiencias intercátedras e interdisciplinarias. Constitución de espacios de innovación pedagógica desde la integralidad del proceso educativo y afianzamiento de modelos educativos transformadores. (Moreno, 2015).

Se produjo un intercambio de saberes, experiencias, costumbres y historias personales que enriquecieron la experiencia. A su vez el carácter de transdisciplinariedad (BECERRA, 2014) otorgó a cada contenido curricular un singular enfoque, profundización e implicancia al coincidir en nudos temáticos como ser promoción de la salud y la comunicación.

Dificultades: La articulación entre los alumnos de las distintas unidades académicas para encontrar espacios de trabajos grupales, lograr acuerdos, tolerar y ceder, argumentar posiciones y equilibrar el esfuerzo.

### Conclusión

En la puesta en marcha del proyecto de extensión universitaria "Promoción de la salud mental en producción de spots sonoros", interdisciplinario-interuniversitario centrado en la promoción de salud mental destinado a la población cordobesa, se logró la sensibilización de las problemáticas de salud mental en los estudiantes y en su entorno. La propuesta de innovación pedagógica generó transformación en las

redes, con prácticas vinculares, integrales y participativas entre la comunidad educativa, los estudiantes, familiares y comunicadores (Boruchalski, 2017). Esa fusión desde el aula a la comunidad permitió apoderarse de conceptos tales como el empoderamiento, la autonomía y ciudadanía.

Esta experiencia de responsabilidad formativa permite a la Universidad devolver a la comunidad el conocimiento transformado en acción comunicativa en salud. (Sanguinetti; Pereyra, 2015).

### Referências

ARGENTINA. Poder Legislativo Nacional. **Ley Nacional De Salud Mental N° 26657**. Derecho a la Protección de la Salud Mental. Disposiciones complementarias. Derogase la Ley N° 22.914. Sanción: 25/11/2010; Promulgación: 02/12/2010; Boletín Oficial. Buenos Aires. Argentina: 03 dez. 2010. Disponible en: <<http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/ley-nacional-salud-mental-26.657.pdf>> Acceso en: 10 mayo 2019

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Defensoría del PÚBLICO. **Texto Completo de la Ley N° 26522. Servicios de Comunicación audiovisual**. Buenos Aires. Argentina Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>. Acceso en: 20 jun 2019.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE SALUD. ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. DIRECCION DE SALUD MENTAL Y ADICCIONES. MINISTERIO DE SALUD. **Recomendaciones para el tratamiento de temas de salud mental en los medios**. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000479cnt-recomendaciones-tratamiento-temas-salud-mental-medios.pdf>. Acceso en: 10 mayo 2019.

AUTORIDAD FEDERAL DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. **Tratamiento de las prácticas suicidas en los medios audiovisuales**. Buenos Aires: AFSCA. Argentina. Disponible en: <<https://es.calameo.com/books/001632393bdcc3ec29d8b>>. Acceso en: junio 2019

BANG, C. L. Community strategies in mental health promotion: constructing a conceptual framework for approaching complex psychosocial problems. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, Chile, v. 13, n. 2, p. 109-120, mayo 2014a. Disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-9242014000200011&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-9242014000200011&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 21 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-399>.

BANG, C. L. Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, Chile, v. 13, n. 2, p. 109-120, 2014b. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/399>. Acceso en: 20 jun. 2019.

BANG, C. L. Los profesionales de salud y salud mental en prácticas comunitarias: descubriendo una experiencia participativa de promoción de salud mental en red. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, Medellín, v. 32, n. 1, p. S134-S142, 2014c. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/46516> Acceso en: ago. 2019.

BECERRA, G. Interdisciplina y Sistemas Complejos: Un enfoque para abordar problemáticas sociales complejas. **Revista de Investigación en Psicología Social**, v.1, n.1, p. 34-43, 2014. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/270798180\\_Interdisciplina\\_y\\_sistemas\\_complejos\\_Un\\_enfoque\\_que\\_para\\_abordar\\_problemas\\_sociales\\_complejas](https://www.researchgate.net/publication/270798180_Interdisciplina_y_sistemas_complejos_Un_enfoque_que_para_abordar_problemas_sociales_complejas) Acceso en: 20 ago. 2019.

BORUCHALSKI, E. Integración docencia y extensión: otra forma de aprender y de enseñar Reseña de libro. **Revista Universidad Nacional del Litoral**. Argentina. 2017. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6379/9338>. Acceso en: 20 mar. 2019.

FÁBREGAS, M.; TAFUR, A.; GUILLÉN, A.; BOLAÑOS, L.; MÉNDES, J. L. ; FERNÁNDEZ DE SEVILLA, P. **Guía de estilo sobre salud mental para medios de comunicación**: las palabras sí importan. Madrid: Confederación Salud Mental España, 2018. Disponible en: <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Guia-estilo-salud-mental.pdf>. Acceso en: 21 ago. 2019

GUÍA para el tratamiento mediático responsable de la salud mental. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Ed. Eudeba, 2014. Disponible en: [https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/08/guia\\_salud\\_mental\\_marzo2015-1.pdf](https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/08/guia_salud_mental_marzo2015-1.pdf). Acceso en: 10 mar 2019.

HENAO, Silvia et al. Políticas públicas vigentes de salud mental en Suramérica: un estado del arte. **Rev. Fac. Nac. Salud Pública**, Medellín, v. 34, n. 2, p. 175-183, Aug. 2016. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-386X2016000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2016000200007&lng=en&nrm=iso). Acceso en: 21 ago. 2019.

MORENO, M. B. Las innovaciones pedagógicas y al gestión de la educación en la Escuela Nueva Laboratorio “Emma Gamboa” de la Universidad de Costa Rica y el

Instituto Educativo Moderno. **Revista Gestión de la Educación**, v.5, n.2, p. 39-68, 2015. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/19939>. Acceso en: ago. 2019

ORGANIZACIÓN MUNDIAL SALUD. Centro de Prensa. **Salud mental**: fortalecer nuestra respuesta 30 mar. 2018. Disponible en: < <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> >. Acceso en: ago. 2019.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Plan de acción sobre salud mental 2015-2020**. 2014. Disponible en: <[www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/plan-de-accion-SM-2014.pdf?ua=1](http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/plan-de-accion-SM-2014.pdf?ua=1)> Acceso en: 20 mar. 2019.

PEREYRA, M. **Actividades y experiencias radiofónicas en complementariedad entre estudiantes de la universidad y radios comunitarias**. En: Foro de Extensión Universitaria, 5. Córdoba. Argentina. 2015a. Disponible en: [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4637/sanguinetti\\_pereyra\\_vocacion\\_radio.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4637/sanguinetti_pereyra_vocacion_radio.pdf?sequence=6&isAllowed=y). Acceso en: Jul. 2019

PEREYRA, M. **En campaña, Interdisciplina para la Salud Mental**: proyecto extensionista. Córdoba. Argentina. 2015b. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pKG4oTnNFo&t=1s>. Acceso en: 20 jun 2019.

PEREYRA, M. Extender las aulas, un proyecto de articulación de docencia, investigación y extensión desde la producción radiofónica. En: Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina, **Actas...17**, 25 y 26 agosto 2015. Disponible en: [http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE5/redcom\\_-\\_5\\_-\\_13\\_Pereyra%20Quinteros.pdf](http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE5/redcom_-_5_-_13_Pereyra%20Quinteros.pdf). Acceso en: 17 abr. 2019.

SANGUINETI, S.; PEREYRA, M. (Comp.). **Vocación de radio**: procesos de producción. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas, 2015. Disponible en: < <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4637> > Acceso en: 20 mar. 2019:

VAZQUEZ, J. **“El derecho a vivir y a ser incluido en la comunidad”**. En: Conferencia Regional de Salud Mental. **Actas...** Santiago de Chile: OPS/OMS, 2015.

**NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
(NEABI) E AÇÕES DE EXTENSÃO: PROPOSIÇÕES E  
ATIVIDADES JUNTO À COMUNIDADE BOCA DA BARRA –  
SABIAGUABA, FORTALEZA/CE**

**CENTER OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS  
STUDIES (NEABI) AND EXTENSION ACTIONS: PROPOSALS  
AND ACTIVITIES TO THE COMMUNITY BOCA DA BARRA –  
SABIAGUABA, FORTALEZA/CE**

Táyila da Silva Rabelo\*  
Anna Erika Ferreira Lima\*\*  
Carolinne Melo dos Santos\*\*\*  
Natália de Freitas Oliveira\*\*\*\*  
Jair Bezerra dos Santos Júnior\*\*\*\*\*

**RESUMO:**

O presente artigo tem como objetivo apresentar o conjunto de atividades relacionadas ao processo de reativação e fortalecimento do Neabi no campus Fortaleza, o qual tem como frente de ação o curso de extensão “Digitais de diálogos” com crianças da comunidade tradicional da Boca da Barra, localizada no bairro Sabiaguaba, na capital cearense. O curso foi pensado de acordo com a demanda das lideranças da comunidade envolvidas nas ações da biblioteca comunitária Casa Camboa e visa promover a educação ambiental e o resgate da cultura alimentar indígena da referida comunidade, levando as crianças a resgatarem a memória de seus antepassados através das oficinas realizadas semanalmente, nas manhãs de sábado, de setembro a novembro de 2018.

**Palavras-chave:** Sabiaguaba; Curso de extensão; Educação ambiental; Cultura alimentar; NEABI.

**ABSTRACT:**

This article aims to present a set of activities related to the Neabi reactivation and empowerment process at the campus Fortaleza. The Center main project is the extension course “Digitais de diálogos” with children from the traditional community Boca da Barra, located in the neighbourhood called Sabiaguada in the Ceara Capital city. This course was thought according to the demands presented by the leaders of the community involved in the actions of the community library ‘Camboa’ with the purpose of promoting environmental education and the recovery of the indigenous eating habits in that community. The children who attended the course were put in contact with their ancestors’ memory through the weekly workshops, which were held every Saturday morning from September to November 2018.

**Keywords:** Sabiaguaba; Extension course; Environmental education; Culinary culture, NEABI.

\* Aluna de Mestrado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: tavila.rabelo@gmail.com

\*\* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: annaerika@ifce.edu.br

\*\*\* Aluna de Graduação do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: carolinmelo@yahoo.com.br

\*\*\*\* Bolsista do Ministério da Saúde. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: engnatalia@gmail.com

\*\*\*\*\* Aluno de Mestrado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil. E-mail: jairbezerradsj@gmail.com

## Introdução

A inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira tornou-se obrigatória a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008), valorizando e reconhecendo a importância da diversidade cultural e das questões étnico-raciais que fazem parte da

história do povo brasileiro e permeiam as relações socioespaciais de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Nesse sentido, a organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), posteriormente denominados Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), por demanda dos povos indígenas e demais movimentos sociais, viabiliza a consecução de um diálogo mais próximo do corpo discente, docente e com a gestão das instituições de ensino nas quais estão inseridos. Dentre outras pautas, o Núcleo visa ainda pensar e repensar as relações étnico-raciais num contexto acadêmico, com foco nas relações sociais.

No ano de 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), viabilizou um processo de implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) institucionalmente. Entretanto, ações como no caso do Campus Fortaleza foram iniciadas, mas por motivos como aposentadoria dos integrantes, afastamentos, remoções e conclusão de cursos, a equipe foi sendo gradativamente diluída, o que inviabilizou atividades mais contundentes com a proposta de debate étnico-racial e o desenvolvimento de pesquisas e extensões no Campus supracitado.

Nesse sentido, foi com o intuito de possibilitar a reativação e o subsequente fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI – Campus Fortaleza), o qual fora criado em 2015, que a presente proposta se materializa como um relato de experiência.

Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo NEABI – IFCE – Campus Fortaleza, tem-se a frente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra, descendente da etnia potiguara, localizada no Bairro da Sabiaguaba, na cidade de Fortaleza/CE, a qual, em outubro de 2017, levantou a demanda ao IFCE por oficinas ligadas à questão étnico-racial e ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). A partir de então, manteve-se diálogo entre a Comunidade e discentes dos cursos de Bacharelado em Turismo e de Tecnologia em Gestão Ambiental, a fim de desenvolver uma ação de extensão relacionada à temática, em sintonia com as competências dos estudantes e com o interesse comunitário.

## Metodologia

A atividade apresentada a seguir foi uma ação realizada através do Projeto de Extensão “Digitais de Diálogos: saberes ambientais e alimentares para crianças da Sabiaguaba”. O local definido para o

desenvolvimento das atividades foi a Biblioteca Comunitária Casa Camboa, tendo em vista que o contato inicial informando sobre a necessidade da Comunidade foi realizado pela coordenadora da Biblioteca. Dessa forma, a construção da ação baseou-se no diálogo entre Comunidade e Instituição de Ensino, visando adequar demandas e propostas.

A Sabiaguaba é um bairro de Fortaleza onde se encontra a comunidade tradicional da Boca da Barra, estando localizada em uma área onde é lineada uma Unidade de Conservação, a Área de Proteção Ambiental da Sabiaguaba (APA da Sabiaguaba, instituída pelo Poder Público Municipal pelo Decreto 11.987, de 20 de fevereiro de 2006), na zona costeira, e vem buscando (auto) reconhecimento como indígena. APA é uma unidade de conservação de uso sustentável destinada à proteção da fauna, flora e recursos hídricos da área (SNUC, 2000). A região em que se encontra esta APA tem uma área de, aproximadamente, 1.009,74 hectares e consiste em uma zona de amortecimento do Parque Natural Municipal das Dunas da Sabiaguaba, o qual fora criado em 2006, pelo Decreto 11.986. Zona de amortecimento é definida como o “entorno de uma unidade de conservação, onde as atividades humanas estão sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade” (SNUC, 2000).

Vale destacar também que o bairro Sabiaguaba é subdividido em territórios. No dia a dia da comunidade, em conversas com os moradores, facilmente se identificam esses territórios, a exemplo da Boca da Barra, Gereberaba e Sabiaguaba, distinguidas na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa de localização da Comunidade Boca da Barra, no Bairro Sabiaguaba, Fortaleza/CE.



Fonte: Elaborado por Oliveira e Santos Júnior (2019).

É importante salientar que a apresentação detalhada da área se faz necessária, pois o local está inserido em áreas de proteção e também é alvo de especulação imobiliária e de processos de desagregação de seu modo de vida, a exemplo de outras comunidades cearenses como o Batoque, a Prainha do Canto Verde e a Redonda. Tais processos ocorrem com a valorização das áreas litorâneas, principalmente “devido à incorporação da maritimidade como referência de descanso e lazer” (LIMA, 2008, p. 40). Além disso, o público do projeto é formado por comunidades tradicionalmente pesqueiras que

[...] caracterizam-se por um processo de trabalho artesanal que se dá no mar (a exemplo da pesca de peixe, de arraia e lagosta), marcado pela hierarquia

baseada no “segredo”, e em terra, com a realização de trabalhos artesanais (bordados, labirintos, rendas, fabricação e reparos dos artefatos de pesca) e manuais (pequenos plantios de subsistência e o extrativismo vegetal). (LIMA, 2008, p. 40).

A metodologia utilizada incluiu reuniões, visitas de campo para reconhecimento da área e entrevista com moradores. As reuniões com os estudantes ocorreram na sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza, onde foram discutidos a estrutura e o conteúdo a ser abordado durante as atividades. A proposta levantada foi a elaboração de um curso de capacitação em Educação Alimentar e Ambiental. Após a definição do tema geral, os estudantes concordaram com a estruturação do curso em forma de oficinas temáticas, em que seriam trabalhados conteúdos relativos às suas áreas de formação.

Durante a segunda reunião, ocorrida no dia 23 de março de 2018, foram apresentados e discutidos os temas de cada oficina, bem como os responsáveis por cada uma. Foram definidos 15 títulos preliminares que posteriormente foram levados à apreciação da Comunidade, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Propostas de Oficinas para o Projeto.

Temas:	
1	Educação Ambiental – Conceitos
2	Cultura Alimentar
3	Consumo e Geração de Resíduos
4	Reciclagem e Reutilização de Resíduos
5	Produção de Sabão e papel reciclado
6	Leitura do Mundo – Cenas do Cotidiano
7	A Sabiaguaba que temos e queremos
8	Reaproveitamento integral de alimentos
9	Agroecologia e hortas orgânicas
10	Produção de mudas para hortas orgânicas
11	Compostagem
12	PANCS (Plantas alimentícias não convencionais)
13	Patrimônio material e imaterial
14	Farmácia Viva
15	Avaliação

Fonte: Autores.

Além dos títulos, foi acordado entre a equipe a duração do curso, com 100 horas/aula divididas entre 20 encontros com 5 horas/aula cada. Ou seja, algumas oficinas precisariam de 2 (dois) encontros.

Em momento posterior, durante a primeira visita de campo, em 24 de março de 2018, a proposta foi apresentada para apreciação da comunidade. A visita ocorreu na sede da Biblioteca Comunitária, na Casa Camboa, com a presença da equipe, da coordenadora da Biblioteca e de lideranças comunitárias. Na oportunidade, também conhecemos a estrutura da Casa Camboa, local de realização das oficinas, e colhemos sugestões para o público-alvo do projeto.

Após a apresentação dos temas propostos, a Comunidade optou pela retirada de alguns e a inclusão de outros, de acordo com o que segue:

Tabela 2 – Temas que foram considerados secundários para serem debatidos nesse Curso.

Temas retirados pela comunidade	
9	Agroecologia e hortas orgânicas
10	Produção de mudas para hortas orgânicas
11	Compostagem
12	PANCS (Plantas alimentícias não convencionais)
14	Farmácia Viva
Temas propostos pela comunidade	
A	Artesanato com materiais nativos
B	Turismo Comunitário

Fonte: Autores.

Na segunda visita à Comunidade, em 16 de maio de 2018, foi apresentada a proposta já finalizada e com algumas alterações. Também foi definido o público-alvo, no caso crianças com faixa etária entre 5 e 10 anos de idade, e a quantidade de participantes, definida em 20 crianças, considerando a capacidade do espaço destinado para a realização das atividades. O processo de seleção das crianças da Comunidade da Boca da Barra que participariam do projeto ocorreu a partir de alguns critérios discutidos com as lideranças, como faixa etária (5 anos a 10 anos); serem cadastradas na Biblioteca Comunitária Casa Camboa – Sabiaguaba; estarem regularmente matriculadas em escolas públicas; serem moradoras da comunidade; terem disponibilidade de 1 (um) dia na semana (5 h/a) durante o turno da manhã ou da tarde (a definir com a comunidade), ao longo de três meses de curso. Os benefícios desse projeto são mútuos, considerando que os demais estudantes do Campus Fortaleza também são contemplados com as iniciativas do NEABI em nível institucional, com a realização de palestras, eventos e mesas redondas sobre a temática referente à questão Étnica-Racial.

A frequência dos encontros: 1 (uma) vez na semana, aos sábados pela manhã, foi definida juntamente com a comunidade. A proposição desse horário partiu dos representantes presentes, tendo em vista a carência de atividades para as crianças, bem como o fato de serem agentes multiplicadores. Outro fator condicionante está relacionado com a atividade da maioria dos moradores da Boca da Barra. Por tratar-se de uma comunidade pesqueira, a fonte de renda dos moradores está ligada às atividades de turismo e lazer da praia. Ou seja, a geração de renda concentra-se aos finais de semana, e os moradores trabalham geralmente nas barracas de praia. Em diálogos estabelecidos com as lideranças, entrou-se em um consenso de que, dado o período dos sábados serem laborais para os pais, são momentos em que as crianças estariam mais ociosas. Por essa razão, se visualizou o curso como uma possibilidade salutar para também atender essa demanda dos pais.

A abordagem metodológica desta proposta perpassa pelo desenvolvimento de oficinas de formação para os alunos bolsistas, bem como a realização de atividades no Campus Fortaleza, tendo como pano de fundo a discussão étnico-racial; além da proposta de um Curso de 45 h/a para crianças ligadas à Biblioteca Comunitária – Casa Camboa, na Comunidade da Boca da Barra, em Sabiaguaba.

A temática abordada neste projeto tem caráter social, visto que poucas ações institucionais ocorreram

no Campus Fortaleza sobre essa pauta. Ratifica-se que as discussões que tratam da educação das relações étnico-raciais são fundamentais para o reconhecimento e valorização da cultura negra e indígena, além de contribuírem na luta contra as desigualdades sociais, raciais, étnicas e econômicas ainda existentes em nossa sociedade.

Vale ressaltar que a proposta do projeto de extensão com o Curso de Educação Alimentar e Ambiental, posteriormente denominado Digitais de Diálogos: saberes ambientais e alimentares para crianças das Sabiaguaba, possui um caráter socioambiental, tendo em vista que a área de atuação se trata de uma comunidade tradicionalmente pesqueira, e que o projeto busca resgatar, através das falas dos moradores mais antigos, a cultura local relacionada às suas tradições, tanto alimentares como sua relação com o ambiente natural, de modo a despertar nas crianças interesse sobre esses temas, destacando sua importância, bem como a necessidade da preservação ambiente e da cultura que os cercam.

Em momento posterior, ocorreu a apresentação da proposta do curso e dos componentes curriculares em reunião com as lideranças da comunidade Boca da Barra – Sabiaguaba. É importante frisar que a definição dos componentes curriculares finais só foi estabelecida após três encontros com as lideranças em um período de aproximadamente dois meses. Nessa ocasião, 23 de agosto de 2018, foi debatido o processo de seleção dos participantes, no qual se estabeleceu o critério de interesse dos familiares em autorizar seus filhos a participarem dessa proposta e das crianças que souberam do curso e solicitaram a autorização dos pais.

A seguir, tem-se o quadro resumo com a finalização dos temas, da duração e do dia de realização de cada oficina (Tabela 3):

Tabela 3 – Oficinas definidas para a iniciação do Curso.

Nº de ordem	Tema	Data
01	O meio ambiente em que vivemos: a comunidade da Sabiaguaba	15/09/2018
02	A questão da água: oficina do Terrário	22/09/2018
03	A questão da água: análise da água	29/09/2018
04	Segurança dos alimentos: oficina de higiene dos alimentos e saúde	06/10/2018
05	Oficina de interpretação ambiental: flora e fauna da Sabiaguaba	13/10/2018
06	Cultura alimentar: aproveitamento integral dos alimentos	20/10/2018
07	A geração de resíduos sólidos: oficina de brinquedos com material reciclado (2 encontros)	27/10/2018 03/11/2018
08	Oficina de interpretação ambiental: cultura alimentar da Sabiaguaba	10/11/2018
09	Avaliação do curso na comunidade	17/11/2018

Fonte: Autores.

As oficinas ocorreram uma vez por semana durante um período de três meses, setembro, outubro e novembro; cada encontro teve duração de 5 horas-aulas, além de 10 horas externas à Biblioteca Comunitária Casa Camboa, com atividades de práticas de interpretação ambiental junto ao percurso das trilhas e de relatos de histórias da comunidade. A oferta do curso ocorreu no formato de oficinas socioeducativas (Componentes Curriculares), cada uma com 5 h/a, com a participação dos sujeitos sociais de forma independente, ou seja, as crianças puderam escolher as

oficinas de seu interesse, recebendo certificação de 45 h/a ao final do ciclo, caso tenham participado de todas as atividades. As oficinas contaram com registros fotográficos e pequenas filmagens, tendo sido necessário, para o uso em fins publicitários e acadêmicos, um termo de concessão destas assinados pelos pais/responsáveis e as crianças.

Periodicamente, ocorreram reuniões com a equipe do projeto e as lideranças da comunidade para encaminhamentos e exposição dos resultados obtidos em cada período, e também reuniões periódicas com a equipe de bolsistas, gestão e apoio pedagógico, para esclarecimentos e desenvolvimento conjunto da programação a ser realizada para cada período. Durante a realização das oficinas, ficou acordado com a equipe que pelo menos dois bolsistas estivessem presentes para a condução das atividades, sendo esses responsáveis por ministrar cada módulo, preencher as listas de frequência, fazer registros audiovisuais, dentre outras necessidades ocasionais. Vale destacar que mais bolsistas estiveram presentes, juntamente com a professora coordenadora do Núcleo.

Ainda, avaliação da comunidade sobre o projeto através de formulários relacionados ao curso de extensão (por Oficina), sobre a forma de abordagem para obtenção de informações acerca das temáticas e os benefícios que o programa de extensão trouxe ou trará. Nas perguntas formuladas para a pesquisa serão abordados aspectos como percepção das crianças sobre o curso; forma de ensino (didática) do monitor da oficina; conhecimentos adquiridos durante o processo e intensão dos sujeitos em se tornar protagonistas da multiplicação dos conteúdos transmitidos. Os monitores e a coordenação do Projeto estiveram presentes nos processos planejamento do curso com a comunidade e no desenvolvimento das oficinas em campo, além de serem realizadas reuniões mensais com as lideranças para saber como tem sido as oficinas e considerando as sugestões advindas do grupo.

As atividades ligadas à divulgação, fortalecimento e promoção do NEABI em nível institucional perpassam por autoavaliações com os bolsistas (efetivos e voluntários); rodas de conversa com os professores e a coordenação do Núcleo sobre os trabalhos desenvolvidos.

## Resultados

Dentre os resultados, consta, entre outros, a reativação do NEABI – Campus de Fortaleza, o qual fora instituído em 2015, mas desde 2016 não realizou mais reuniões e mobilizações sobre a proposta dos Núcleos, como indicado anteriormente. Tal iniciativa permitiu a retomada às atividades e participações do NEABI institucionalmente, formando alunos críticos quanto à temática da questão étnico-racial e reflexivos sobre o papel social desse grupo de pesquisa e extensão. Os bolsistas efetivos e voluntários envolvidos têm, em sua formação, a oportunidade de vivenciarem uma proposta que alia ensino, pesquisa e extensão, tendo no seu viés social o maior enfoque.

As crianças da comunidade são partícipes de um processo que visa formar multiplicadores

ambientais e da cultura alimentar da Sabiaguaba, ao passo que as Oficinas visam garantir o empoderamento desse grupo sobre seu território e ter a clareza de que a soberania alimentar é o que pode libertar a sociedade e suas comunidades tradicionais dos arranjos mais nefasto do capital.

Os registros das oficinas estão elencados a seguir:

### *O meio ambiente em que vivemos: a comunidade da Sabiaguaba*

Nesta oficina, foi executada a atividade “De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?”, que consistia na compreensão sobre a identidade e sua ligação com a comunidade. As crianças tiveram contato com fotografias de algumas pessoas, locais e práticas da comunidade, como pesca e turismo para o reconhecimento visual. Na segunda parte da atividade, as crianças foram divididas em grupos e desenharam a Boca da Barra antes, agora e o que elas pensam que seja daqui a 30 anos, conforme observado na Figura a seguir.

**Figura 2** – Crianças participantes desenhando o ambiente onde vivem, a Boca da Barra.



Fonte: Autores.

### *A questão da água: oficina do Terrário*

Nesta atividade, foi apresentado para as crianças o ciclo da água e o comportamento cíclico dos elementos naturais numa visão sistêmica, sensibilizando os participantes para a importância da água e do solo, para as plantas, animais e seres humanos, como também formas de evitar o desperdício e a não poluição desses recursos. Também houve a construção de terrários simulando o ambiente terrestre, visando estimular o contato com os elementos da natureza, seres vivos e elementos não vivos, observando as interações entre eles e levando-as a refletir sobre o ambiente em que vivem e o papel do homem nesse ambiente.

**Figura 3** – Construção de Terrários pelas crianças da Biblioteca Comunitária.



Fonte: Autores.

### *A questão da água: análise da água*

No terceiro encontro, elaboraram Mapas Mentais indicando as fontes de água da comunidade. Posteriormente, foi realizada uma atividade externa à Casa Camboa, em que foi feita a análise da qualidade da água em torno da comunidade.

**Figura 4** – Elaboração dos Mapas Mentais e atividade externa à Casa Camboa.



Fonte: Autores.

### *Segurança dos alimentos: oficina de higiene dos alimentos e saúde*

Esta oficina teve como base a elaboração de uma salada de frutas coletiva, em que as crianças fizeram a higiene corporal adequada para praticar os cortes corretos nas frutas ofertadas pela equipe. Além disto, houve um teatro com frutas fantoches para despertar o interesse das crianças em se alimentar adequadamente, trazendo à tona as vitaminas que cada fruta oferece.

**Figura 5** – Registro do teatro com frutas fantoches e elaboração da salada de fruta coletiva.



Fonte: Autores.

### *Oficina de interpretação ambiental: flora e fauna da Sabiaguaba*

Dentre os objetivos deste módulo, pode-se destacar: trabalhar com a importância do Território para a Comunidade da Sabiaguaba a partir dos seus ecossistemas locais, como o manguezal e as dunas; apresentar a importância da unidade ambiental “camboa” (fóz), como fonte de recursos para alimentação da comunidade; promover um debate sobre a preservação das áreas de proteção ambiental, apresentando os riscos que as mesmas sofrem pelo uso e ocupação desordenada, turismo predatório e dos projetos do Estado e indicar a importância do Rio Cocó para o abastecimento, as práticas sociais e as vivências dos indivíduos.

### *Cultura alimentar: aproveitamento integral dos alimentos*

Nesta atividade, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, na qual foi abordada a importância nutricional de alguns alimentos e montada uma pirâmide nutricional com os alimentos que eles mais consomem e os que consomem menos, de cima para baixo.

### *A geração de resíduos sólidos: oficina de brinquedos com material reciclado*

Esta oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi abordada a temática da geração dos resíduos sólidos. No segundo, as crianças construíram brinquedos a partir de materiais recicláveis.

### *Oficina de interpretação ambiental: cultura alimentar da Sabiaguaba*

Na referida oficina, convidamos lideranças da comunidade a participarem conosco na elaboração de pratos da culinária tradicional da Boca da Barra. As preparações propostas foram: grolado, tombancia e Cambica, mas devido ao tempo, o grolado não foi executado, no entanto, fez parte dos assuntos abordados na oficina e as crianças descreveram o processo de sua elaboração. Grolado é uma espécie de farofa de tapioca que, na Sabiaguaba, é servida com coco ralado. Os ingredientes da tombancia são: castanha de caju triturada, rapadura preta, farinha branca e suco de caju misturados suavemente sem que vá ao fogo. A Cambica é um purê adocicado feito com leite de coco fresco e batata doce com uma pitada de sal.

Durante a atividade, as crianças foram perguntadas se conheciam a preparação desses alimentos. Algumas nunca haviam experimentado nenhum deles, e outras conheciam o grolado, mas não sabiam o nome.

### *Avaliação do curso na comunidade*

Para a realização dessa atividade, foram aplicados questionários tanto com as crianças, como com os pais/responsáveis e com as lideranças comunitárias. Pôde-se perceber, através das respostas das crianças, que elas passaram a valorizar o ambiente no qual estão inseridas, além de serem multiplicadoras dos saberes apreendidos durante das oficinas. Já para os pais e as lideranças, as ações do projeto, além de serem atividades lúdicas e formativas, manifestaram nos participantes a noção de conservação ambiental e de convívio sustentável como o ambiente, sensibilizando-os sobre a importância dos elementos naturais que compõem o ambiente em que as crianças da Boca da Barra vivem. O resultado dos questionários aplicados corroboram com a avaliação da oficina de que, dentre as crianças entrevistadas, todas gostaram das oficinas, dos temas abordados e professores, classificando-as como “muito legal” e “super”; outro fator que chamou a atenção foi que 64% das crianças conseguiram levar para casa os conhecimentos adquiridos, como bons multiplicadores de conhecimento. O fator mais gratificante foi que todos

os alunos entrevistados estavam dispostos a participar de outros cursos que viessem a ser ofertados pelo NEABI.

**Figura 6** – Resultados dos questionários aplicados com as crianças. Fonte: Autoral (2018).



Fonte: Autores.

## Conclusões

A partir do que foi exposto, concluímos que o projeto contribuiu no processo de formação dos bolsistas, desenvolvendo diversas competências, uma vez que foram trabalhadas habilidades relacionadas à Cultura Alimentar, Meio Ambiente, Consumo Sustentável e a elaboração de recursos didáticos atrativos e lúdicos para as crianças.

Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de competência das 20 crianças envolvidas, tendo em vista que possibilitou que as mesmas reconhecessem os potenciais da sua comunidade, sendo possível a constituição de ações que visem a sustentabilidade dos sistemas ambientais e alimentares.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <<http://www.ensinoafrobrasil.org.br>> Acesso em: 13 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9985.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). **Plano de Manejo das Unidades de Conservação Parque Natural Municipal das Dunas de Sabiaguaba (PNMDS) e Área de Proteção Ambiental (APA) de Sabiaguaba**. Fortaleza, 2010, 304 p.
- LIMA, Maria do Céu. Pescadoras e Pescadores artesanais do Ceará: modo de vida, confrontos e horizontes. **Mercator**, Fortaleza, v. 5, n.10, p. 39-54, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/66>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.: Tempos de racialização: o caso da ‘saúde da população negra’ no Brasil. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 419-46, maio-ago. 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 28, n. 1-3, p. 187-219, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6224>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. **Ensino da Cultura Afro e Indígena**. Entrevista com Tatiane Cosentino Rodrigues. Ed. 41, 2014. p.42-45.

ROCHA, Helena do S. C. da. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém. **Revista Thema**, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/109/41>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ROCHA, L. **Políticas afirmativas e educação**: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba, 2006.

## O ENSINO-APRENDIZAGEM EM PEDOLOGIA: DIÁLOGO ENTRE AGROECOLOGIA, AGRICULTURA FAMILIAR E EXTENSÃO RURAL

### TEACHING/LEARNING IN PEDOLOGY: DIALOGUE BETWEEN AGROECOLOGY, FAMILY AGRICULTURE AND OUTREACH RURAL ACTIVITIES

Brasil

Tainã Cádija Almeida de Mamede\*  
Marina Siqueira de Castro\*\*  
Joselisa Maria Chaves\*\*\*  
Brunno de Andrade Falcão\*\*\*\*  
João Gabriel de Carvalho Vieira\*\*\*\*\*

#### RESUMO:

O artigo destaca a importância da prática de campo utilizando a extensão rural como motivadora no processo de ensino-aprendizagem, baseado nos princípios agroecológicos e da agricultura familiar. Para tal, por meio da disciplina Pedologia, a realização de uma atividade acadêmica contemplou três etapas envolvendo os discentes do curso de Agronomia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Na etapa do campo, houve a visita ao Município de Amélia Rodrigues- BA, onde os discentes contataram produtores rurais e aplicaram uma entrevista semiestruturada fundamentada em critérios preestabelecidos em sala de aula. Após coleta e tratamento dos dados, verificou-se que é possível utilizar o conceito de extensão rural voltado para o processo de ensino-aprendizagem a partir da junção do saber popular com o saber científico, visando à promoção de métodos sustentáveis que contemplem a agricultura familiar e a agroecologia.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento rural; Sustentabilidade; Saber tradicional.

#### ABSTRACT:

This article highlights the importance of field practice using rural outreach activities as stimulus to the teaching-learning process based on agro-ecological principles and family farming. To do this, as part of the Pedagogy discipline, the undergraduate students of the Agronomy course at the State University of Feira de Santana – UEFS (Portuguese acronym), carried out an academic activity in three stages. During the field stage, the undergraduate students visited the municipality of Amélia Rodrigues – BA and observed rural producers and conducted semi structured interviews in the classroom based on pre-established criteria. After the data collection and treatment, it was observed that it is possible to use the concept of outreach rural activities to the teaching-learning process by joining popular and scientific knowledge aiming sustainable methods that include family agriculture and agroecology.

**Keywords:** Rural development; Sustainability; Traditional knowledge.

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

\* Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: tcamamede@uefs.br

\*\* Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: marinacastro@uefs.br

\*\*\* Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: joselisa@uefs.br

\*\*\*\* Biólogo. Bahia Pesca, Salvador - BA, Brasil. E-mail: brunno\_falcao@yahoo.com.br

\*\*\*\*\* Aluno de Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: jgcgeo@gmail.com

## Introdução

Desde a segunda metade do século XIX, quando as universidades inglesas deram origem ao termo “Extensão Rural” através de ações extensionistas, a prática vem adquirindo novos conceitos e sendo modificada de acordo com as intenções governamentais e não governamentais (FREIRE, 1982; CAPORAL; COSTABEBER, 2004; PEIXOTO, 2008). A extensão rural pode ser reconhecida e aplicada como processo participativo de comunicação, o qual implica numa reciprocidade, ou seja, os sujeitos interlocutores se expressam e seus interesses são compreendidos, levando em consideração aspectos culturais da vivência do indivíduo (FREIRE, 1982). Embora não se possa negar a importância do trabalho da assistência técnica, o serviço tem seus procedimentos baseados na resolução do problema em si, excluindo o saber tradicional e a base educativa (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

Há de se refletir o serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), aliado ao processo de ensino-aprendizagem na formação do profissional de agronomia (REZENDE, 2012; MOREIRA, 2013; ULLER-GÓMEZ et al., 2013; DUTRA; BAMPI, 2015). Torna-se emergente contemplar mecanismos capazes de influenciar na matriz curricular das Ciências Agrárias, possibilitando que os profissionais tenham habilidades para atuarem a partir de uma visão multidisciplinar e humanística, valorando métodos e pedagogias construtivistas. Até mesmo porque o ensino nas universidades e escolas agrotécnicas brasileiras tem adotado um modelo que privilegia a divisão disciplinar e a especialização.

Desta forma, os profissionais tornam-se habilitados para difusão de receitas técnicas e pacotes tecnológicos (CAPORAL, 2006). De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, 2006, o perfil dos profissionais de assistência técnica e extensão rural deve ser orientado de acordo com uma concepção crítica, holística, que valorize a cultura popular e viabilize o diálogo entre conhecimentos distintos. Da mesma forma, o documento traz a importância de que o ensino universitário deve ser capaz de formar profissionais aptos a atuar como investigador, despidos de verdades absolutas e abertos à troca de conhecimentos. Assim como se faz necessária a inserção de modelos acadêmicos que incluam, na grade curricular das universidades, uma visão multidisciplinar e construtiva sobre este olhar (CAPORAL, 2006).

Além da mudança curricular na proposta pedagógica do curso, uma das iniciativas se refere às práticas de campo cuja abordagem holística e interdisciplinar estimulam na construção e valoração do aprendizado. Isso porque o campo, além de ser estratégico, permite consolidar o papel didático de forma ilustrativa, indutiva, motivadora, treinadora e investigativa (COMPIANI; CARNEIRO, 1993), estimulando o aluno a planejar e executar de forma integrada através do conhecimento geocientífico (BRILHA, 2002).

Nesse contexto, a pedologia de campo voltada para uma educação assistida em solos pode contribuir,

visto que apresenta grande interdisciplinaridade, utilizando conhecimentos de geologia, física, química, biologia, climatologia, hidrologia, geomorfologia, entre diversas outras ciências (FALCONI, 2004). O curso de agronomia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS tem um projeto pedagógico de qualificação profissional diferenciado, com ênfase em agroecologia e agricultura familiar, contemplando a interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e maior integração entre a UEFS e o universo dos agricultores familiares do Estado da Bahia, sobretudo do semiárido baiano. A disciplina Pedologia é ofertada no segundo semestre da grade curricular.

A agricultura familiar ainda é a forma preponderante de produção agrícola em várias áreas do país, sendo capaz de favorecer processos de construção de novas estratégias de desenvolvimento rural sustentável, valorizando sementes tradicionais e promovendo a harmonia com a natureza e cultura local (SANTOS, 2001; CAPORAL, 2009). Além disso, a agroecologia é vista por diversos autores como um modelo que possibilita sistemas sustentáveis de produção. Seu caráter multidisciplinar pode promover a reconstrução de sistemas agrícolas a partir dos conhecimentos tradicionais acumulados, possibilitando melhoras em nível social, econômico e ambiental (CAPORAL; COSTABEBER, 2004; ALTIERE, 2009; GLIESSMAN, 2009).

Em se tratando dos conhecimentos tradicionais acumulados, os produtores rurais apresentam conhecimentos próprios sobre o solo que utilizam, possuindo uma maneira particular de classificá-lo. Empregam uma terminologia, desenvolvida em função da observação de feições morfológicas e do seu funcionamento, apropriando em um conjunto de conhecimentos acumulados sobre os mesmos, ao longo de gerações (BENASSI, 2008). Há de se considerar a educação em solos uma possibilidade inerente não apenas aos discentes e docentes envolvidos (CHAVES; MAMEDE, 2015; 2016; SANTOS et al., 2017), mas também aos agricultores familiares, cuja prática cotidiana os coloca como detentores do conhecimento popular e, assim, torna-se possível relacionar ao conhecimento científico (SANTOS et al., 2017; SENA et al., 2018; MOTA et al., 2018).

Buscando a construção didática e multidisciplinar do ensino-aprendizagem em pedologia, buscou-se aproximar os estudantes da realidade rural, através de uma prática de campo que teve como discussão principal os princípios agroecológicos e a agricultura familiar. Objetivou-se validar a extensão rural no processo de ensino-aprendizagem, aliando o saber popular e científico, tendo como norteadores os princípios agroecológicos e a agricultura familiar.

## Material e métodos

A pesquisa teve como centro de ações uma atividade de campo realizada no dia 23 de abril de 2016 com os discentes do 2º semestre do curso de

Agronomia da UEFS, no município de Amélia Rodrigues – BA, que está situado na região metropolitana de Feira de Santana. O local foi escolhido pela presença do Centro de Agroecologia Rio Seco – CEARIS, o qual pertence à UEFS e compõe local de aprendizado para os estudantes do curso de Agronomia, sendo um dos pontos visitados.

O Núcleo de Estudos em Agroecologia Nea-Trilhas atua no CEARIS, realizando ações com a comunidade de agricultores familiares da região. Os NEAS (Núcleos de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica) estão inseridos na PNAPO (Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica) e um dos objetivos é a busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (rural e universitária), viabilizando o diálogo entre diversos saberes.

Este trabalho está inserido na fundamentação e metas do NEA Trilhas. De acordo com o Instituto de Geografia e Pesquisa – IBGE (2013), o município possui aproximadamente 26.477 habitantes, com rendas a partir das atividades industriais, comerciais, prestação de serviços e atividades agrícolas.

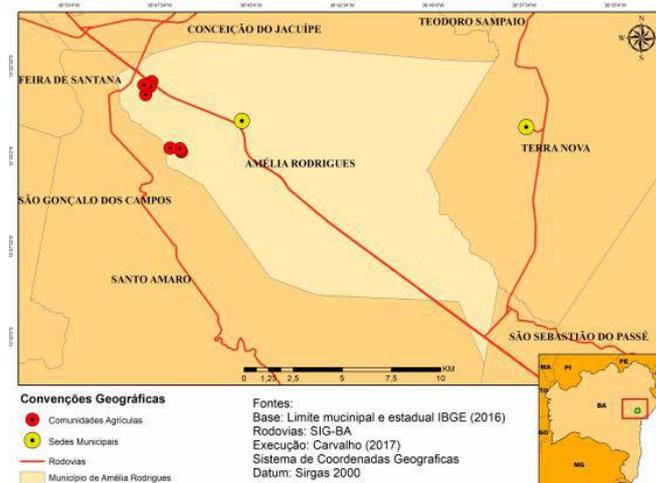
Para a construção dessa atividade de pesquisa, baseou-se em três etapas: pré-campo; campo e pós-campo. No pré-campo, foram identificados os agricultores familiares a partir do auxílio de um informante atuante na comunidade e trabalhador do NEA-Trilhas (Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica). Os conteúdos ministrados na disciplina Pedologia foram considerados na entrevista de campo: sólidos ativos do solo; propriedades morfológicas; água no solo; tipo de solo; edafologia e manejo e ocupação do solo.

Foram realizadas, também, em sala de aula, práticas com a finalidade de definir os tópicos e subtópicos da entrevista semiestruturada. Nessa etapa, os discentes – número de 27 indivíduos - se dividiram em 5 (cinco) equipes de trabalho, visto que iriam visitar 5 quintais agrícolas, além do CEARIS. Os quintais foram escolhidos a partir do critério de manejo de princípios agroecológicos no sistema agrícola.

Na etapa de campo, cada equipe teve, em média, um tempo equivalente de uma hora e meia a duas horas para aplicar a entrevista semiestruturada. Este tempo foi suficiente, visto que os quintais eram pequenos (aproximadamente 500 m<sup>2</sup>), apenas uma propriedade detinha tamanho superior a 10.000m<sup>2</sup>. É válido ressaltar que todos os discentes estiveram presentes nos 5 quintais agrícolas, não apenas aqueles responsáveis pela aplicação da entrevista.

Desta forma, todos puderam socializar as informações e contribuir no trabalho um dos outros. Para a obtenção dos dados, foram feitas anotações e recursos de áudio e imagens. Foram realizadas 4 (quatro) entrevistas na comunidade Quatro Estradas, localizada ao entorno do Centro Agroecológico Rio Seco - CEARIS, e 01 (uma) na comunidade Fazenda Campos ambas no município de Amélia Rodrigues-BA (Mapa 1).

**Mapa 1** - Localização do CEARIS e dos quintais agrícolas nas comunidades Quatro Estradas e Fazenda Campos no Município de Amélia Rodrigues – Bahia.



Fonte: Autores.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo investigar a atuação do agricultor no campo, assim como o conhecimento do mesmo em relação ao manejo e ocupação do solo a partir de princípios agroecológicos. A entrevista teve como base os seguintes tópicos: agricultura familiar; saberes tradicionais; relação homem do campo X natureza; irrigação; adubação; morfologia do solo; entidades representativas; incentivos governamentais e sustentabilidade.

Na etapa pós-campo, os alunos desenvolveram um artigo científico e realizaram uma apresentação oral com uso de Datashow. A proposta foi apresentar, a partir dos tópicos trabalhados, um tema que abordasse os principais dados e as observações adquiridas no campo. Assim, as equipes atenderam o requisito da disciplina e, em momento posterior, três submeteram o artigo em eventos científicos, a saber: “Técnicas de manejo do solo na comunidade Fazenda Campos no município de Amélia Rodrigues – BA”. In: VI Congresso Latino-Americano, X Congresso Brasileiro e V Seminário do DF e entorno de Agroecologia, 2017; “Experiências empíricas de um estúdio rural”. In: Anais II Congresso Internacional de Economia Popular e Solidária e Desenvolvimento Local: como trabalhar e produzir na contramão do empreendedorismo? 2018; “O manejo do solo na produção de mudas: diálogo entre pedologia, agroecologia e extensão rural” In: III Congresso Internacional das Ciências Agrárias 2018.

## Resultados e discussão

As atividades pré-campo foram fundamentais para execução de uma eficiente atuação da equipe no campo. Inicialmente, os discentes conheceram, pelo grupo NEA - Trilhas algumas Unidades de Trabalho desenvolvidas no Centro Agroecológico Rio Seco (Figura 1).

**Figura 1** - Estudantes de Agronomia da UEFS em visita às unidades de trabalho do Centro de Agroecologia Rio Seco (A), sistema de cultivo convencional com espécimes de coqueiro *Cocos nucifera*; (B) adubação verde com o uso de leguminosas; (C) roda de conversa com um agricultor local, Amélia Rodrigues – BA, 2016.



Fonte: Autores.

Na roda de conversa, houve discussão acerca do histórico da agricultura no Brasil; êxodo rural; mercado consumidor; incentivos do governo; organização comunitária. Participaram da roda de conversa trabalhadores do CEARIS, incluindo biólogo, estagiário de agronomia e técnico agrícola, além de um agricultor. Segundo a percepção do agricultor, é importante que a comunidade seja organizada e participe de ações extensionistas. Além de agricultor, o qual visitamos seu quintal agrícola, ele também atua prestando serviços ao CEARIS.

Em visita às propriedades agrícolas, foi possível identificar que todos os agricultores detinham de um “saber tradicional” adquirido ao longo de gerações. O sentimento de pertencimento com a terra surge a partir de seus antepassados (CANUTO et al., 1994). No que diz respeito aos solos, eles demonstraram intimidade, revelando habilidades de manuseio e identificação da qualidade do solo a partir da presença de matéria orgânica, da capacidade de reter água, da cor, textura.

O conhecimento tradicional assume uma das características da agricultura sustentável (CAPORAL; COSTABEBER, 2004), constituindo um princípio agroecológico que pode vir a solucionar questões de cunho social, ambiental e político. Um dos agricultores familiares mencionou ser necessário respeitar o calendário lunar para praticar a agricultura. Segundo ele, caso o calendário lunar não seja respeitado, podem ocorrer pragas e doenças na lavoura ou até uma má colheita.

Práticas desta natureza são comuns na agricultura biodinâmica, que teve sua origem nos anos 1922-1924, quando os agricultores preocupados com os agroquímicos que começavam a predominar naquela época, levando a uma consequente perda da fertilidade dos solos, aumento das pragas nos cultivos e aumento das enfermidades nos animais, recorreram ao Dr. Rudolf Steiner.

Ele trouxe uma visão que se estende além da terra, abrangendo os diferentes fenômenos e ritmos astronômicos. A terra é revitalizada e equilibrada pelo

cosmos, que é capaz de fornecer aos vegetais e animais força e substâncias nutritivas capazes de produzir um alimento rico e saudável para o homem.

Assim, os agricultores biodinâmicos, além de promoverem práticas agrícolas que estimulem a saúde e a vida do solo - sem o uso de agroquímicos - utilizam também, para a programação dos cultivos, um calendário astronômico-agrícola, adaptado às particularidades de cada local (AABDA, 2019). Logo, mesmo desconhecendo os princípios da ciência antroposófica apresentada por Steiner, o agricultor cumpre com os quesitos fundamentais desta ciência.

Observou-se que, das 5 (cinco) propriedades visitadas, apenas 2 (duas) informaram que, além da produção de subsistência, a produção é comercializada. Um dos agricultores alegou cultivar hortaliças para subsistência e o entretenimento; outro realiza a produção de mudas frutíferas e ornamentais, as quais são vendidas em barracas à beira da estrada, como também é repassada para atravessadores. Dentre elas, se destacam laranja (*Citrus sp.*); acerola (*Malpighia emarginata*); pau-brasil (*Caesalpinia echinata*); coqueiro (*Cocos nucifera*). Ele destaca que há uma desvalorização do trabalho quando o repasse das mudas é feita para os atravessadores. Isto porque a quantidade que consegue vender diretamente para o comprador final é insuficiente para escoar a produção. Logo, o lucro fica comprometido.

Em se tratando do valor socioambiental das mudas, percebe-se a produção de espécies florestais nativas, ameaçada de extinção, que podem ser utilizadas para recuperação de áreas degradadas, a saber, pau-brasil (*Caesalpinia echinata*). Ficou evidente a necessidade de uma ação extensionista que viabilize a agricultura comercial e de subsistência e seja compatível com os valores e modo de vida da comunidade, sendo um dos indicadores relacionados à cultura local, que prioriza o desenvolvimento sustentável e visa o sucesso de uma nova ATER (CAPORAL, 2009).

A *Community Supported Agriculture*, traduzida como comunidade que sustenta a agricultura (CSA), é uma possibilidade de oferecer aos agricultores autonomia, estrutura social e melhor relação com a terra e seus antepassados, viabilizando, assim, a sustentabilidade ambiental pautada na agroecologia. O CSA é uma organização social baseada na comunidade entre agricultores e consumidores, que propõe uma nova cultura de relacionamento na produção agrícola e distribuição de alimentos. O agir a partir de uma consciência conjunta possibilita fortalecer e praticar uma agricultura solidária através de uma economia associativa (SAB, 2014).

Grande parte das mudas produzidas pelo agricultor passa pelo processo de enxertia. O procedimento é realizado com a finalidade de garantir às mudas maior resistência, uma vez que terão que se adaptar aos variados tipos de solo, desde aquele rico em nutrientes a outro com déficit, assim como a resistir possíveis pragas. A enxertia pode ser considerada uma técnica com princípios agroecológicos, uma vez que diminui os danos ambientais e econômicos causados pelo ataque de insetos, pragas e doenças (EMBRAPA, 2015; CARDOSO et al., 2015).

Sobre a adubação, todos os agricultores alegaram fazer uso do adubo orgânico, citando uso de sobras do plantio, esterco (boi e galinha), urina de vaca e cinzas. Apenas dois – aqueles que não praticam apenas da agricultura de subsistência – alegaram fazer algumas vezes uso de adubo químico (NPK) para avançar a comercialização. Porém, de acordo com a Rede Ecovida, para que a produção seja considerada agroecológica, se faz necessário a não utilização de agrotóxicos, adubos químicos e OGMs na produção (ECOVIDA, 2004).

Quando questionado se tinha consciência que a adubação mineral solúvel podia prejudicar o solo, o agricultor respondeu “*Eu uso porque num tem jeito, porque a gente sabe que destrói, mas tem hora que num tem jeito de usar, eu uso, num vô mentir a vocês*”.

Apenas um agricultor familiar realiza o cultivo em aproximadamente três tarefas, incluindo sua residência e terras arrendadas. Os demais possuem restrição com a terra, tendo apenas pequenos lotes em suas propriedades. No Brasil, a má distribuição da terra é um dos maiores entraves ao desenvolvimento rural, e esta é uma das razões pela qual um novo paradigma é necessário através de uma agricultura pós-moderna (EMBRAPA, 2005).

Mesmo possuindo pouca terra e capital e em condições precárias e adversas, os agricultores de base familiar têm demonstrado capacidade de colaborar com o fortalecimento do mercado consumidor, produzindo e desempenhando importante papel social na ocupação do maior contingente de pessoas trabalhando na agricultura (CARMO, 2008).

Observou-se, em campo, que o produtor que possui terras arrendadas para o cultivo é o único cadastrado na Associação de Agricultores da região. Ele alegou ter uma vida mais estável em sua propriedade junto à família, devido ao conhecimento adquirido nas reuniões mensais do grupo, assim como cursos e projetos que apoiam agriculturas de bases agroecológicas, sobretudo pelo NEA-Trilhas. Estimulado por técnicos, estudantes e professores do NEA-Trilhas, o agricultor vem se envolvendo com a cultura de sementes crioulas (Figura 2), o qual, a partir de uma vivência com a comunidade, passou a apoiar a formação de bancos de sementes, especialmente do milho.

**Figura 2** - Agricultor mostrando milho produzido de semente crioula aos estudantes de agronomia da UEFS, na Fazenda Campos em Amélia Rodrigues – BA, 2016.



Fonte: Autores.

As sementes crioulas são cultivares desenvolvidas, adaptadas ou produzidas por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas ou indígenas. Possuem características bem determinadas e reconhecidas pelas respectivas comunidades, as quais passam esta herança de geração em geração, preservando, assim, os bancos de sementes que existem no Brasil (MDA, 2018). Neste sentido, percebe-se que as ações capazes de assegurar a participação e a ação organizada das famílias rurais são fundamentais no processo de desenvolvimento sustentável, alertando para a importância das práticas agroecológicas (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

Além disso, os discentes puderam obter informações acerca do banco de sementes crioulas e refletiram sobre a dependência dos pacotes tecnológicos oferecidos pelas grandes empresas transnacionais do setor. Vale ressaltar que o mesmo recebe incentivo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF –, que tem possibilitado um êxito maior na instalação dos pomares, assim como estrutura física e de comercialização. Este cenário evidencia a importância dos agricultores estarem vinculados a alguma entidade representativa que auxilie com qualidade e competência os seus associados.

Sobre o cultivo, ele mantém durante o ano, através do manejo de rotação de culturas, o plantio de milho, feijão, amendoim, mandioca e outros, auxiliados por meio de irrigação por gotejamento (Figura 3). Verificam-se, com isso, práticas com princípios agroecológicos, visto que as técnicas de manejo exercidas são fundamentais para garantir não apenas a qualidade do solo, no que diz respeito a nutrientes e erosão, como também na diminuição da escassez hídrica.

**Figura 3** - Cultivo de milho na comunidade Fazenda Campos em Amélia Rodrigues – BA, 2016.



Fonte: Autores.

Próximo a esta área, encontra-se também um recente plantio de hortaliças, com fins de subsistência e comércio do excedente (Figura 4). A produção orgânica de hortaliças é um dos assuntos mais demandados atualmente pela sociedade brasileira. Isto é uma consequência direta da exigência por parte dos consumidores por alimentos mais saudáveis, produzidos em um sistema que respeite o meio ambiente e que seja socialmente justo (EMBRAPA, 2007). O agricultor prioriza um plantio livre de agroquímicos, no entanto, está em processo de transição agroecológica, tendo o apoio e orientação constante do CEARIS.

**Figura 4** - Produção de hortaliças na Comunidade de Fazenda Campos – Amélia Rodrigues – BA, 2016.



Fonte: Autores.

Em área adjacente ao cultivo de milho e hortaliças, há a presença de uma vegetação nativa remanescente que segundo o agricultor desempenha papel fundamental para manutenção de nascentes e da biodiversidade, contribuindo para que o mesmo tenha sucesso em seu cultivo (Figura 5). Destaca-se um relato da entrevista com o agricultor familiar “*se não fosse essa área de mata que ainda resta, eu não teria água tão fácil aqui*”. Este trecho evidencia a sabedoria que o agricultor detém, destacando que a mata (floresta) e a sua preservação são responsáveis pela reciclagem de água no agroecossistema, recurso tão necessário e tão escasso na região semiárida.

Ele se enquadra no CAR - Cadastro Ambiental Rural –, através do Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente – SINIMA. Este cadastro tem como finalidade controlar o desmatamento e garantir que as áreas de preservação sejam mantidas.

Verificou-se, ao longo das visitas, que os agricultores atuam promovendo o que pode ser denominado de nova extensão rural, fortalecendo estratégias de valorização e uso adequado dos recursos naturais disponíveis, de maneira a favorecer soluções endógenas mais adequadas, de menor custo e sustentáveis sob o ponto de vista econômico e ambiental (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

**Figura 5** - Discentes de Agronomia na Comunidade Fazenda Campos: (A) Em cultivo de milho; (B) Na trilha de acesso à mata; (C, D) Após atravessar a trilha, Amélia Rodrigues- BA, 2016.



Fonte: Autores.

## Conclusão

O campo, tendo como principal motivador uma extensão rural aplicada no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se possível, quando os agricultores, através do saber popular, despertou nos discentes a troca do conhecimento acerca da relação solo – planta, permitindo, assim, correlacionar o conteúdo com aquele adquirido em sala de aula pela disciplina Pedologia. A partir disso, eles puderam relacionar a prática com os conteúdos ministrados em sala de aula e entenderam que, como futuros agrônomos, devem ouvir, compreender e valorizar o conhecimento do homem do campo, aliando-o ao conhecimento acadêmico.

A atividade extensionista no âmbito do ensino-aprendizagem contribuiu de forma singular para aproximar os discentes da realidade rural, trazendo à tona assuntos ligados não apenas ao solo e suas peculiaridades, como também questões social, política e ambiental, colocando-os em contato com princípios agroecológicos da agricultura familiar e fazendo-os refletir sobre esta prática como alternativa potencial para minimizar os problemas de impacto ambiental causados pela agricultura moderna.

## Agradecimentos

Ao Núcleo de Estudos em Agroecologia (Nea-Trilhas), pelo apoio fundamental para a produção deste artigo. Ao Centro Agroecológico Rio Seco – CEARIS. Ao grupo PET Geografia-Agronomia da UEFS. Aos alunos de Agronomia da disciplina Pedologia 2015.2.

## Referências

- AABDA. Asociación para la Agricultura Biológico-Dinámica en Argentina. **Calendario Biodinámico para la planificación del agricultor**. 2019.
- ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- BENASSI, D. A. **Percepção e uso dos solos**: o caso dos agricultores familiares da região centro-sul do Paraná. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual da Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.
- BRILHA, J. Geoconservation and protected areas. **Environmental conservation**, v.29, n.3, p. 273–276, 2002.
- CANUTO, J. C.; SILVEIRA, M. A. da; MARQUES, J. F. O sentido da agricultura familiar para o futuro da agroecologia. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, v. 1, n.1, p. 57-63, 1994.
- CAPORAL, F. R. Política Nacional de Ater: primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem enfrentados. In: RAMOS, L.; TAVARES, J.(Org.). **Assistência Técnica e Extensão Rural**: construindo o conhecimento agroecológico. Manaus: Ed. Bagaço, p. 9-34, 2006.
- CAPORAL, F.R. **Extensão Rural e Agroecologia**: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Brasília, 2009.

- CAPORAL, F.R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural Sustentável: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, v.1. 2004. 166p.
- CARDOSO, J.; KUTZ, T. S.; BRANDELERO, F. D.; VARGAS, T. de O. Estudo de caso: Porta-enxertos alternativos na cultura do tomateiro. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2015.
- CARMO, M. S. **Agroecologia: novos caminhos para a agricultura familiar**. Revista Tecnologia & Inovação Agropecuária, 2008.
- COMPIANI, M., CARNEIRO, C.D.R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Rev. de la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v.1, n.2, p. 90-98, 1993.
- DUTRA, M.M.; BAMPI, A.C. Práticas docentes, formação em agronomia, agricultura familiar e sustentabilidade no contexto do Baixo Araguaia, Mato Grosso, Brasil. **ECS, Sinop/MT/Brasil**, v. 5, n. 1, p. 123-145, jan./jun. 2015.
- ECOVIDA. **Caderno de formação: certificação participativa de produtos ecológicos**. Florianópolis: Rede Ecovida de Agroecologia, 2004.
- EMBRAPA. **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. (Org.). Brasília, DF, 2005.
- EMBRAPA. **Produção orgânica de hortaliças: o produtor pergunta, a Embrapa responde**. HENZ, G. P.; ALCÂNTARA, F. A.; RESENDE, F.V.. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2007.
- EMBRAPA – EMBRAPA SEMIÁRIDO. **A Enxertia do maracujazeiro: técnica auxiliar no manejo fitossanitário de doenças do solo**. Cruz das Almas, BA: Embrapa Mandioca e Fruticultura, 2015.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p 45-47. 1982.
- FALCONI, S. **Produção de material didático para o ensino de solos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro, 2004.
- GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre, UFRGS, 2009.
- MDA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Secretaria Especial de Desenvolvimento Agrário, Casa Civil. **Você sabe qual a importância das sementes crioulas?** Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/voc%C3%AA-sabe-qual-import%C3%A2ncia-das-sementes-crioulas>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- MOLINA, Ariel de Andrade; POHLMANN, Hermann. **Agricultura Biodinâmica e Community Supported Agriculture – CSA**. SAB: Sociedade Antroposófica no Brasil, 2014.
- MOREIRA, V.A. **Educação do campo e docência no contexto da agricultura familiar: o programa escola ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, 2013.
- MOTA, G.B.; PEREIRA, L.S.; BARRETO, V.O.; CARNEIRO, V.J.; MAMEDE, T.C.A. Experiências empíricas de um estúdio rural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: COMO TRABALHAR E PRODUZIR NA CONTRAMÃO DO EMPREENDEDORISMO?, 2., 2018. **Anais...** Feira de Santana, Bahia, 2018.
- PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil - uma abordagem histórica da legislação**. Brasília: Senado Federal, 2008. (Textos para discussão 48). Disponível em: [http://www.senado.gov.br/conleg/textos\\_discussao.htm](http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm). Acesso em: 22 out. 2018.
- REZENDE, B. G. **Novo perfil do profissional de assistência técnica e extensão rural**. Monografia (Curso de Agronomia) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade de Ciências Agrárias. Departamento de Agronomia, 2012.
- SANTOS, M. J. Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 15, n. 43, p. 225-238, 2001.
- SANTOS, A.N.O. ; SANTOS, E.P. ; JESUS, E.S.; FILHO, E.A.; MAMEDE, T. C. A.; CASTRO, M. S. Técnicas de manejo do solo na comunidade Fazenda Campos no município de Amélia Rodrigues - BA. In: **Anais do VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO , X CONGRESSO BRASILEIRO E V SEMINÁRIO DO DF E ENTORNO DE AGROECOLOGIA**, 2017. **Anais...** Brasília, 2017.
- SENA, A.L.; ALVES, I.T.F.; SANTOS, D.S.; JESUS, G.S.; MAMEDE, T.C.A. O manejo do solo na produção de mudas: diálogo entre pedologia, agroecologia e extensão rural” In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS, COINTER – PDVAGRO**, 2., 2018, Recife. **Anais...** Recife, PE, 2018.
- ULLER-GÓMEZ, C.; DOROW, R.; ELIAS, L.P.; GARTNER, C. Abordagens educativas, extensão rural e agricultura familiar em Biguaçu, SC. **INTERthesis**, v.10, n.1, p.287-321, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/1807-1384.2013v10n1p287/24905>. Acesso em: 22 out. 2018.

DO PROCESSO DE INCLUSÃO AO DIREITO À  
COMUNICAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO CORAL DE LIBRAS  
"INCLUIR"

FROM THE INCLUSION PROCESS TO THE RIGHT TO  
COMMUNICATE: THE EXPERIENCE OF 'INCLUIR', A  
BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) CHOIR

Renata da Silva Andrade Sobral\*  
Suelen Tavares Godim\*\*

**RESUMO:**

Este artigo resulta do projeto de extensão "Coral de LIBRAS Incluir", realizado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação - Universidade Federal do Pará. As ações visaram promover a articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, por compreender que as Escolas de Aplicação constituem espaços de excelência e os conhecimentos desenvolvidos devem ser disponibilizados, visando contribuir com a transformação da realidade social. Os objetivos foram: possibilitar o acesso à Língua de Sinais dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; propiciar um ambiente que priorize o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais respeitosos e com espírito de coletividade. Desenvolvemos a pesquisa na abordagem qualitativa. Como resultados, identificamos que os processos inclusivos ainda encontram barreiras para se efetivar de forma plena na sociedade. No entanto, acreditar que a inclusão sugere uma escola em movimento motivou a escola a se adequar a esta nova organização da estrutura escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; Inclusão; LIBRAS.

**ABSTRACT:**

This article results from the extension project "Incluir LIBRAS Choir" carried out by the Inclusive Education Coordination School of the Federal University of Pará. This is a qualitative research. The actions aimed at promoting articulation between the tripod teaching, research and extension based on the understanding that schools linked to universities must be spaces of excellence. Therefore, the knowledge developed in these spaces must be shared with the purpose of contributing to the transformation of the social reality. The objectives were: To provide the students in the 6th year of elementary school with access to the Brazilian Sign Language; To create an environment that prioritizes respect for diversity, helping to educate citizens who are more respectful developing a spirit of collectivity. The results showed that inclusive processes still face barriers to full realization in the society. However, believing that inclusion requires a school in transformation motivated the institution to adjust to this new organization of the school structure.

**Keywords:** Elementary school; Inclusion; LIBRAS.

\* Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: renata.sas2016@gmail.com

\*\* Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA), Belém - PA, Brasil. E-mail: suelengodim@gmail.com

## Introdução

Este artigo tem por objetivo retratar a experiência exitosa de um projeto de extensão denominado "Coral Incluir na EAUFPA", realizado na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), no ano letivo de 2018. Este projeto teve por objetivo propiciar a constituição de um Coral de Libras, visando à utilização da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos ouvintes da EAUFPA, com o intuito de estimular a criatividade, a integração dos alunos e a sensibilidade frente ao fenômeno da inclusão. O público-alvo do projeto consistiu no segundo segmento do Ensino Fundamental, da Escola de Aplicação, da Universidade Federal do Pará.

Destaca-se que a iniciativa, elaboração e implementação do projeto deram-se pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - CEI/EAUFPA - criada em 2014, a partir da necessidade de estabelecer uma dinâmica de atendimento e assessoramento aos alunos público-alvo da política de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estendendo-se às famílias, aos docentes e aos técnicos administrativos da Escola de Aplicação.

São atendidos por esta Coordenação alunos com deficiência que, segundo a Resolução n.004 de 2009 do MEC/CNE, englobam alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Surdocegueira, Altas Habilidades / Superdotação. Dentre esse público, encontram-se os alunos com deficiência auditiva que possuem uma língua própria, denominada Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos está amparada pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, criada devido à luta pela conquista de direitos dos surdos em espaços de cidadania, a exemplo de: escola, sociedade, igreja e outros que os levem a adquirir independência.

Desta forma, a inclusão leva a reconhecer a importância da LIBRAS no âmbito escolar e na própria sociedade na qual os surdos vivem. É necessário que a família e a escola considerem a importância da LIBRAS como meio de acesso às informações existentes, permitindo-se que haja a interação entre as comunidades surdas e ouvintes.

O estigma e o preconceito fazem parte do contexto dos alunos surdos, desta forma, inserir a LIBRAS em um nível da Educação Básica tão importante quanto o Ensino Fundamental torna-se indispensável, já que um dos objetivos deste nível de ensino é o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Nesse sentido, é importante sinalizar que a constituição do coral se deu para os alunos ouvintes, com o intuito de que ampliassem e/ou tivessem acesso a esta nova língua, utilizada pelas pessoas surdas. Para além da fluência em LIBRAS, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as limitações das pessoas com deficiência auditiva.

Por fim, o contexto da juventude permeia o pertencimento a grupos, no entanto, não importa a qual

grupo pertencamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte.

## Tecendo caminhos inclusivos

A importância do projeto "Coral Incluir na EAUFPA", em especial na turma em que foi inserida a aplicação do projeto, se deu pelos relatos feitos pelos docentes de que, nessa turma, ocorriam casos constantes de bullying (especialmente em relação aos alunos com deficiência matriculados nesse nível de ensino). Esses relatos geraram intervenções pedagógicas da Coordenação de Educação Inclusiva - CEI e a percepção da importância de abordar a diversidade humana, já que a forma como tratam esse assunto é fator determinante na formação do caráter e do perfil pessoal desses discentes.

A CEI possui como incumbência precípua estabelecer eixos norteadores capazes de propiciar o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, com objetivo de superar o fracasso escolar e as desigualdades, promovendo a interação de todos - discentes, professores, gestores, docentes, família e técnicos administrativos - por meio do diálogo, da elaboração e reelaboração de planejamentos e da execução de projetos.

Desta forma, pais, educadores e sociedade, juntos, precisam orientar e ensinar seus filhos e alunos sobre respeito à diversidade no ambiente escolar. O coral contribui no sentido de proporcionar, por meio da convivência, o compartilhamento em grupo com pessoas diferentes, já que compreendemos que o respeito à diversidade no ambiente escolar facilita o trabalho em grupo, evitando o estigma para com o diferente. Além disso, facilita o processo de ensino-aprendizagem, abrindo as portas para um aprendizado maior e melhor.

Por fim, a inclusão proporciona ao aluno a interação mais fácil, criando um círculo de relacionamento diverso e rico, trilhando um caminho livre de barreiras.

Esse projeto piloto visou não somente à turma em questão, mas, posteriormente, à ampliação para outras turmas do ensino fundamental, com outras etapas e modalidades de ensino da Escola, como a Educação Infantil e o Ensino Médio. Tal pretensão se destaca pela necessidade de se formarem indivíduos que possuam a compreensão da diversidade, das limitações, das linguagens, línguas, formas e conteúdo que envolvem diferentes contextos humanos.

## A evolução de um direito: libras e o processo de escolarização de surdos

Como seria o ingresso em uma turma onde todos os alunos falam russo? Ao se dar conta de que não falamos determinada língua, percebemos o papel fundamental que a linguagem exerce na vida das pessoas, pois é através dela que transmitimos informações, ideias e sentimentos. Esta comparação

pode ser feita para relacionar a forma como um sujeito surdo se sente frente aos ouvintes.

Discorremos anteriormente que a LIBRAS é considerada a língua materna dos surdos e que, como supracitado, deve ser aprendida ainda na primeira infância. Consideramos necessário que as crianças surdas tenham acesso à língua portuguesa como a sua segunda língua. Afinal, os surdos estão em um país de maioria ouvinte e o não contato com a segunda língua se configura como uma das principais formas de exclusão. Nas palavras de Quadros e Uéslei (2006), é importante para os surdos:

[...] aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nesta língua (leis, recibos, documentos) e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos. Alguns, inclusive, querem aprender outras línguas. Tudo isto sem deixar de lado a sua primeira língua, a qual utilizam para significar o mundo (QUADROS; UÉSLEI, 2006, p. 4).

Desta forma, é imprescindível que, além dos familiares, a LIBRAS seja utilizada no âmbito educacional como escolas, faculdades, universidades, entre outras, por profissionais preparados para lidar com a língua de sinais.

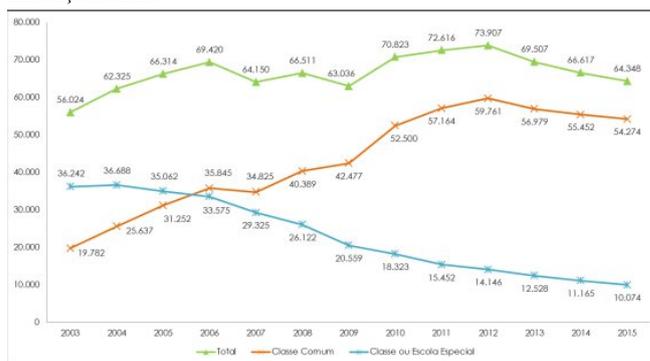
A inserção de pessoas surdas nas escolas regulares é uma garantia legal pautada na promoção da acessibilidade. Para isso, necessita de professores especializados nas Sala de Recursos Multifuncionais, intérpretes, fonoaudiólogos e conhecedores das LIBRAS, para que, assim como os ouvintes, os surdos tenham uma educação de qualidade, que proporcione o acesso ao currículo de forma a oportunizar um conhecimento integral. Nesse sentido, Sousa (2011) chama a atenção para a importância da qualificação do profissional que atua junto aos surdos:

[...] o profissional exerce sua função em diferentes ambientes e situações em que exista [existe] uma ação recíproca entre surdos usuários da língua de sinais e ouvintes que não sinalizam. Assim sendo, ele deve lembrar-se da importância da qualificação para a sua atuação, por isso deve conhecer e aplicar as técnicas de interpretação e tradução, ter contato com a comunidade surda para conhecer e manter-se atualizado sobre as gírias, termos próprios utilizados na comunidade, sobre a história e costumes. Além disso, este profissional deve buscar novos conhecimentos na área, cursos de formação e permanente leitura e pesquisa. (SOUSA, 2011).

Ainda que seja necessária a formação continuada dos profissionais, são inegáveis os avanços alcançados pela comunidade surda, que, através de lutas reivindicatórias, conquistaram políticas públicas para obtenção de seus direitos.

Esses avanços podem ser observados, conforme dados apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016), na Figura 1. Após a implementação da política na perspectiva inclusiva, houve evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica, passando de 56.024 em 2003, para 64.348 em 2015, expressando crescimento de 15%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 174%, passando de 19.782 estudantes em 2003, para 54.274 em 2015.

**Figura 1** - Evolução do número de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica.



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016, p. 404).

O desafio que se faz presente na sociedade está no sentido de colocar em prática o que está na Lei, principalmente no âmbito educacional. Cruz (2016) afirma que tais dispositivos normativos apontam para a relevância da língua brasileira de sinais garantida na escolarização dos surdos, entre outros direitos que se somam às reivindicações e conquistas da comunidade surda.

No entanto, ainda ocorre um impasse em relação à escolarização dos alunos surdos. Ao serem matriculados na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, em escolas regulares de ensino, sem a presença de intérpretes, os alunos surdos enfrentam muitas dificuldades quando não é respeitado o direito à educação bilíngue. Ainda é comum, nas escolas brasileiras, os estudantes surdos serem expostos a práticas educacionais voltadas para a maioria ouvinte. Esse é, talvez, um dos fatores mais relevantes que impedem uma evolução ainda maior das matrículas desses alunos nas escolas regulares.

O apoio dos familiares de pessoas surdas, além do alargamento dos cursos de Libras para profissionais e a sociedade em geral, bem como a execução de projetos que disseminem a LIBRAS nas escolas (como o que relataremos a seguir), têm colaborado para a implementação dos direitos dos surdos, contribuindo para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, que sabe conviver, respeitosamente, com as diferenças.

### Metodologia: as etapas do projeto

Considerando a singularidade do projeto “Coral Incluir”, que se configura como primeiro coral de libras da EAUFPA, entendemos que o percurso teórico-metodológico fundamentado em uma abordagem qualitativa é mais adequado, uma vez que, segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa usa de métodos que interagem com o ser humano.

Ao envolver os participantes na coleta de dados, estabelece uma harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Concentrado em único fenômeno de pesquisa, além de identificar os sujeitos participantes, o locus e a funcionalidade do estudo, ressalta não uma rigidez estabelecida, mas a tentativa de desenvolver um estudo embasado nas informações recebidas dos participantes.

A escolha da abordagem qualitativa possibilita compreender os pensamentos do sujeito da pesquisa e

toda a complexidade que envolve as relações sociais estabelecidas por estes sujeitos no seu percurso escolar, obtendo-se melhor compreensão de sua trajetória, além da interação com o sujeito pesquisado.

O Projeto foi dividido em dois grandes eixos:

- O primeiro eixo, com ênfase em etapas de âmbito geral, foi desenvolvido em quatro etapas. A primeira buscou sistematizar, a partir da revisão bibliográfica, as definições, conceitos e temas sobre a LIBRAS que contribuíssem no embasamento teórico e da prática das professoras da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) para dar suporte aos alunos participantes do projeto. A segunda etapa abrangeu o levantamento das políticas públicas relacionadas ao tema. Na terceira etapa, ocorreu a apresentação e disseminação do projeto para os docentes da escola. Na quarta e última etapa, foram desenvolvidas ações de intervenção junto à escola, que culminou na ampliação do coral de LIBRAS para outras turmas, com o objetivo de potencializar o trabalho curricular na perspectiva da educação inclusiva. Essas ações possuem um caráter mais geral, voltado à formação do Coral de LIBRAS da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, como também um caráter mais específico, no interior das salas de aula, com o ensino da Língua de Sinais e a proposição de construção de materiais que puderam colaborar com a efetivação de uma escolarização consolidada no processo inclusivo.
- O segundo eixo, com ênfase em etapas de âmbito específico, se constituiu de estratégias adotadas para a atuação das professoras da sala de recursos multifuncionais nas salas de aula, envolvendo quatro etapas: solicitação junto à coordenação do ensino fundamental de um horário específico para as intervenções junto à turma; elaboração de atividades para introduzir um pouco da história e dos documentos que permeiam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); ensaios (ocorreram na escola e na comunidade onde os alunos residem). A quarta etapa desenvolvida foi a sistematização de todo processo, culminando com a primeira apresentação do coral, ocorrida na abertura dos jogos internos da instituição, além da realização de seminários com os alunos participantes do projeto sobre as ações concretizadas, e o repasse de uma ficha avaliativa à turma participante para obter informações acerca do caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento.

Objetivou-se, neste projeto, a efetivação do processo inclusivo na Escola de Aplicação, cujo principal intuito foi atender a todos, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção, sejam ouvintes ou não, com a finalidade de oferecer educação de qualidade. O ponto de partida foi o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos, com deficiência ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

## Apontamentos dos resultados alcançados

As ações deste projeto visaram promover a articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, por compreender que as Escolas de Aplicação se constituem espaços de excelência nacional. Portanto, entendemos que os conhecimentos desenvolvidos com o ensino e a pesquisa em seu interior devem ser disponibilizados ao público externo, à comunidade e seu redor, produzindo novos conhecimentos a serem trabalhados e articulados, visando à transformação da realidade social.

As atividades deste projeto foram realizadas uma vez por semana, no período de junho a dezembro de 2018. As ações implementadas no primeiro eixo, que envolveram as etapas de âmbito geral, foram efetivadas pelos docentes que fazem parte da coordenação de educação inclusiva da escola. Para tanto, foram semanalmente dispostas sessões de estudos, durante um mês, com o objetivo de fundamentar e subsidiar o projeto. Essas sessões tiveram como mediadora a coordenadora do projeto.

Já as atividades realizadas no segundo eixo, que envolveram as etapas de âmbito específico, foram desenvolvidas em colaboração com uma professora de LIBRAS que possui fluência na Língua de Sinais. Foi realizada a apresentação dos alunos da turma do 6º ano do Ensino Fundamental e os envolvidos no projeto, e também uma conversa inicial sobre inclusão e sobre o que compreendiam sobre surdez e LIBRAS, para que obtivéssemos um panorama sobre a turma.

Uma das atividades previstas no projeto foi a escolha de uma música, a partir da qual os alunos pudessem aprender a Língua de Sinais para composição do Coral. A opção foi pela música "Aquarela", de Toquinho. Essas intervenções práticas foram inovadoras para os alunos da turma. Outra atividade prevista foi o acompanhamento referente à desmistificação de algumas lendas que envolvem as pessoas com deficiência auditiva e surdez.

Outra atividade de cunho prático foi a realização de seminários com os alunos participantes do projeto, momento em que eles apresentaram aspectos relacionados à empatia pelos alunos com deficiência, além de uma discussão sobre bullying em relação às pessoas surdas. Posto isso, houve o repasse de uma ficha avaliativa para se perceberem os aspectos positivos e negativos do projeto.

A constituição de um Coral de LIBRAS propiciou para todos os integrantes experiências ímpares. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer sobre direitos/deveres de uma pessoa com deficiência, muitos adquiriram o contato inicial com a LIBRAS e perceberam as barreiras que essas pessoas ainda encontram para participar de forma plena da sociedade. Também se colocaram como multiplicadores da Língua de Sinais para a comunidade da qual fazem parte.

Quanto aos docentes, os principais aspectos observados foram a fluência em LIBRAS adquirida ao longo dos meses, bem como a oportunidade de articular discussões teóricas às práticas do cotidiano escolar, de modo a perceber a importância da formação continuada, visando dar conta da complexidade do fazer pedagógico no que tange à heterogeneidade do público nas salas de aula.

## Considerações finais

Este artigo visou apresentar os resultados obtidos com a implementação de um Coral de LIBRAS em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em 2018. Esta pesquisa foi inserida no portfólio dos projetos de extensão realizados pela coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Vale ressaltar que a escola não possui alunos surdos matriculados, mas compreendemos que o primeiro passo a ser dado em direção à escola inclusiva é sensibilizar todos que fazem parte do chão da escola, inclusive os pais, para desempenhar um papel ativo no processo de inclusão, pois o projeto para diversidade constitui um grande desafio para o sistema educativo como um todo e deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva.

O projeto do Coral contribuiu, dentre outros aspectos, para propiciar e estimular o respeito à diversidade entre os alunos, visando formar cidadãos mais educados e respeitosos, que se preocupam com os outros, imbuídos do espírito de coletividade. Todas essas conquistas contribuíram também para o aluno que possui TEA (Transtorno do Espectro Autista) na sala de aula, onde o projeto foi executado, uma vez que houve apresentações em espaços públicos de grande circulação de pessoas e o aluno esteve presente em todos os eventos, contribuindo para melhorar sua interação social; outro ponto positivo foi a forma como a turma passou a tratá-lo.

Vale ressaltar que, a partir deste projeto, outro projeto de extensão se concretizou: um curso básico de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS da EA-UFPA, cujo objetivo foi permitir a formação básica da Libras, ministrada para os professores, técnicos e a comunidade da EA-UFPA, com o intuito de garantir melhor interação entre surdos e ouvintes através da língua de sinais.

O êxito na constituição do Coral se concretizou por acreditarmos que a inclusão sugere uma escola em movimento, em constante transformação e enriquecimento. Ao agregar as diferenças, esse movimento implica mudança de atitude para nos adaptarmos ao meio e aprendermos de forma contínua, visando nos adequar a esta nova organização da estrutura escolar.

## Referências

BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado: AEE na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Resolução 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial., DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2002.

COLL, C et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Samara R.; ARAUJO, Doracina A. C. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18832>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

QUADROS, R. M. de; PATERNO, U. Políticas Linguísticas: O Impacto do Decreto 5.626 para os Surdos Brasileiros. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro. n. 25, jan./jun. 2006.

SOUSA, D. V. C. Aquisição da língua de sinais por alunos surdos: ponto de contribuição e relevância na atuação do intérprete de língua de sinais. **Revista Virtual de Cultura surda e diversidade**. 2011.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

### TEACHER TRAINING ON SCHOOL INCLUSION: THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY CONTRIBUTIONS

Ângela Paloma Zelli Wiedemann\*  
Samuel Carlos Wiedemann\*\*

Brasil

#### RESUMO:

Este artigo objetiva relatar e discutir os resultados de um projeto de extensão sobre a formação de professores, enfatizando a questão da inclusão escolar, tendo como pressuposto as contribuições do Vygotsky (1991), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) e Martins (2015) sobre o assunto. Fundamenta-se a proposta no sentimento de inquietação e despreparo dos docentes para trabalhar com o aluno com deficiência física e intelectual. O artigo divide-se três partes: (1) problematização da prática docente, destacando-se a importância da mediação e do desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência; (2) descrição da experiência de capacitação docente, proporcionando um espaço de debate e proposição de ações inclusivas; e (3) discussão dos resultados e contribuições dos estudos de Vygotsky para a realidade da sala de aula na escola inclusiva. Conclui-se que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural; Educação Inclusiva; Formação de professores.

#### ABSTRACT:

This article aims to report and discuss the results of an extension project about teacher education, focusing on school inclusion. It is based on the contributions of Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) and Martins (2015) on the subject. This proposal is established from the feeling of uneasiness over the teachers that work with students with cognitive and mental disability and are unprepared to deal with them. It is divided into three parts: (1) the problematization of the teaching practice, highlighting the importance of mediation and cognitive development of students with disabilities; (2) the description of the teacher training experience, which provided opportunity to propose and debate inclusive practises, and (3) the discussion of the results and possible contributions of Vygotsky's studies to the reality of the inclusive school classroom. It is concluded that historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy could be a fundamental element to construct strategies for teacher training on inclusion of students with disabilities.

**Keywords:** Historical-cultural psychology; Inclusive education; Teacher formation.

\* Aluna de Mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: angela.zelli@gmail.com

\*\* Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba - PR, Brasil. E-mail: samuel.wiedemann@ifpr.edu.br

## Introdução

A tensão existente entre a formação e a prática docente é recorrente dentro das instituições de ensino. Para que uma nova forma de docência se consolide, é necessário que as condições materiais sejam adequadas a essa nova proposição. Pode-se citar, como exemplo desse dilema, a exposição feita por Saviani (2013), na conclusão da obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, em que o autor afirma que os professores formados nos finais das décadas de 1970 e 1980 tinham uma “cabeça” escolanovista, isto é, absorveram o ideário da Escola Nova, contudo, em suas práticas educativas, não havia condições para efetuar seus ideais, pois sua formação não estava adequada às condições em que teriam de atuar, pois as instituições permaneciam conformadas à escola tradicional. Algo semelhante ocorre com a questão da inclusão escolar. Criaram-se políticas públicas e legislações voltadas à inclusão escolar, que refletem na formação do professor, mas as condições reais nas escolas ainda não propiciam a efetivação desse ideário.

Baseando-se nessa problemática, este artigo tem por objetivo relatar e discutir os resultados da Formação Continuada de Professores, enfatizando a questão da Inclusão Escolar, tendo como pressuposto as contribuições do Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) e Martins (2015), sendo esta uma experiência realizada na Cidade de Campo Largo, por meio do curso de extensão promovido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Durante os encontros, por meio de questionamentos, todos os participantes do curso confirmaram que sentem a necessidade de formação na área de inclusão do aluno com deficiência ou de outro tipo de formação em Inclusão Escolar. Nessas discussões, foi apontado que, mesmo já tendo experiência com alunos com deficiência, eles enfrentam dificuldades em suas práticas.

O objeto de reflexão, a partir da referida experiência, portanto, é a possibilidade de uma abordagem baseada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1997), proporcionando uma formação diferenciada dos professores que atuam com a educação especial na educação básica, entendendo que esses alunos têm o direito ao acesso a uma educação de qualidade na formação de sua cidadania.

## Problematização

Embora o tema de Inclusão Escolar seja discutido nacionalmente, “diversas pesquisas têm demonstrado que vários docentes têm apresentado apatia, resistência, falta de colaboração, ansiedade e estresse a respeito da proposta da Inclusão Escolar” (DOMINGUES; CAVALLI, 2006, p. 1). Apesar da diversidade de oferta de cursos disponíveis na área, nas diversas modalidades (presenciais ou a distância), nota-se que é necessária a construção de um espaço de formação que seja “não coercitivo” e “não diretivo”, isto significa um lugar em que os participantes possam propor discussões e debates sobre temas relevantes que permeiam sua prática docente. Um espaço “não diretivo” não pode ser confundido com “sem proposta”, mas de abertura para discutir aqueles assuntos que os inquietam. Sobre isso, os autores, no

artigo intitulado *Inclusão escolar, subjetividade e docência*, concluem:

[...] a criação de um espaço “não coercitivo” e “não diretivo” oferecido aos professores é um ótimo instrumento de apoio para concretização da Inclusão Escolar. O que é um espaço “não coercitivo”? É um espaço onde os professores não se sintam avaliados e nem testados [...] Um espaço “não diretivo” é um lugar onde as discussões não são conduzidas para um objetivo pré-determinado, a única regra que se deve ter nessa discussão, é discutir de forma sincera angústias geradas pela Inclusão Escolar. A criação de um espaço (grupo de reflexão) onde os professores possam falar, ouvir, trocar experiências e opiniões sobre a Inclusão Escolar, possibilita que estes percebam, elaborem conceitos e condutas necessárias para que a Inclusão Escolar seja implantada de forma plena e saudável para todos os envolvidos (DOMINGUES; CAVALLI, 2006, p. 5).

Os estudiosos destacam aqui a necessidade de discussão das condições reais do assunto da Inclusão Escolar sem cair em idealismos, ou seja, a formação docente não deve estar imersa somente em questões puramente contemplativas, mas reais. Essa discussão lembra a segunda tese de Marx sobre Feuerbach (2007), em que afirma:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 2007, p. 28).

Vê-se, portanto, na visão marxiana, que há necessidade de uma práxis que considere a indissociabilidade da teoria e prática, a qual é dialeticamente constituída. É assim que o homem deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. Marx compreende que é pela prática (trabalho) que o homem domina a natureza, objetivando-a. Por meio desse processo, humaniza-se, pois, ao humanizar a natureza, liberta-se. Tendo isso em vista, percebe-se que a categoria “trabalho” oferece, portanto, a chave para a compreensão do desenvolvimento do homem, enquanto homem. Sendo assim, a chave para a reflexão objetiva e construção dos conceitos relacionados à Inclusão Escolar perpassa pelo trabalho docente (prática), e suas condições concretas.

Entende-se, assim, que tanto os sujeitos quanto as instituições são fruto das condições objetivas às quais estão submetidos dialeticamente. A educação deve ser analisada sob esse prisma, entendendo que há processos diferenciados de acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos por diferentes sujeitos. Nesse contexto, pessoas com deficiência foram, por muito tempo, deixadas à margem dos processos educativos, negando a elas um processo de formação humana, pois lhes era recusado o acesso tanto ao trabalho quanto à socialização, negando-lhes a possibilidade da cidadania e humanização. Tendo como fundamento essa temática, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica podem contribuir para a reflexão e a proposição de uma prática diferenciada. Martins (2015), discorrendo sobre as contribuições, de que ambas as proposições podem auxiliar na superação das condições desiguais de humanização, entende que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2015, p.272).

O autor mostra que a psicologia histórico-cultural pode contribuir na formação do professor para uma educação inclusiva, tendo em vista que ela considera o ser humano em sua integralidade, entendendo que ele é fruto de um processo histórico. Dessa forma, é relevante destacar que Vygotsky (1997) não despreza os aspectos biológicos do ser humano, mas compreende a importância da linguagem e a mediação (socialmente constituídos) para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (1997) conduziu estudos para compreender a importância da mediação e seus impactos nas funções psicológicas e formação da mente. O estudioso demonstra a necessidade da memória mediada (que se distingue da memória natural pelo uso de instrumentos externos) para um desenvolvimento qualitativamente diferente do pensamento, sendo ela essencial para o exercício do que ele chama de funções psicológicas superiores.

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOSTKY, 1991, p. 40).

Com essa visão, isto significa que é necessário pensar quais meios artificiais (mediadores) são utilizados em sala de aula, pois eles são importantes no desenvolvimento das atividades psicológicas. Assim, faz-se necessária a reflexão se os instrumentos mediadores utilizados em sala de aula são adequados para proporcionar a inclusão, ou seja, levam em consideração as especificidades do aluno com deficiência em seus usos e concepções, para proporcionar um melhor ambiente inclusivo. A importância dessa discussão reside na necessidade de proporcionar ao aluno instrumentos adequados e docentes preparados para proporcionar uma mediação significativa, que colabore no desenvolvimento cognitivo da criança.

Ressalta-se, assim, que é importante adotar novas práticas e desenvolver instrumentos adequados para superar a educação tradicional já implantada, isto é, excludente. Percebe-se que é necessário promover uma mudança na práxis dos docentes e que seu fundamento não pode ser somente formal, isto é, por meio de documentos e legislações. A busca de uma escola inclusiva perpassa por uma mudança da essência da escola: “É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’” (MESZÁROS, 2008, p.45). Tendo como foco essa discussão, buscou-se, na formação de professores, proporcionar um espaço de discussão para a consolidação de uma escola inclusiva.

## Os procedimentos da análise: a formação docente

Esclarecida a problemática e as categorias de análise, apresenta-se o relato do projeto em questão: o Curso de Extensão nominado “Capacitação de Professores da Rede Municipal da Cidade de Campo Largo sobre a Inclusão Escolar”. Para a sua execução, foram propostos 10 encontros, com duração de 4 horas cada, totalizando 40 horas.

Com base nos dados do site da Prefeitura e no relato da coordenadora do Departamento de Educação Especial, fez-se necessária a oferta de uma capacitação aos docentes para que pudessem melhorar o atendimento educacional especializado, pois capacitar docentes colabora para a formação integral das crianças e adolescentes com deficiência, proporcionando-lhes a capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais.

Tendo em vista a concepção teórica já discutida, a formação dos professores surgiu visando atender a manifestação da Prefeitura Municipal de Campo Largo – especificamente o Departamento de Educação Especial – cuja justificativa estava pautada na necessidade de ampliação das vagas ofertadas por meio da parceria com o Instituto Federal do Paraná, uma vez que a formação ofertada pela Prefeitura tinha um número limitado de vagas.

Segundo um ofício enviado ao IFPR - Campus Campo Largo, os profissionais da educação que atuam diretamente com as crianças do município são em torno de 1.278. Dessa forma, justifica-se a real necessidade de abordar e qualificar os servidores municipais a respeito dessa temática: Inclusão Escolar.

Dessa forma, a parceria com o Instituto Federal do Paraná se justifica pelo fato de esta instituição ter como finalidade, conforme o artigo quarto, inciso VI, de seu Estatuto, “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (IFPR, 2015, p. 4).

O período que ocorreu o curso de formação abrangeu outubro de 2014 a setembro de 2015, e teve como público-alvo profissionais da rede municipal que atuavam com a Inclusão Escolar: professores de classes especiais, professores de salas de recurso, professores de escolas especiais, professores de sala regular com alunos inclusos, pedagogos e diretores.

O curso objetivou a contextualização histórica da inclusão escolar para alunos com deficiência e utilizou-se das seguintes metodologias: realização de vivências, nas quais os alunos-professores tiveram a oportunidade de se enxergarem com algumas deficiências específicas; palestras, discussões, debates e trocas de experiências sobre a importância da Inclusão Escolar, bem como sua diversidade. Abaixo, segue a Tabela 1, com a temática e data de cada encontro.

Tabela 1 - Cronograma dos encontros e suas temáticas.

Encontro	Data	Temas
1º.	01/10/20	Educação Inclusiva: conceitos e fundamentações
2º.	12/11/20	A amplitude da Educação Especial
3º.	26/11/20	“Olhos Azuis” – Documentário
4º.	25/03/20	Área da visão: Cegueira e Baixa Visão
5º.	15/04/20	“Ética e Esclarecimento”: A Cegueira do conhecimento
6º.	06/05/20	Área da Surdez: Vendo Vozes
7º.	17/06/20	Dia de Vivência
8º.	19/08/20	Deficiência Física
9º.	02/09/20	Deficiência Intelectual
10º.	23/09/20	Tecnologia Assistiva
11º.	14/10/20	Encerramento

Fonte: Autores.

É importante ressaltar que, embora cada encontro tivesse um tema definido, a dinâmica dos encontros proporcionou abertura para discussões de questões práticas e de inquietudes dos participantes sobre diversos assuntos.

## Resultado e discussões

Ao final dos encontros, dos 53 participantes do curso, 45 foram certificados (8 não obtiveram a frequência necessária). Esses números revelam um bom aproveitamento da formação, pois houve baixa evasão quando se analisa que muitos professores não podiam participar, pois não havia outros profissionais que os substituíssem em sala de aula.

Como forma de avaliação dessa formação, aplicou-se um questionário (anexo), totalizando 43 avaliações respondidas. As fichas de avaliação continham discussões e apontamentos referentes ao curso, num total de quatro questões. As questões 1 e 2 eram objetivas. A questão 3 era aberta e discursiva, solicitando que o participante apontasse os pontos positivos e negativos do projeto. A questão 4 era discursiva e solicitava que o participante respondesse três questionamentos. As respostas foram todas tabeladas.

A primeira questão tinha como objetivo a avaliação geral do curso. Das 43 avaliações, obtiveram-se os seguintes resultados: 88% consideraram o cumprimento do programa ótimo e 12% bom; todos avaliaram que a interação da coordenação da capacitação como ótima; 95% afirmaram que era ótimo o domínio do assunto pelos palestrantes; 91% consideraram ótimo o esclarecimento das dúvidas, e 81% avaliaram como ótimo o uso de recursos didáticos.

A segunda questão está relacionada ao atendimento das expectativas dos participantes em relação à realização do curso: 95% afirmaram que o curso atendeu plenamente suas expectativas e apenas 5% afirmaram que foi parcialmente atendido. Todos os participantes responderam afirmativamente para a pergunta se o curso seria uma atitude positiva, que auxiliaria no dia a dia em sua prática docente, como também recomendariam a outros colegas de trabalho.

Em síntese, chama a atenção o fato de o curso ter sido muito bem avaliado em seus objetivos, importância e qualidade dos temas, palestrantes/facilitadores e coordenação. Houve a demonstração de que a formação, na busca de um horizonte diferenciado, aproximou-se da realidade do professor e permitiu aos profissionais da educação uma reflexão sobre o processo inclusivo e sobre o trabalho docente nesse ambiente de inclusão.

A formação docente necessita não apenas ofertar aos professores mais conhecimentos teóricos sobre uma teoria e outra, mas proporcionar condições para que esse profissional consiga nortear sua ação pedagógica aplicando esses conhecimentos em sua prática. Baseado na discussão de Davis et al. (2012), em cursos de formação oferecidos aos professores, percebe-se que estes parecem conhecer, ao menos de

modo superficial, uma ou outra teoria, sabem falar sobre elas e tomam partido de uma ou outra, reconhecem seus principais conceitos. Ainda, os autores afirmam:

No entanto, dominar a teoria, sem que ela sirva para orientar a prática, é de pouca valia. Os professores sabem disso, pois almejam intensamente alcançar a “práxis”, ou seja, contar com uma teoria capaz de orientar sua prática pedagógica e conseguir, com base nessa prática, fazer novas perguntas à teoria. Vivem, efetivamente, em busca de teóricos e de abordagens, destacando-se de imediato quando eles não lhes permitem “articular teoria e prática”, respondendo, prontamente, aos impasses que enfrentam em sala de aula (DAVIS et al., 2012, p.64).

Sobre o aspecto de dominar a teoria sem uma orientação prática, salienta-se o despreparo que os professores sentem oriundos da educação formal, que aparenta ser insuficiente para lhes trazer segurança e organização. Nesse sentido, Ferreira e Smeha, no artigo intitulado “Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar”, destacam, em pesquisa com professores atuando na inclusão de estudantes com deficiência, que:

Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para trabalharem junto às crianças com necessidades especiais. Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado. (FERREIRA; SMEHA, 2008, p.45)

Para eles, a angústia referente à diversidade na sala de aula perpassa pela necessidade de adotar práticas que englobam várias formas de mediação para que o aprendizado seja possibilitado. Um ponto importante para alcançar esse objetivo é buscar o desenvolvimento de uma linguagem adequada para os diferentes tipos de deficiência, pois é por meio dela que conceitos podem ser abstraídos e auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

A linguagem, assim, é imprescindível para o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência, dada sua importância na participação social e do acesso aos conhecimentos historicamente construídos. A criação dos conceitos ocorre pelo fato de os signos (palavras/símbolos) representarem abstratamente objetos concretos. Martins (2015), ao relatar sobre a psicologia histórico-cultural, ressalta a importância da comunicação e, especificamente, o desenvolvimento da linguagem:

A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em linguagem, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto pela forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o status de signo, convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida pela forma de juízos e conceitos (MARTINS, 2015, p. 9).

Isso significa, de acordo com a autora, que para a educação inclusiva da pessoa com deficiência, é necessário estabelecer um processo de comunicação que possibilite a construção de conceitos, dentro de suas peculiaridades, tendo como base seus conhecimentos/estrutura para a aquisição de novos

conhecimentos. O ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência pode ser diferente do tempo dos demais, ditos “sem deficiência”, mas isso não significa que não está havendo aprendizagem.

A tarefa do professor, por meio da comunicação, ou seja, com uma linguagem clara e adequada que alcance o desenvolvimento ontogênico de cada aluno (com ou sem deficiência), não é apenas apresentar conceitos novos já construídos, e sim demonstrar como a utilização de um conceito antigo ou a não utilização de um conceito novo gera contradições e incertezas. E são essas contradições que permitem a evolução nos conceitos e ter uma visão do real da sala de aula. Não é uma tarefa fácil, mas é possível de ser alcançada, afinal, para Leontiev et al. (2005), salvo em caso de lesões fisiológicas diagnosticáveis, qualquer estudante é capaz de construir novos conceitos e aprender como processo de mediação, desde que se encontre em uma etapa propícia do desenvolvimento ontogênico.

Para a consolidação de um processo comunicativo relevante, por meio de uma linguagem acessível e que promova uma mediação que possibilite o aprendizado, é fundamental entender a realidade desse aluno com deficiência, sua prática social e visar, com a ação pedagógica, transformar qualitativamente sua participação social. Por conseguinte, pode-se apontar que a pedagogia histórico-crítica tem uma intermediação com psicologia histórico-cultural. Saviani, explica, de forma dialética, que “a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural [...] e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana (SAVIANI, 2015, p.41).

Há, portanto, uma relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, sendo que ambas podem contribuir para alterar qualitativamente a prática docente. Isso ocorre pelo fato de as bases psicológicas histórico-culturais poderem servir de fundamento para as práticas pedagógicas, auxiliando a compreender que essa pessoa é fruto de múltiplas determinações e necessita esse olhar sobre o sujeito concreto (não idealizado).

O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático (SAVIANI, 2015, p.40).

No processo apontado pelo pensador, o professor lida com o aluno concreto, é necessário que sua prática pedagógica atue como uma mediação, de forma a compreender a vivência da prática social do estudante com deficiência como o ponto de partida e chegada, e que, ao final, ocorra uma mudança de sua prática como fruto do aprendizado de conhecimentos sistematizados

historicamente constituídos, entendendo-se que esse processo não ocorre de forma linear, mas dialética.

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p.38)

Pela concepção supracitada, observou-se que o curso pode promover uma discussão e formação que se aproximou do dia a dia da docência, demonstrando (conforme repostas à segunda questão) um importante complemento à formação acadêmica tradicional, inclusive auxiliando na segurança do professor em sala de aula.

Vale ressaltar que, na terceira questão, objetivou-se avaliar o curso em seus aspectos positivos e negativos. Por ser um questionamento aberto, destacam-se os seguintes aspectos descritos como positivos, por ordem de mais citados: grau de conhecimento dos participantes; variedade de assuntos abordados sobre inclusão; organização; troca de experiências; acolhimento, esclarecimento de dúvidas; espaço físico; aprendizado; busca de novos olhares; envolvimento da coordenadora; prática docente; horário; iniciativa da instituição; localização; recursos e reflexões sobre o cotidiano escolar.

Os aspectos negativos explicitados no questionário foram os seguintes: poucos encontros; aprofundamento dos temas; barulho, curta duração dos encontros; espaço de tempo entre os encontros; poucas vagas; pouca participação de professores de ensino regular; poucas aulas práticas e pouco tempo para discussões.

No que se refere aos aspectos positivos, houve um número considerável de avaliações que destacaram a troca de experiência, o acolhimento, a diversidade de assuntos e qualidade dos palestrantes como importantes. Percebemos, com isso, que o espaço adequado de discussão pode ajudar ao docente até mesmo em seu suporte psicológico. Essa afirmação é corroborada na afirmação abaixo:

O suporte aos aspectos psicológicos dos professores precisam ser contemplados, por exemplo, com grupos de reflexão ou de apoio, um espaço que possa oportunizar-lhes aos mesmos falar sobre seus sentimentos, dificuldades, medos ou fantasias. Seria um momento para problematizar e encontrar ressignificação no exercício docente que, cada vez mais, precisa ser alicerçado no respeito à diversidade humana (SMEHA; FERREIRA, 2008, p.45).

A última questão aberta buscou compreender a percepção dos participantes sobre a iniciativa da instituição na formação dos professores sobre a temática da Inclusão Escolar: dos 43 questionários aplicados, 33 consideraram ótimo o curso de extensão oferecido pelo IFPR, em parceria com a Prefeitura, destacando que a formação promove a cultura de uma escola inclusiva e proporciona o crescimento pessoal dos professores. Os participantes também indicaram a necessidade de ofertar novamente cursos, ampliando o escopo para escolas mais distantes em zonas rurais e escolas do campo.

## Considerações Finais

Conclui-se, pelos dados analisados, que o curso trouxe alguns resultados esperados desde sua proposta de formação, dentre eles: uma formação diferenciada da qual parte da realidade do professor, entendendo suas angústias e problemas reais e permitindo a troca de experiências. Dentre as carências que geram inquietações estão a falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência; falta de espaços para discussão de experiências, espaços físicos inadequados e falta de recursos didáticos. Esse projeto oportunizou a esse grupo de professores um espaço de discussão numa busca de reflexão de sua prática docente, promovendo, de forma coletiva, possibilidades de atuação mais eficaz na inclusão escolar.

Durante a realização do curso, como não poderia deixar de ser, levantaram-se algumas questões interessantes a serem discutidas. Uma delas é referente ao educar para quê? Afinal, a educação inclusiva tem qual objetivo e quais contribuições a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia histórico-cultural podem oferecer nessa questão? Alguns direcionamentos podem ser encontrados nas seguintes reflexões:

(1) Saviani explica como a mediação é importante tanto para a pedagogia histórico-crítica quanto para a psicologia histórico-cultural, contudo, o objetivo final desse processo é “de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2014, p.40). Ou seja, educamos para que os alunos possam ser emancipados, o que significa humanizar-se ao ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade. Negar a alguém o acesso à educação pode significar negar-lhe o direito de sua humanidade. Assim, todos devem ter essa oportunidade, justificando-se a necessidade de uma escola inclusiva.

(2) O trabalho é entendido como um princípio educativo, isto é, é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e se constitui. Contudo, para a sociedade capitalista, não é interessante a inclusão, pois uma pessoa com deficiência pode não produzir tanto quanto um trabalhador sem deficiência, além de acarretar custos com a adaptação do ambiente laboral. Porém, o direito ao trabalho é também o direito de se humanizar. Se for negado à pessoa com deficiência, a educação e, por consequência, o trabalho, nega-se a ela a oportunidade de produzir sua própria existência e seu exercício de cidadania.

(3) A grande importância da educação inclusiva e da adequada formação dos professores, pois é na infância que se começa o aprendizado para o mundo do trabalho (e emancipação). Convergindo para esse objetivo que as parcerias entre as esferas do poder público, a saber, do Instituto Federal e da Prefeitura Municipal, propuseram a efetivação da formação continuada de professores e, assim, promover, mesmo que de forma embrionária, a transformação do ambiente escolar e uma formação de melhor qualidade e menos excludente.

É possível, assim, concluir que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência, visando uma formação cidadã e emancipadora.

## Referências

CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed Editora. 2009.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DOMINGUES, Taciano L. C.; CAVALLI, Mariana R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.28, 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução 13 de 01 de setembro 2011**. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Centauro: São Paulo, 2005.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARTINS, Ligia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SMEHA, Luciane N., FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e Sofrimento nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

SMEHA, Luciane N., FERREIRA, Iolete de Vlieger. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

**Anexo**

**Questionário de Avaliação: Curso de Extensão**

1- Ao lado de cada item você deve assinalar seu grau de satisfação em relação ao Curso de Extensão sobre Inclusão Escolar

	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
Cumprimento do Programa				
Interação da Coordenadora com os participantes				
Domínio do assunto pelos palestrantes				
Esclarecimento de dúvidas por parte dos palestrantes				
Recursos Didáticos utilizados durante o curso				

2- Quanto a apresentação das boas práticas do IFPR referentes ao Curso de Inclusão Escolar:

A oferta do Curso de Capacitação é uma atitude positiva que te auxiliará no seu dia-a-dia?	Sim ( )	Não ( )	Parcial ( )
O curso atendeu suas expectativas?	Sim ( )	Não ( )	Parcial ( )
Você recomendaria a um amig@ ou colega de trabalho?	Sim ( )	Não ( )	Parcial ( )

3- Indique os pontos positivos e negativos do Curso:

---



---



---

4- O que você achou da iniciativa do IFPR Campus Campo Largo oferecer esse Curso de Extensão? Ela deve ser repetida? Você gostaria que o IFPR fosse à sua Escola?

---



---



---

Fonte: Autores

## PROGRAMA DE EXTENSÃO “FISIOTERAPIA ESPORTIVA”: UMA VIVÊNCIA EXTENSIONISTA

### EXTENSION PROGRAM "SPORTS PHYSIOTHERAPY": AN EXTENSIONIST EXPERIENCE

Brasil

Eliton Stanley de Oliveira\*  
Carlos Eduardo Silvério\*\*  
Rafael Padoveze Flores\*\*\*  
Jonatan Marcos Feldkircher\*\*\*\*  
Mayco Morais Nunes\*\*\*\*\*  
Rodrigo Okubo\*\*\*\*\*

#### RESUMO:

O objetivo do trabalho é apresentar o programa de extensão “Fisioterapia esportiva”. Este programa de extensão é composto por três ações de extensão: o atendimento supervisionado de fisioterapia na área do esporte, o mesmo atendimento fisioterapêutico para atletas do paradesporto e um curso de atualização e/ou realização de simpósio institucional sobre temas relacionados ao assunto, ou seja, contribui com a formação universitária dos acadêmicos em sua relação teórico-prática. Os autores demonstram a importância do programa de “Fisioterapia Esportiva” como uma atividade de extensão universitária como um espaço de formação acadêmica dos alunos (e dos professores), uma vez que estas corroboram para a articulação teórico-prática e para as vivências multi e interdisciplinares.

**Palavras-chave:** Extensão universitária; Fisioterapia; Lesões do esporte.

#### ABSTRACT:

The objective of this article is to present the university extension program called "Physiotherapy in sports". This program consists of three extension actions: the supervised attendance of physiotherapy in sport, the same physiotherapeutic care given to athletes of the para-sport and an update course and/or an institutional symposium addressing themes related to the subject. We believe it contributes to the university students' education in their theoretical-practical relation. The authors demonstrate the importance of the "Physiotherapy in Sports" program as a university extension activity providing students (and teachers) with academic education, since it promotes theory-practice articulation as well as multi and interdisciplinary experiences.

**Keywords:** Extension; Physiotherapy; Sports injuries.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

\* Aluno de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: elitonstanley17@gmail.com

\*\* Aluno de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: cadusilverio7@gmail.com

\*\*\* Aluno de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: rafaelpadoveze@hotmail.com

\*\*\*\* Aluno de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: jonatanmarcos.mf@gmail.com

\*\*\*\*\* Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: mayco.nunes@udesc.br

\*\*\*\*\* Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: rodrigo.okubo@udesc.br

## Introdução

Diversas lesões do sistema musculoesquelético ocorrem em decorrência da prática esportiva (FOURNIER, 2015; MCGREGOR, 2017). A formação dos profissionais envolvidos na abordagem dessas lesões, bem como as competências e atribuições de profissionais na área esportiva, são variáveis de país para país. Este fato pode levar a implicações para a saúde e decisões de políticas públicas sobre a adequação da utilização destes profissionais para fornecer atendimento de acesso direto para pacientes com tais condições musculoesqueléticas (CHILDS et al., 2005). Waddington, Roderick e Naik (2001) encontraram que poucos profissionais esportivos de clubes ingleses tinham experiência ou qualificações prévias em medicina esportiva.

A Sociedade Nacional de Fisioterapia Esportiva (SONAFE), no I Fórum Nacional dos Docentes da Fisioterapia de 2005, determinou as diretrizes para normatização do ensino de graduação e pós-graduação referentes à área de Fisioterapia Esportiva (denominadas “Carta de Londrina”). Estas fundamentam-se em orientações aos profissionais fisioterapeutas professores e coordenadores de cursos (SOCIEDADE NACIONAL DE FISIOTERAPIA ESPORTIVA, 2005). A SONAFE sugeriu a Fisioterapia Esportiva com integração de outras conteúdos curriculares; no entanto, somente 38% das IES com a disciplina/o módulo de Fisioterapia Esportiva as ofertam de forma específica (DE OLIVEIRA et al., 2013), ou seja, a maioria dos cursos aplica os conteúdos da disciplina/do módulo associados a outras disciplinas. Esse achado demonstra uma carga horária específica menor e pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo da Fisioterapia Esportiva e sua ancoragem de outros saberes.

Programas de Extensão Universitária mostram a importância da relação estabelecida entre instituição e sociedade. Estes acontecem por meio da aproximação e troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população; pela possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, a partir de práticas cotidianas, juntamente com o ensino e pesquisa e, especialmente, pelo fato de propiciar o confronto da teoria com o mundo real de necessidades (HENNINGTON, 2005).

Analisando os aspectos apresentados, verifica-se a importância de sugerir formas de inserção da disciplina/módulo de fisioterapia esportiva no currículo universitário dos cursos de Fisioterapia. Por conseguinte, o objetivo do trabalho é apresentar o programa de “Fisioterapia Esportiva” e demonstrar sua inserção como uma extensão universitária.

## Métodos

O presente estudo foi realizado no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O programa está inscrito no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SigProj) do Ministério da Educação – MEC, através de edital vigente.

O programa de extensão “Fisioterapia Esportiva” é composto por três ações de extensão: o Fisioterapia Esportiva, o Atendimento fisioterapêutico no Paradesporto e um curso de atualização ou simpósio aberto relacionado ao tema. As ações de fisioterapia esportiva e no paradesporto consistem no envolvimento de professores, profissionais fisioterapeutas e acadêmicos para atender de forma supervisionada inúmeros atletas, com ou sem deficiências mentais ou físicas, com necessidade de atenção/assistência fisioterapêutica.

O curso ou simpósio possui como objetivo difundir os conhecimentos teórico-práticos dessa área da fisioterapia. Em suma, o programa procura executar suas ações de forma a valorizar os saberes com vivência prática. Complementarmente a essas ações, o programa compreende, ainda, a realização de seminários semanais, visando a atualização científica dos alunos participantes, objetivando o melhor embasamento teórico para os atendimentos dos pacientes atletas.

### Alunos que participam do programa

Inicialmente, as vagas para a participação no Programa de “Fisioterapia Esportiva” foram oferecidas gratuitamente a todos os alunos regularmente matriculados no curso de bacharelado de Fisioterapia da instituição. Porém, pela regulação de números de alunos por supervisor, o número é restrito a 15 participantes. Como o número de inscritos é relativamente grande para a supervisão, atendimentos e infraestrutura institucional, há uma seleção dos candidatos por meio de prova escrita, entrevista e prova prática.

As atividades dentro das ações são resumidas na Tabela 1.

**Tabela 1** - Atividades, conteúdos relacionados e carga horária (CH) semanal.

Atividade	CH semanal
1) seleção dos pacientes (atletas e paratletas encaminhados à clínica escola de fisioterapia do CEFID)	5h
2) preenchimento dos horários destinados aos atendimentos	1h
3) avaliação dos pacientes	5h
4) execução dos atendimentos fisioterapêuticos	4h
5) estudo dos casos clínicos atendidos	4h
6) periódicas reavaliações dos tratamentos fisioterapêuticos propostos	1h
7) participação em eventos esportivos promovidos e/ou apoiados pela UDESC	Variável

Fonte: Autores.

### Público/população alvo

No projeto “Fisioterapia Esportiva”, são realizados avaliações e atendimentos a atletas amadores e profissionais encaminhados à Clínica Escola de Fisioterapia do CEFID/UDESC, participantes do JIUEDESC (Jogos de Internos da UDESC), bem como os representantes da UDESC em eventos esportivos como JUC’s e Copa UNISINOS. Além disso, avaliação e atendimento fisioterapêutico para paradesportistas encaminhados à Clínica de Fisioterapia do CEFID/UDESC. E as ações de realização de eventos, seja curso de atualização ou simpósio, são destinadas a profissionais fisioterapeutas e acadêmicos de fisioterapia.

O programa de extensão é realizado de março a dezembro, respeitando-se o período de disponibilidade da Clínica Escola de Fisioterapia CEFID/UDESC, ou seja, se estende ao período de recesso escolar do mês de julho, em razão da necessidade de continuidade dos tratamentos fisioterapêuticos dos atletas assistidos. Os eventos de atualização profissional no âmbito da fisioterapia esportiva ocorrem no mês de outubro dos anos de vigência do programa.

### Locais de realização

O principal local de realização das ações é na Clínica Escola de Fisioterapia do CEFID/UDESC, sendo que o Programa de Extensão se estende aos eventos esportivos que a UDESC organiza ou efetua seu apoio. Portanto, de forma eventual, há os atendimentos fisioterapêuticos realizados nesses momentos (JIUDESC, JISUDESC, JUC's e Iron Man Brasil).

### Resultados

Após a divulgação dos processos de seleção para alunos interessados em participar do programa, há, em média, 20 alunos inscritos por seleção. Nos últimos anos, o grupo formado pela inserção de alunos que foram selecionados variou entre 10 e 13 alunos, entre voluntários e bolsistas atuantes.

Para a ação de evento, o simpósio reuniu 80 inscritos para o ano de 2017 e 120 para 2018, os dois primeiros anos do evento.

Para a atuação no programa de “Fisioterapia Esportiva”, é adaptado o princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (ZANUTTO; ISHIDA; DUARTE, 2017). Para tanto, após o convite para os alunos participarem, há a capacitação para posterior atuação no programa.

A capacitação é realizada por supervisores tutores (professores doutores) e, através dos próprios alunos, de maneira hierárquica de tempo de programa, experiência na prática e fase da graduação (atrelada a teoria), no acompanhamento do cotidiano das ações do programa (Figura 1).

Figura 1 - Interação dos alunos com os atletas.



Fonte: Autores.

Atualmente, o programa é composto por 13 alunos, entre voluntários e bolsistas, sendo 2 mulheres, idade média de (19 ± 1) anos, e 11 homens, idade média de (22 ± 2) anos. São 2 alunos bolsistas e 11 voluntários.

### Atendimentos realizados

A Tabela 2 mostra um quadro geral dos dados de atendimentos de pacientes e alunos do programa.

Tabela 2 - Dados do programa de extensão, com número de atendimentos, alunos e supervisores.

Variável	n	
Supervisores	3	
Alunos	2015	10
	2016	10
	2017	12
	2018	13
Atendimentos	2015	738
	2016	1040
	2017	305
	2018	801

Fonte: Autores.

### Discussão

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos (FERNANDES et al., 2012).

A criação de projetos de extensão como componentes de cada disciplina deve ser construída em diálogo entre professor, alunos e necessidades de determinadas populações. Pode-se trabalhar com o esporte, cultura e lazer, centrando, prioritariamente, no levantamento e atendimento a necessidades básicas de emprego, renda, moradia, empoderamento das comunidades, tecnologias sociais, saúde, transporte, justiça e segurança, nutrição, enfim, na qualidade de vida, no bem viver das populações mais necessitadas e empobrecidas (GADOTTI, 2017).

De modo geral, as ações do programa de “Fisioterapia Esportiva” buscam oportunizar aos acadêmicos de fisioterapia maior aprendizado dentro da área, ampliando seus recursos terapêuticos, formando-os e habilitando-os a trabalharem com atletas e paratletas. Conseqüentemente, também oferecem benefício social, seja para promover a integração dos atletas nas suas funções da forma mais breve possível, seja aumentando a saúde dos seus participantes da comunidade (principalmente aos paratletas), conferindo-lhes melhora da performance e, conseqüentemente, maior qualidade de vida.

O programa de “Fisioterapia Esportiva” é pautado pelos objetivos de: 1) proporcionar a vivência prática dos conhecimentos fisioterapêuticos através da

execução dos atendimentos fisioterapêuticos supervisionados realizados e acompanhados por acadêmicos do Curso de Fisioterapia; 2) exaltar a importância da Universidade como promotora do desenvolvimento social através da prestação de serviços de qualidade que implementem a melhoria da qualidade de vida da comunidade interna e externa através dos serviços de Fisioterapia prestados de forma gratuita; 3) promover o aprimoramento acadêmico através do estudo dos casos clínicos atendidos durante a vigência do programa de extensão; e 4) proporcionar aos acadêmicos de fisioterapia, através de aulas teóricas-práticas, um aprofundamento e aprendizado de matérias como anatomia, fisiologia, biomecânica e cinesiologia dentro da abordagem terapêutica, assim como o conhecimento teórico de técnicas apresentadas durante o programa e o estudo prático destas, por meio da prática entre os alunos, com isso torná-los mais aptos ao aperfeiçoamento das técnicas aprendidas, através do atendimento da comunidade, e complementando-se através da discussão dos casos clínicos com o grupo de alunos e ministrantes dos projetos; e, 5) proporcionar à comunidade tratamento fisioterapêutico adequado às suas disfunções, proporcionando-lhe alívio de seus sintomas, melhoramento das alterações posturais e um trabalho profilático de futuras disfunções decorrentes das alterações já instaladas, além de educação em saúde através de orientações de autocuidado.

Estes objetivos do programa contemplam as observações de Siveres et al. (2012), que dita que “a atividade extensionista contribui para o aprofundamento dos conceitos, ou seja, aquilo que se deve saber para o exercício de sua profissão”, como também para o desenvolvimento pessoal. Ainda, este autor descreve três subcategorias para esse processo de aprendizagem direcionado à formação profissional que encaixam aos objetivos acima descritos, que seriam: a) a aprendizagem para o conhecimento da realidade de atuação profissional; b) a aprendizagem para a aquisição de habilidades; e c) a aprendizagem para fazer a relação da teoria com a prática.

O programa de “Fisioterapia Esportiva” é um espaço destinado para o aprimoramento das competências e habilidades profissionais dos acadêmicos do Curso de Fisioterapia, por ser um local destinado aos atendimentos fisioterapêuticos tanto no ambiente voltado ao atleta quanto ao paradesportista. Além dos atendimentos fisioterapêuticos, são realizados estudos de casos clínicos, fórum de discussão e debates sobre as vivências práticas e palestras voltadas para a Educação em Saúde e para performance dos atletas.

O programa mantém-se ativo e atuante, com as características descritas neste artigo. Ainda há muito a aprender sobre a prevenção e tratamento de lesões esportivas. Como próximo passo, objetiva-se maior qualificação e treinamento para formação de profissionais mais qualificados, e colaborar para oferecer aos atletas melhor tratamento e reabilitação disponíveis hoje.

## Conclusão

Propostas que inserem o acadêmico em situações centradas na prestação de serviços especializados, como é caso do presente programa de “Fisioterapia Esportiva”, em que se possibilita um ambiente rico em experiências e, ao mesmo tempo, pautado nas reais necessidades do mercado de trabalho, são responsáveis pelo aprimoramento das habilidades e competências profissionais.

Logo, o projeto se justifica pela finalidade, pelos resultados já alcançados, pelo comprometimento dos envolvidos e, não menos importante, pelo compromisso da universidade em procurar atender as demandas sociais através da prestação de serviços que atendam a comunidade e preencham lacunas importantes na formação acadêmica.

## Referências

- CHILDS, John D. et al. A description of physical therapists' knowledge in managing musculoskeletal conditions. **BMC musculoskeletal disorders**, [s. l.], v. 6, p. 32, 2005. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15963232>>. Acesso em: 3 maio. 2019.
- DE OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro et al. **Perfil da Fisioterapia Esportiva nas Instituições de Ensino Superior do Brasil**. [s. l.: s. n.]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fp/v20n3/12.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- FOURNIER, Magali. Principles of Rehabilitation and Return to Sports Following Injury. **Clinics in Podiatric Medicine and Surgery**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 261–268, 2015. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25804715>>. Acesso em: 3 maio. 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** [s. l.: s. n.]. Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensao\\_Universitaria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- HENNINGTON, Élida Azevedo. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 256–265, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2005000100028&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000100028&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- MCGREGOR, Alison H. Injury prevention, performance and return to sport: How can science help? **Chinese journal of traumatology = Zhonghua chuang shang za zhi**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 63–66, 2017. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28336420>>. Acesso em: 3 maio. 2019.
- SÍVERES, Luiz. Extensão Universitária: Processo de aprendizagem e procedimento de desenvolvimento sustentável. **CATAVENTOS - Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, [s. l.], v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Catavento/s/article/view/212>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SOCIEDADE NACIONAL DE FISIOTERAPIA ESPORTIVA. Carta de Londrina. **Diretrizes da Fisioterapia Esportiva**. Santo André: Sociedade Nacional de Fisioterapia Esportiva, 2005.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

WADDINGTON, I.; RODERICK, M.; NAIK, R. Methods of appointment and qualifications of club doctors and physiotherapists in English professional football: some

problems and issues. **British journal of sports medicine**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 48–53, 2001. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11157462>>. Acesso em: 3 maio. 2019.

ZANUTTO, A.; ISHIDA, S. P.; DUARTE, E. R. Projeto de Extensão “Orquestrando a reciclagem”. **Revista Conexão UEPG**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 340–349, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9396/5739>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

## A LUTA HISTÓRICA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO, DO E PARA O CAMPO: O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NOVA LARANJEIRAS/PR

### THE HISTORICAL FIGHT FOR THE RIGHT TO EDUCATION IN, FROM AND TO THE FIELD: THE MUNICIPALITY OF NOVA LARANJEIRAS/PR CONTEXT

Ana Paula Nahirne\*  
Dulce Maria Strieder\*\*

#### RESUMO:

Muitos são os avanços e os desafios enfrentados pela educação no Brasil, principalmente quando se fala em Educação do Campo. A partir dessa investigação, foram obtidas respostas para os seguinte questionamento: qual é a visão da comunidade escolar de uma Escola do Campo acerca da concepção e implantação da Educação do Campo em seu contexto local? Uma pesquisa qualitativa com coleta de dados foi realizada em uma Escola do Campo no interior do município de Nova Laranjeiras/PR para o desenvolvimento da investigação, em que participaram tanto a equipe diretiva da escola quanto professores e alunos. Também foi realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foram utilizados questionários e entrevistas audiogravadas para a coleta dos dados. As categorias foram estabelecidas com base nos dados, de acordo com a análise de Conteúdo proposta por Bardin. Neste âmbito, o objetivo foi analisar o cotidiano desta Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local. Constatou-se que os dados mostraram que houve progresso na questão da Educação do Campo, pois a direção da escola e os educadores deram mostras de adaptação às especificidades que essa educação apresenta.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Especificidade; Contexto local.

#### ABSTRACT:

Education in Brazil faces many advances and challenges, especially when it comes to Field Education. From this research, we obtained answers to the following question: what is the vision of the school community of a School of the Field about the conception and implementation of Field Education in its local context? Qualitative research with data collection was carried out in a Field School in the countryside of Nova Laranjeiras / PR for the development of the research, in which both the school management team and teachers and students participated. A documentary analysis of the School's Political Educational Project (PPP) was also carried out. Questionnaires and audio-video interviews were used to collect data. The categories were established based on the data collected, according to the Content analysis proposed by Bardin. In this context, the objective was to analyze the daily life of this School of the Field and how it is inserted in the local context. The results of the data analysis showed that there was progress in the field education, since the school management and educators showed adaptations to the specificities that this education presents.

**Keywords:** Field education; Specificity; Local context.

\* Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Quedas do Iguaçu - PR, Brasil. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Laranjeiras do Sul - PR, Brasil. E-mail: anapaulanahirne@yahoo.com.br

\*\* Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR, Brasil. E-mail: dulce.strieder@unioeste.br

## Introdução

A Educação do Campo vem ganhando recentemente espaço no cenário das políticas públicas voltadas para a Educação. Acredita-se que, sendo voltada para o campo ou para a cidade, ela deva ser de qualidade, independentemente do lugar, no que se refere à estrutura, formação de professores e currículo. Porém, nem sempre foi dessa maneira, pois basta voltar o olhar ao passado e verificar que nem se falava em Educação do Campo, muito menos se pensava em políticas públicas que atendessem às necessidades das populações que residem nas áreas rurais.

Nesta pesquisa, serão apresentadas algumas compreensões em relação à Educação Rural e à Educação do Campo, no sentido de delimitar seus conceitos e verificar possíveis contradições. Dessa forma, busca-se resposta para o questionamento: qual é a visão da comunidade escolar de uma Escola do Campo acerca da concepção e implantação da Educação do Campo em seu contexto local? Os objetivos foram os de analisar o cotidiano desta Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local. Deste modo, a perspectiva foi investigar o ambiente escolar do Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata – Ensinos Fundamental e Médio – no cenário da Educação do Campo, localizado no interior do município de Nova Laranjeiras, estado do Paraná.

O colégio escolhido para o desenvolvimento da pesquisa de campo é de grande importância para a autora principal deste artigo, pois foi uma escola construída pelo seu avô Paulo Nairne, juntamente com seu irmão Julio Nairne, na década de 1950, haja vista que foram os primeiros moradores a chegar nesta comunidade. Além disso, como é uma escola que funciona em prédio cedido pela Prefeitura Municipal, possui nível de ensino dos Anos Iniciais ao Ensino Médio, assim, toda a caminhada da autora enquanto aluna destes níveis de ensino foi efetivada nesta escola.

No que se refere à metodologia, além do estudo bibliográfico sobre a Educação de Campo e análise documental do PPP, realizou-se uma pesquisa de campo para que se compreendessem as concepções que a comunidade escolar possui acerca da escola e da formação de educadores. A investigação demandou um contato direto com a direção do colégio, coordenação pedagógica, sete (07) docentes pertencentes ao quadro de educadores de Ciências da Natureza e Matemática e educandos das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A coleta de dados caracterizou-se por entrevista audiogravada individual com a direção, equipe pedagógica e educadores de Ciências da Natureza e Matemática, assim como a aplicação de questionários aos educandos do Ensino Médio. Previamente à realização da pesquisa, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (número do comprovante: 080168/2016).

As pesquisas apontam que, em relação à Educação do Campo, os movimentos sociais, as ONGs, os educadores, enfim, a sociedade organizada, têm intensificado os debates junto aos Governos Federal e Estadual, quanto às demandas de construção e implementação de políticas educacionais voltadas para as necessidades dos sujeitos do campo.

No entanto, apesar dos avanços, atualmente, uma das maiores problemáticas da Educação do Campo é justamente a falta de políticas públicas que sustentem o avanço na discussão da proposta de educação básica do campo.

## 1. Educação rural e educação do campo: delimitando conceitos e verificando as contradições

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre educação no Brasil. É importante reconhecer que houve avanços, mas ainda há muitas dificuldades a serem superadas, para que se tenha uma escola pública de qualidade para todos. E elas ficam ainda mais evidentes nas escolas localizadas na área rural, onde a população ainda sofre com o descaso, quando se trata, mais precisamente, de políticas públicas voltadas à educação.

No século XX, com o início da industrialização, o tipo de mão de obra passou a ser outro, situação que modificou também o papel da escola. O ensino rural, nesse cenário, tinha por objetivo suprir as necessidades econômicas e fomentar o crescimento da monocultura, cujo objetivo era preparar as pessoas para aumentar a produtividade e consequentemente os lucros (CALAZANS, 1981).

A história da educação na área rural teve seus primeiros aparecimentos quando o país ainda era totalmente agrário, e o campo era considerado lugar de atraso. Esses fatos demonstram que a educação voltada para os povos do campo sempre esteve em segundo plano, e só era discutida quando precisava atender às necessidades da sociedade capitalista.

A escola rural envolve dimensões problemáticas bastante extensas,

[...] considerando-se que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo. Vinculada ao sistema produtivo, a escolaridade camponesa também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra que atendessem prerrogativas político-econômicas (LEITE, 1999, p. 53).

O homem do campo sempre esteve à margem da sociedade, inclusive em relação à educação. Nesse sentido, a Educação Rural surge com o objetivo de fixar o homem no campo, mas, ainda assim, em muitos casos, essa educação esteve voltada para a exploração dos ruralistas, por meio do trabalho manual nos grandes latifúndios em regiões onde estes estavam presentes.

Diante desse cenário, o êxodo rural tornava-se cada vez mais frequente, estendendo a pobreza nas favelas e nos centros urbanos. Nesse período, surgem alguns movimentos de transformação da educação, entre eles o chamado 'ruralismo pedagógico', que defendia a ideia de que a escola rural teria a função de proporcionar o desenvolvimento das populações e a fixação do homem no campo, adaptando a escola às condições desses sujeitos e, consequentemente, mantendo-os em sua região de origem (RIBEIRO, 2012).

Os desafios encontrados para a efetivação de uma educação que compreenda as especificidades que existem no meio rural são muitos. Todavia, há uma nova proposta de educação que nasce junto com as lutas sociais, que busca melhorias para os povos do campo. Assim, “uma nova concepção vem sendo forjada pelos próprios sujeitos históricos e coletivos do campo que, mobilizados, caminham rumo ao resgate de uma dívida social e histórica: uma educação do/não campo” (PARANÁ, 2009, p. 89).

Arroyo, Caldart e Molina são autores que debatem e discutem uma proposta de Educação do Campo que atenda às especificidades do campo. Para eles,

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 141-142).

Somente do final da década de 1980 e início da década de 1990, iniciou-se um despertar diferenciado, sob o incentivo dos movimentos e organizações voltadas para o campo. É possível identificar que essa nova proposta, segundo Caldart (2012, p.263), “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”. Nesse sentido, a Educação do Campo “não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido<sup>1</sup>” (CALDART, 2012, p. 263).

Seguindo esse mesmo raciocínio, o Caderno Temático da Educação do Campo ressalta que

[...] são os povos do campo e toda a sua diversidade, organizados coletivamente, que emergem contrariando sua História de negação, de marginalização, cobrando do Estado uma outra forma de fazer política, e da sociedade em geral, uma nova compreensão sobre seus modos de vida (PARANÁ, 2009, p. 64).

Atualmente, de acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p.26), não é mais correto usar a expressão "meio rural", mais sim "campo", “com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho”.

Caldart (2012, p. 264) defende uma educação que crie condições materiais para a vida no campo, buscando a soberania alimentar<sup>2</sup> por meio de um desenvolvimento sustentável. “E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida”.

A Educação do Campo precisa ter um dos pilares firmado na preocupação com a formação de valores éticos, morais e culturais, bem como com a construção de uma consciência crítica e política. Dessa forma,

[...] a essa concepção de Educação do Campo, confere-se o reconhecimento desses novos sujeitos que vem interagindo com formas de resistência pela sobrevivência no campo, com a luta pela terra, por políticas públicas que deem condições de tirar da terra o sustento de suas famílias, constituindo uma nova forma de produzir cultura, valores, conhecimentos, sujeitos, bem como de compreender o campo para além do aspecto produtivo e econômico. (PARANÁ, 2009, p. 89)

Assim, para se entender a discussão que ocorre em torno das perspectivas e desafios que levaram a uma concepção de educação direcionada para os sujeitos do campo, é necessário compreender suas origens e as contribuições para sua construção.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19) abordam que a preocupação principal é com a escolarização dos povos do campo, pois compreendem que a educação engloba “os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino”. Logo, “a escola deve ajudar seus educandos a serem sujeitos capazes de refletir sobre o mundo e suas diferenças e lutar para transformá-lo” (PARANÁ, 2009, p. 89). Dessa fala, depreende-se que a escola deve promover uma formação integral e de transformação social, ou seja, deve trabalhar com metodologias que tenham como base o respeito e a valorização dos sujeitos do campo, sua cultura, seu trabalho, sua relação com o meio em que estão inseridos e o seu convívio social. É fundamental que os instrumentos e materiais, como os livros didáticos das escolas do campo, sejam embasados neste contexto.

A Educação do Campo, enquanto política pública, está voltada aos interesses dos sujeitos do campo para construir a relação dialética entre teoria e prática. Logo, de acordo com os conteúdos formais, ela deve proporcionar uma reflexão sobre a realidade em que o indivíduo está inserido, bem como sobre a realidade mais ampla. Assim, contribui-se para instrumentalizar os sujeitos, a fim de que possam intervir significativamente sobre essas realidades. Um dos objetivos da Educação do Campo é “mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 17).

Para que a Educação do Campo seja contemplada nas políticas públicas de maneira ampla, é preciso que o governo atenda às necessidades dos trabalhadores/as do campo. A definição de políticas públicas precisa considerar os aspectos que fortaleçam a formação de educadores/as que atuam nas escolas do campo, bem como a valorização do trabalho e das lutas sociais e culturais do povo camponês. A educação precisa visar o desenvolvimento social, cultural e econômico dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Em âmbito governamental, diversas ações no Estado no Paraná estão sendo efetivadas e objetivam atender às demandas dos sujeitos do campo. Isto permite refletir que, para que se efetive a proposta de Educação do Campo, faz-se necessário que o Estado, em parceria com o Governo Federal, assumira suas responsabilidades. É preciso que ele se engaje no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação dos povos do

campo, a fim de que se evidencie certa atenção para com a transformação da sociedade, e ela se torne cada vez mais justa e igualitária.

Nesse sentido, uma Escola do Campo será aquela que, além de trabalhar o conteúdo pedagógico, prepara o educando para que ele possa ampliar sua capacidade reflexiva, desenvolva autonomia crítica e adquira embasamento teórico e, assim, possa intervir na realidade social de sua comunidade e do seu país. Age também sobre as decisões da administração pública na luta por políticas educacionais que atendam toda a população.

## 2. Fundamentos teóricos, procedimentos e instrumentos

O presente trabalho aborda uma pesquisa qualitativa, em que, segundo Flick (2009), consiste na escolha pertinente de métodos e teorias, quando analisa as diferentes perspectivas. Dessa forma, tratou-se inicialmente da realização de um estudo bibliográfico sobre a Educação de Campo.

Salienta-se que as leituras feitas sobre a temática contribuíram significativamente para o trabalho anterior ao da coleta de dados e permaneceram durante todo o trabalho realizado. Nesse sentido, a pesquisa de campo foi um recurso utilizado que possibilitou compreender as informações coletadas a partir da população pesquisada.

Deste modo, a perspectiva é investigar o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata – Ensinos Fundamental e Médio – no cenário da Educação do Campo, localizado a 24 km da sede do município de Nova Laranjeiras, estado do Paraná.

Dessa forma, foi necessária uma aproximação com a direção e coordenação pedagógica do colégio, bem como sete (07) docentes pertencentes ao quadro de educadores de Ciências da Natureza e Matemática e educandos das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A coleta de dados caracterizou-se por entrevista audiogravada individual com a direção, equipe pedagógica e educadores de Ciências da Natureza e Matemática, assim como a aplicação de questionários aos educandos do Ensino Médio.

Segundo Triviños (1987), os questionários e entrevistas semiestruturadas têm por finalidade questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Por questões éticas, os sujeitos da pesquisa foram protegidos, deste modo, foram apenas identificados por siglas para que a análise dos resultados fosse possível, sendo elas: D (diretora), P (coordenadora pedagógica), E (educadores) seguida de numeração (1, 2, 3,...) e A (alunos), seguidas de numeração (1, 2, 3, 4,...).

A escolha da metodologia de análise baseia-se a partir da Análise de Conteúdo – AC, metodologia já tradicional nas pesquisas educacionais. Após escolhida a Análise de Conteúdo como instrumento norteador na compreensão das informações obtidas,

são estruturadas categorias e, segundo Bardin (1977), seguem as seguintes etapas: pré-análise, identificação e organização do material mapeado, codificação e categorização dos trabalhos por agrupamento, interpretação e reflexões.

Na presente pesquisa, a etapa de pré-análise foi realizada pela leitura das entrevistas realizadas, com o intuito de entender o discurso de cada indivíduo participante da pesquisa. Já na etapa da exploração dos dados coletados, foram extraídas as informações contidas nas entrevistas e nos questionários, recortando informações coletadas, com o objetivo de se classificarem os conteúdos sistematicamente em função das categorias elaboradas.

Finalizadas as etapas, o pesquisador realiza a classificação e a incorporação dos dados da pesquisa e escolhe as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela particularidade do tema (BARDIN, 1977; MINAYO, 2007). É nesse momento que o pesquisador propõe inferências; procedem-se interpretações relacionadas com a fundamentação teórica previamente elaborada, e, por conseguinte, geram-se novas discussões, atreladas aos dados da pesquisa.

Os dados foram colocados em quatro categorias preestabelecidas, subdivididas em subcategorias que emergiram dos categorizados. Porém, para este trabalho será analisado a categoria Educação do Campo, com as seguintes subcategorias: Implementação da Educação do Campo; Concepção de Educação do Campo e Perspectivas de manutenção de jovens no campo.

## 3. Categoria educação do campo

### 3.1 Implementação da Educação do Campo

No que se refere à categoria da pesquisa, denominada Educação do Campo, considera-se que o recolhimento dos dados ocorreu junto à comunidade escolar, localizada na zona rural do município.

Conforme o PPP da escola, no mês de junho de 2011, através da Secretaria de Estado da Educação, pelo Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação Escolar do Campo, e Resolução SEED nº 4783/10 da Secretaria da Educação, reconhece-se a Educação do Campo como uma política Pública educacional voltada ao atendimento de ensino das populações rurais nas Escolas do Campo e são instituídas normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade dessa categoria de Escola.

A solicitação foi atendida pela Resolução nº 2849/12 de 15/05/2012, de acordo com a Deliberação da CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002, da adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, para os diversos níveis de ensino. A instituição de ensino passou, a partir desse momento, a denominar-se Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata – Ensinos Fundamental e Médio, a qual se caracteriza como Escola do Campo e está se adequando aos princípios da Educação do Campo (PPP, 2015). No entanto, a

diretora relata que essa mudança de nomenclatura foi alvoroçada. Segundo ela,

*[...] essa denominação foi frustrante... porque está localizada no campo mas se nós analisarmos... estamos fazendo um grande esforço para tentar realmente fazer uma Educação do Campo... na prática a gente acaba se decepcionando um pouco pelo fato de não ser tudo aquilo que você está buscando... Então a gente vê que as escolas do campo... estão tendo mas uma nomenclatura e de fato uma efetivação nessa Educação... que deveria ser pensada para o campo não está ocorrendo, nós estamos tentando construir isso... mas está indo a passos muito lentos (D).*

A mudança ocorreu devido ao colégio atender somente a educandos oriundos do campo. No entanto, apesar de ter havido a troca na nomenclatura, essa não resultou em mudança significativa nas práticas pedagógicas.

Entende-se que faria maior diferença se novas práticas pedagógicas estivessem acompanhadas da nova nomenclatura e, assim, pudessem melhor expressar os interesses e necessidades dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo. Não é meramente a reprodução dos valores do desenvolvimento urbano. O conceito de Educação do Campo fundamenta-se na prática educativa, com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que determina, em seu artigo 1º:

*A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).*

Assim, entende-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida dos indivíduos, dentro e fora da escola. Por isso, é fundamental a real implantação de uma educação voltada ao campo, que possa incentivar os educandos e comunidade escolar a pensar de maneira crítica, (porque as pessoas pensam com ou sem escola) almejar e lutar por políticas públicas que efetivamente tragam qualidade de vida ao homem do campo, para que o educando aprenda a produzir seu próprio sustento e seja motivado a permanecer na área rural, ainda que isso o restrinja a este local.

Apesar de a escola estar localizada na zona rural, não apresenta um trabalho totalmente voltado para o campo, mas de acordo com as percepções dos entrevistados, os professores procuram adequar seus planejamentos à realidade em que os educandos estão inseridos. Os relatos condizem com as falas dos entrevistados:

*Eu sempre tento relacionar o que consigo... e sempre procuro mostrar para meus alunos que não é porque eles moram no campo com aquela visão de aluno atrasado, atrapalhado, ou que tenha menos oportunidade já não faz mais sentido nessa época e que eles têm tanto quanto ou melhores oportunidade que residem ou que estudam na cidade (E2).*

Nesta perspectiva, o planejamento do professor deve conter desde os objetivos do conteúdo a ser trabalhado, sempre levando em consideração o conhecimento empírico trazido pelos educandos, até a aplicação das atividades, tendo em vista que elas devem despertar curiosidade, interesse e motivação aos educandos.

### 3.2 Concepção de Educação do Campo

A Educação do Campo, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, é definida na linguagem oficial, como

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2010, p.1).

É possível confrontar esta definição com o que expõem os entrevistados, quando se observa a definição presente na percepção que cada um explicita sobre a terminologia Educação do Campo: *“Vejo que é fazer a relação entre o conteúdo científico e a prática do dia-a-dia, conseguir fazer esse elo de ligação pra que eles entendam o porquê de estudar tal conteúdo e onde podem aplicar” (E6).* Além disso,

*A Educação do Campo deveria ser pensada para alunos do campo, com qualidade... deveria considerar que essas pessoas moram no campo, sobrevivem do campo ou em redor do campo... e... que um dia talvez permaneçam talvez não, então eles têm que ter o conhecimento geral e globalizado... procurar dar aos alunos do campo as mesmas oportunidades das escolas que não são do campo (E1).*

*De um modo geral, vejo que a Educação do Campo é trazer o aluno para a realidade por meios dos conteúdos que ele vê na escola, nos conteúdos que ele vê tentar relacionar com o seu cotidiano. Claro que na cidade a gente trabalha relacionando a sua realidade, mas são questões diferentes, por exemplo, aqui eles veem os aditivos químicos da adubação, fertilização na cidade eu não enfoco isso (E7).*

*Deveria ser uma educação voltada para os sujeitos do campo, que respeita os sujeitos do campo em seu modo de vida, me sua cultura, seu ritmo, porque são alunos trabalhadores, que trabalham em casa em um período e no outro eles vem pra escola, às vezes cansados. Deveria ter um currículo diferenciado que respeite o filho do trabalhador, enquanto trabalhador. Mas isso nós levamos em conta (P).*

*Ao meu entender, a Educação do Campo deveria buscar disciplinas mais específicas, que trabalhasse mais com a realidade do campo, que tivesse profissionais realmente capacitados em algumas áreas para estar oferecendo esse trabalho mais a campo pros alunos e eu vejo que isso é umas das dificuldades, porque eu vejo por mim, eu na minha formação de Geografia eu posso até fazer alguns trabalhos de campo com meus alunos, mas a todo o momento, assim como o professor de outras áreas consegue em alguns momentos abranger algo, mas não muito específico (D).*

Compreende-se, nessas exposições, que a perspectiva pedagógica da Educação do Campo deve estar ligada a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da possibilidade dos interesses dos povos que ali vivem. São estas questões e suas contradições, bem como as práticas organizacionais, os desafios impostos ao debate da Educação do Campo que podem corroborar para sua efetivação dentro da educação pública do Paraná.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (CURITIBA, 2006) enfatizam que, por muitos anos, a educação camponesa foi efetivada pautada em

um currículo extremamente urbano, desconectado da realidade das pessoas que vivem no meio rural e agrário. Diante desse contexto, a Educação Rural contrariava os propósitos da população camponesa, que começou a buscar, em meio a outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo.

Na educação rural, houve pouca tentativa de adequar a escola às características dos camponeses e dos seus filhos, ou seja, metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. No estudo, dificilmente havia o objetivo de oferecer uma associação com a realidade desses alunos trabalhadores do campo, considerando que são eles, juntamente com os demais membros da sua família e da comunidade, que garantem o próprio sustento.

O processo de construção da Educação do Campo é uma luta antiga das populações que residem nas comunidades rurais do país e lutam por uma educação de qualidade, baseada nas especificidades do campo. Conforme Ribeiro (2012, p.300), “a Educação do Campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação”.

A Educação do Campo pode ser definida como uma educação que parte do conhecimento empírico do educando. No entanto, não abre mão da pluralidade de conhecimento científico e sistematizado em diversas áreas. Essa nova forma de organização visa à formação global do sujeito e parte do pressuposto de que cabe à escola o papel de criar espaços de experiências variadas que oportunizem aos indivíduos a construção de sua autonomia e produção de conhecimentos sobre a realidade em que vive.

Segundo Caldart (2002, p.26),

[...] a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”.

A Educação do Campo tem ocupado muitos espaços nos últimos anos desde os debates dos Movimentos Sociais até a conquista de políticas educacionais voltadas para o campo.

Em conformidade com o PPP do colégio, as percepções explicitadas pelos entrevistados ocorrem no sentido de que a escola à qual se referem analisa e reorganiza o currículo nos eixos temáticos e alternativas metodológicas das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Além de se adequar, gradualmente, na tentativa da concretização de uma educação diferenciada, identificada com a participação dos seus povos do campo, dentro de sua realidade cultural e social (PPP, 2015).

Essa discussão precisa ultrapassar o perfil pedagógico e situar-se na vivência educacional da vida no campo. Precisa-se pensar o campo que se quer ter a partir das condições de vida de seus sujeitos e relacionar esse modo de viver com o conteúdo escolar, na perspectiva de mudança dessas relações de poder e

também pensar o campo como espaço de vida e não apenas de produção.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. (BRASIL, 1996, p. 24).

Os sujeitos do campo têm seu jeito próprio de viver. De acordo com sua cultura, repassada e reconstruída de geração para geração, eles constroem relações sociais e seu sustento.

Nas falas dos entrevistados, nota-se uma clara preocupação em direcionar os conteúdos e objetivos de forma que os educandos possam atender às exigências tecnológicas e do mundo do trabalho, bem como a formação crítica na tomada de decisões diante das questões cotidianas de forma consciente.

*Eu penso que na disciplina de ciências se a gente conseguisse trabalhar um pouco mais voltado, pois a busca de material e as abordagens são trabalhosas, pois o nosso material didático não contribui em nada. Que nem agora, eu to fazendo um herbário com coleta do material que contém o herbário, quando a gente está trabalhando com os animais, sempre tento utilizar exemplos locais dando uma quebrada no que vem nos livros (E1).*

*Quando consigo, tento fazer ligação da minha disciplina com as coisas que os alunos convivem... Têm algumas coisas que dá de relacionar, porque ciências e biologia estão envolvidos desde o ar que eles respira, contato com as plantas, animais, com os alimentos, com a terra, a plantação... isso auxilia no sentido de preparar um aluno que visualize ao seu redor, o que acontece com o ambiente, as modificações dele... prepara para ser pesquisador, de sempre querer buscar mais sobre o assunto (E4).*

É interessante lembrar que, na pretensa mudança da educação, a ação do professor que atua nas escolas do campo é de fundamental importância. Esta ação deve ser intencional e planejada para a aplicação de metodologias diferenciadas para cada conteúdo abordado.

Nas entrevistas, foi possível a identificação de possibilidades de práticas pedagógicas utilizadas na escola, visando trabalhar a partir do conhecimento empírico dos educandos: “o herbário e o insetário são atividades que desenvolvi no projeto referente à genética, que têm relação com o cotidiano deles” (E2).

*Eu gosto de fazer atividades diferenciadas, gosto de trabalhar com jogos, caça-palavras, trabalho com leitura e interpretação dentro do meu conteúdo, herbário... lá na parte dos alimentos eu gosto de fazer a prática: hoje vamos fazer a alimentação saudável e amanhã a não saudável, levamos os lanches, tudo dentro do grupo de alimentos, fazendo a comparação dos lanches, quando vai trabalhar frequência cardíaca sempre estar levando os alunos pra verificar a pressão arterial... Na parte de reprodução humana eu gosto de fazer caixinha com perguntas... Trago muitos vídeos, muitas imagens, principalmente na questão de doenças no sentido de alertar, algumas práticas simples quando possível, lâminas prontas que leva para os alunos observar... Trabalho também com atividades de modelagem: modelagem do sistema solar, modelagem da célula, dos sistemas respiratórios (E1).*

*Fiz a planificação dos sólidos geométricos, trouxe o molde, eles recortaram e montaram... Fiz a atividade pra Equipe Multidisciplinar pra eles montarem o*

*artesanato indígena que dá pra relacionar com a geometria plana e espacial... Trouxe tampinha da garrafa, copinhos, xícaras e outras matérias em formato circular pra fazer o cálculo da circunferência, diâmetro e perímetro (E5).*

Conforme relata a diretora, a caracterização de Educação do Campo está vinculada ao PPP da escola, pois, segundo ela: *“colocamos esse diferencial no PPP da escola, então pra ter essa adequação, que sempre que possível que faça essa alteração na forma de ensinar os conteúdos aos alunos” (D).*

No que se refere às práticas pedagógicas, afirma que quando se reconhece o saber utilizado no cotidiano, a disciplina terá mais significado no ambiente escolar. Sob esse ponto de vista, Vergnaud (2003, p.33) afirma que

*[...] é preciso considerar de qualquer maneira que os conceitos cotidianos germinam para cima, enquanto os conceitos escolares germinam em direção ao real, ao concreto. Sempre é preciso estabelecer na escola a relação entre os conceitos escolares e os conceitos cotidianos.*

No entanto, o educador, muitas vezes, não consegue fazer a relação entre o científico e o empírico. Assim, o educando se depara com a imposição de um conteúdo formal obrigatório que, na maioria das vezes, tem pouca ou nenhuma relação com seu cotidiano. Deste modo, o conhecimento que ele trazia é desperdiçado no processo de aprendizagem escolar. Nesse caso, se nega ao educando a oportunidade de ter um conhecimento que valorize sua comunidade e sua história.

O educador pode estabelecer relações com colegas de outras disciplinas de forma interdisciplinar, para analisar o desenvolvimento da aula a partir de conteúdos e materiais que possam ser relacionados à realidade dos educandos.

*[...] no meu PDE eu fiz uma atividade voltada para a Educação do Campo... voltado para os alunos que vivem aqui, e é uma dificuldade enorme em encontrar material, pois o meu projeto foi sobre animais peçonhentos e o uso do lúdico, envolvendo as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa (E1).*

Durante as entrevistas, o tema sobre a distância da realidade foi abordado como uma insistente característica das propostas dos livros didáticos: *“ele é construído para o país inteiro e não abrange a realidade de todos os Estados quem dirá de um município ou de uma comunidade” (D), “Os conceitos não são bem definidos e claros, são extensos, o aluno não gosta, as imagens e os exemplos são voltados pra coisas distantes da nossa realidade” (E3). Além disso, “[...] porque ele não faz muita conexão, é bem vago, utilizo mais pra eles visualizar alguma coisa, a maioria das atividades eu trago pronta” (E2).*

Uma educadora relata que, muitas vezes, no material didático, os conceitos não são bem definidos e claros, seguidos de definições muito extensas: *“O conteúdo é muito complexo, aí trago uma coisa mais resumida até porque duas aulas por semana em cada turma é pouco então. Além disso, as atividades são muito extensas, quase não tem atividade prática” (E5).* Outrossim,

*[...] as imagens e os exemplos são voltados pra coisas distantes da nossa realidade e na parte de Astronomia que é um dos conteúdos estruturantes de*

*Ciências, somente o livro do 6º ano que contempla... tem um fragmento do sétimo e no oitavo onde a gente tem que trabalhar todos os anos. Outra coisa, nos sistemas biológicos a gente tem que estar trabalhando todo o ano e ele vem na composição do livro didático vem num modelo nacional, esquecendo que a gente tem as Diretrizes do nosso Estado, que tratam dos conteúdos estruturantes nos quatro anos... então, essa unificação de conteúdos em um único livro, faz com que você tenha que estar procurando do ano seguinte ou do ano anterior e sem contar que tem conteúdos estruturantes que a gente tem que trabalhar e o livro didático não aborda (E1).*

Conforme menciona a coordenadora pedagógica:

*[...] vem um padrão de livro lá de Brasília e é este que entregamos aos alunos todo ano. Lógico que também é válido para curiosidades, mas o governo deveria pensar em fazer um livro que ao menos atendesse as demandas da região Sul (P).*

A inter-relação entre o saber popular e o saber sistematizado proporciona aos educandos compreender de modo mais aprofundado sua cultura, ou seja, ao transitar entre os saberes populares e acadêmicos, é possível despertar nos educandos maior interesse nos estudos, pois o aprendizado na escola permite a esses alunos melhor compreensão de muitas de suas atividades diárias.

A escola é o local para a ampliação de conhecimentos. Nesse sentido, a identidade e o cotidiano dos sujeitos do campo devem ser tomados como premissa para o trabalho pedagógico. É também a referência para selecionar os conteúdos escolares e os materiais didáticos a serem trabalhados em sala.

Dessa forma, a educação é um importante elo entre a vida do educando e a sua maneira de entender e relacionar-se com a sociedade. De acordo com Libâneo (2001, p.10),

*[...] a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e é provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos e categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.*

Da exigência citada pelo autor supracitado, o professor, como responsável pela organização e metodologia da aula, tem o papel principal de levantar questões que proporcionem situações que favoreçam a conexão das disciplinas à realidade dos educandos, estimulando-lhes a discussão e a partilha de ideias.

No entanto, percebe-se que nem sempre é possível desenvolver os objetivos planejados. O uso de termos científicos, sem relação com o cotidiano, dificulta a compreensão por parte dos educandos. Além disso, a organização dos espaços e tempos escolares não permite a realização de trabalhos práticos e de recursos tecnológicos.

As crianças e jovens das diferentes regiões do campo do município específicos em estudo apresentam modos de vida que acompanham o trabalho de seus pais, com as plantações e no cuidado com os animais. Desta maneira, o professor precisa observar a realidade de seus estudantes, porque essa informação irá auxiliar o trabalho de base para planejar tanto o ensino como a aprendizagem dos conteúdos elencados na Proposta Curricular de cada disciplina. Essa proposta almeja ser

construída a partir do perfil do aluno, o qual, em sua maioria, é filho de pequenos agricultores, criadores de gado de corte e de leite e trabalhadores braçais.

No entanto, ainda assim, a maioria dos alunos, ao concluir o Ensino Médio, vai para as cidades em busca de emprego. E, conforme relata a diretora,

*[...] devemos encontrar uma forma de fazer uma Educação do Campo diferenciada, que é realmente buscar essa realidade dos nossos alunos... tanto que a gente está acreditando na formação dos professores que estão tentando, e estamos com esperança que esses alunos que estão saindo pra estudar comecem a voltar e atuar, a contribuir e a ajudar na escola... a gente tem alguns estágios da UFFS que se comprometeram a fazer essa mediação maior pra que aos poucos vá se efetivando essa educação que almejamos (D).*

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes de tudo, ela é educação, formação de seres humanos. Conforme relata a coordenadora pedagógica, *“eu vejo que é um trabalho coletivo, mais trabalho pra melhorar, me comprometo sempre com as particularidades da escola” (P).*

Nesse sentido, o planejamento intenta direcionar os conteúdos das disciplinas de forma a valorizar os alunos residentes na zona rural, visando e pleiteando parcerias com os órgãos da agricultura, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a Secretaria da Agricultura do município (SEAB), a Central de Comercialização, as Cooperativas, o Sindicato Rural, dentre outros, assim como Universidades da região. Dessa forma, a comunidade escolar acolhe e também organiza palestras proferidas por especialistas no assunto em parcerias com órgãos do Estado (PPP, 2015). Nesse aspecto,

*[...] o que a gente tenta buscar é parcerias com as Universidades que ofereçam as palestras, que façam a divulgação dos cursos que são oferecidos, para tentar incentivar e tentar trazer um pouco dessa realidade da Educação do Campo para as escolas do campo... A UFFS de Laranjeiras ela busca trabalhar com essas questões ligadas mais as especificidades do campo e por isso sempre buscamos essa parceria, até tempos alunos que estudam lá e estão fazendo estágios aqui, bem como na Semana Cultural nós trouxemos alunos de lá pra vim conversar com os alunos e propor atividades de recreação a eles... A UNICENTRO que formou a turma da Ledoc que teve professores além de você trabalhando aqui conosco... As vezes a gente encontra alguma dificuldade nesse contato também, porque nem sempre eles estão dispostos a vir, pela distância ou alguma outra coisa. As vezes programamos umas três palestras e conseguimos realizar apenas uma (D).*

Assim, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses ou, mais amplamente, da classe trabalhadora do campo e de suas lutas.

### 3.3 Perspectivas de manutenção de jovens no campo

Quando os estudantes participantes da pesquisa foram questionados se pretendiam cursar o Ensino Superior, 17 alunos (26%) marcaram a opção que não pretendem continuar os estudos. Os motivos pelos

quais não querem estudar são diversos e foram apontados: *“devido à minha condição financeira” (A58), “quero arrumar um emprego antes” (A7), “pretendo ajudar meus pais” (A25), “não tenho interesse” (A24), “é chato estudar e dá mais lucro ser fazendeiro” (A59), “não gosto de estudar” (A42).* Destes 17 alunos, 6 não justificaram os motivos que os levam a não querer continuar os estudos.

Os demais alunos (74%) pretendem continuar estudando. A maioria das justificativas concerne a melhorias de vida e de condição financeira: *“para conquistar o que eu quero” (A27), “por melhores condições de vida” (A62), “para ter um futuro melhor e uma boa condição de vida” (A47), “para ter uma formação superior e para conseguir um emprego que e goste” (A63), “para ter um meio de sobreviver e ter algo profissional” (A9), “[...] pretendo me formar em alguma especialidade” (A4), “eu quero aprender coisas novas e ter mais conhecimento” (A21).*

Para a coordenadora pedagógica, ver que grande parte dos alunos da escola tem o interesse em continuar os estudos é uma forma gratificante e de incentivo para prosseguir trabalhando como coordenadora pedagógica. Segundo ela,

*[...] quando a gente vê nossos alunos tendo sucesso aí fora... vemos tantos alunos que viraram professores, ou que estão fazendo uma faculdade em universidades públicas, curso técnico, entrando no mercado de trabalho... Poderiam ser todos mas a gente sabe que não vão ser todos...eu vejo a educação avançar quando alunos aqui dessas comunidades estão se dando bem (P).*

A partir dos alunos que pretendem prosseguir nos estudos, foi questionado se a pretensa profissão teria alguma vinculação com o campo onde residem. Assim, 31 estudantes (48%) responderam que planejam depois de formados manter conexão com o campo. As formações almejadas estão ligadas a ser Técnico em Agropecuária, à Agronomia, Veterinária, Medicina, a ser Professor de Educação Básica, Piscicultura, Enfermeira, Psicologia e à Administração. As explicações de como manterão essa vinculação podem ser compreendidas nas seguintes falas: *“posso trabalhar em escolas do campo” (A44), “ser médico no campo é indispensável” (A61), “[...] é ligado com agricultura” (A4), “posso ajudar meu pai na propriedade” (A9), “[...] posso melhorar a situação financeira da propriedade” (A51), “gosto de cuidar dos animais” (A2), “eu nasci e me criei aqui, por isso pretendo aqui continuar” (A52).*

Atualmente, a Educação do Campo vem conquistando seu espaço, mas há muito em que avançar. Um exemplo de mudança refere-se às lutas para debater as relações históricas e estruturais. Isso será possível somente se os interessados, no caso a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais), se responsabilizarem por essa construção e por esse diferencial nas escolas, na luta pela qualidade na educação ofertada e na melhoria das estruturas das escolas do campo, conferindo-lhes mais qualidade e acesso. Ainda, ações que priorizem a educação da sociedade e que contribuam para o processo de crescimento e mudanças positivas desta sociedade e, além disso, que contribuam para permanência no campo, na vida dos alunos e da comunidade pelo processo emancipatório de seus cidadãos, cidadãos do campo.

## Considerações finais

As conquistas alcançadas no decorrer dos últimos anos referentes à Educação do Campo, como leis específicas para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, expressam um passo importante na garantia e acesso de condições educacionais mais específicas para esses sujeitos. Porém, ainda há muito que se caminhar no que diz respeito à escola e às disciplinas, vinculadas às especificidades no campo.

A análise dos dados coletados pela pesquisa permitiu identificar que avanços relacionados à Educação do Campo chegaram timidamente à escola. Nas entrevistas, entende-se que já se tem uma metodologia que tenta se adequar a essas especificidades, mas a realização do ensino de forma articulada ao modo de vida e à cultura camponesa ainda é limitada.

As análises efetuadas dos questionários mostraram que os alunos têm um sentimento de pertença ao campo, muitos dos quais pretendem continuar seus estudos, mas sem perder o vínculo com o campo. No que se refere ao ensino contextualizado, relatam que já tiveram experiências de atividades sugeridas pelo professor, as quais estavam vinculadas à sua realidade, por isso, conseguiram relacioná-las com alguma característica do lugar onde moram. Muitas vezes, conexões simples, mas que auxiliam na contextualização do conteúdo científico trabalhado na escola quanto às semelhanças de sua cultura camponesa.

## Notas:

<sup>1</sup> “A Pedagogia do Oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos 1950 e se prolonga até os anos 1960. [...] É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão.” (ARROYO, 2012, p. 556).

<sup>2</sup> “Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local.” (STEDILE; CARVALHO, 2012, p. 717).

## Referências

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M.A. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CALAZANS, M.J. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

PPP. Projeto Político-Pedagógico. COLÉGIO Estadual do Campo de Rio da Prata. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Fundamental e Médio**. Nova Laranjeiras, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, E.J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. In: **Caderno Temático da Educação do Campo**, 2., 2009. Coordenação da Educação do Campo. Curitiba, 2009.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

STEDILE, J.P.; CARVALHO, H.M. Soberania Alimentar. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGNAUD, G. A gênese dos campos conceituais. In: GROSSI, E.P. **Por que ainda há quem não aprende: A teoria**. Petrópolis: Vozes, 2003.

## ENTRE O ENSINO E A EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO LICENCIADO EM QUÍMICA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

### BETWEEN TEACHING AND EXTENSION: CHEMISTRY TEACHERS' TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION – AN EXPERIENCE REPORT

Brasil

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza\*  
Cleuza Diogo Antunes\*\*  
Carmen Tereza Velanga\*\*\*  
Marlene Rodrigues\*\*\*\*

#### RESUMO:

A formação inicial de professores destinada ao atendimento das demandas da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, constitui-se num desafio para as Instituições formadoras. Este relato resulta das discussões didático-pedagógicas ocorridas na disciplina de Educação Inclusiva, do Curso de Licenciatura em Química do IFRO-Campus Ji Paraná-RO, que culminaram com o desenvolvimento de um projeto de extensão, que consistiu na integração dos conhecimentos teóricos vivenciados em sala de aula e na promoção de ações e intervenções pedagógicas junto a grupos externos à Instituição. As intervenções foram organizadas em oficinas, com produção de materiais didáticos, e ocorreram em 2017, em Ji-Paraná-RO. A partir dos resultados obtidos, infere-se que discutir a educação inclusiva por meio de projetos de extensão aliados ao ensino contribui para uma aprendizagem significativa, promovendo a aceitação da temática entre os acadêmicos e capacitando-os quanto ao compromisso ético e político na promoção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Química.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Química; Formação de professores; Educação especial; Educação inclusiva; Extensão.

#### ABSTRACT:

The initial training of teachers to comply with the demands of Special Education in the Inclusive perspective is a challenge for the training institutions. This report is the result of the didactic-pedagogical discussions that took place in the subject Inclusive Education in the Teaching Chemistry Undergraduate Course at IFRO - Campus Ji-Paraná-RO, which resulted in the development of an extension project that consisted in the integration of the theoretical knowledge lived in the classroom and in the promotion of pedagogical actions and interventions with groups outside the Institution. The interventions were organized in workshops with production of teaching materials and took place in 2017 in Ji-Paraná-RO. Based on the results, it is inferred that discussing inclusive education through extension projects allied to teaching contributes to meaningful learning by promoting the acceptance of the theme among academics and empowering them with regard to ethical and political commitment in the promotion of inclusive pedagogical practices in the teaching of Chemistry.

**Keywords:** Teaching Chemistry Undergraduate Course; Teacher training; Special education; Inclusive education; Extension.

\* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Porto Velho - RO, Brasil. Aluna de Mestrado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: alice.cristina@ifro.edu.br

\*\* Bibliotecário Documentalista. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Porto Velho - RO, Brasil. Mestrado em Educação. E-mail: cleuzadiogo10@gmail.com

\*\*\* Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: carmenvelanga@gmail.com

\*\*\*\* Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: marlenerodrigues.rodrigues658@gmail.com

## Introdução

O ingresso de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular brasileiro é garantido pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, e por outros documentos norteadores que discutem a inclusão no cenário nacional, assegurando que as pessoas com deficiência não sejam alvo de discriminação. Entre os documentos normativos e legais destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015), bem como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros decretos e pareceres específicos.

Sabe-se que embora garantido o ingresso dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) à escola regular, nem sempre a permanência e o sucesso escolar caminham juntos. Essa equação ainda não resolvida é um entrave a ser removido diariamente, uma vez que grandes conquistas não acontecem instantaneamente nem são resultados de fórmulas mágicas, exigindo políticas públicas eficazes e, por certo,

[...] a igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum, de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino (MANTOAN, 2011, p. 33).

Com a finalidade de oportunizar a permanência e o prosseguimento dos alunos, a formação inicial dos professores pode ser apontada como um dos fatores determinantes para que se efetive um ensino que contemple a educação especial dentro da perspectiva de uma educação inclusiva. Questões relacionadas à inclusão devem ser incorporadas ao currículo e problematizadas no ambiente acadêmico, oportunizando aos futuros professores conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática e sobre eles, sua condição, e as múltiplas competências a serem desenvolvidas com foco voltado para a aprendizagem dos mesmos e seu desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] um tema que requer intensa reflexão, diz respeito à reformulação do currículo de formação do educador, na pedagogia e nas licenciaturas, de maneira que esta formação contemple a heterogeneidade escolar presente em escolas que buscam tornarem-se inclusivas (BEYER, 2009, p. 79).

Quanto à necessidade dessa reformulação na formação inicial, há um direcionamento explícito na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares na formação inicial em nível superior e formação continuada. A saber:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua

Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (MEC, 2015, p. 11).

Ainda sobre essa questão e em consonância com o indicativo acima destaca-se o que já estava posto no Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 13, estratégia 13.4 que ao discutir a melhoria nos cursos de pedagogia e das licenciaturas sugere que as instituições formadoras criem instrumentos próprios de avaliação cujos mecanismos permitam revisões e considerações quanto às necessidades reais da educação básica, permitindo aos:

[...] graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 76).

É importante salientar que incorporar as temáticas relacionadas à inclusão, sobretudo do público-alvo da educação especial, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, não se trata apenas de cumprir os dispositivos legais que a lei exige, mas, sobretudo, é a demonstração de um compromisso com a formação geral dos futuros educadores.

Os estudos relativos ao impacto dessas políticas nos currículos dos cursos e na formação dos professores são recentes. Entretanto, cabe considerar que a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

Uma vez inseridas nos cursos de formação, é possível inferir que as discussões sobre a educação especial, ocorridas em uma disciplina específica, perpassem toda a matriz curricular de modo transversal, sendo contempladas nos diferentes núcleos como temas de projetos pautados no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Glat e Pletsch (2010), ao discutirem a formação de professores no contexto da política da educação inclusiva, afirmam que as instituições formadoras (com destaque para as universidades) devem atuar dentro das três dimensões constitutivas - ensino, pesquisa e extensão - a fim de contribuírem para a operacionalização das políticas inclusivas.

Como primeira vocação, elas apontam o ensino como essencial para a formação de docentes críticos de modo que estes não sejam meramente transmissores de conhecimento. A segunda esfera é a pesquisa, principalmente as chamadas aplicadas que podem atuar diretamente sobre a realidade. Por fim e não menos importante, está a extensão que visa responder às demandas da sociedade. A extensão

[...] projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que implica em uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação teoria-prática, que se manifesta em diversas formas:

curso, capacitações, seminários, consultorias, projetos aplicados e outros projetos desenvolvidos pela universidade em diferentes comunidades. (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 352).

Nesse contexto em que a extensão se insere com ampla possibilidade de consolidar uma melhoria significativa na formação de docentes, a execução de projetos com temática relacionada à educação especial, na perspectiva inclusiva, pode constituir-se num caminho alternativo para implementar novas formas de conduzir os processos formativos para os licenciandos atuarem junto aos EPAEE, na rede de ensino nas diferentes modalidades da educação brasileira.

Segundo a Resolução nº 31 / CONSUP / I FRO / 2017, em seus Art. 3º e 4º, a extensão no Instituto Federal de Rondônia é considerada “[...] um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico sustentável [...]” (IFRO, 2017, p. 1), articulando

[...] o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e representa efetivamente a troca de saberes e experiências realizadas permanentemente com a comunidade, da qual resulta um conhecimento e uma prática alinhados com a realidade local, regional e nacional.” (IFRO, 2017, p. 1).

Assim, este relato de experiência é fruto do projeto de extensão “O ensino de Química e a educação inclusiva: o desafio da formação docente”, ocorrido no ano de 2017, fomentado pelo Edital nº 19/2017/IFRO, e desenvolvido junto aos licenciandos cursistas da disciplina de Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Química, ofertada no 8º período, cuja ementa apresentada no Projeto Pedagógico do Curso aborda:

[...] conceito histórico, princípios e objetivos; clientela e formas de atendimento. Política Nacional de Educação Inclusiva: estrutura, organização e legislação. Modalidades alternativas e abordagens educacionais na escola regular para os diferentes sujeitos: povos da floresta, negros, pessoas com deficiência (IFRO, 2009, p. 63).

Dessa forma, nessa perspectiva integradora entre o ensino, pesquisa e extensão o projeto teve como objetivo oportunizar conhecimento teórico aliado à prática pedagógica por meio da realização de oficinas, aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química, em especial aos matriculados na disciplina Educação Inclusiva, que resultou na produção de materiais pedagógicos destinados aos alunos da educação especial.

Os licenciandos executaram diferentes atividades, participando como ministrantes das oficinas pedagógicas realizadas em eventos promovidos no campus destinados à comunidade externa (público em geral), atuando como professores e pesquisadores nas intervenções pedagógicas executadas em escolas estaduais (futuro campo profissional) e nas instituições colaboradoras do projeto: a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para Autismo.

Na sequência, apresenta-se a metodologia utilizada durante a execução do projeto, as contribuições, possibilidades, resultados, discussões e, por fim as considerações finais.

## Método

Este relato de experiência é resultado de um estudo de abordagem qualitativa, na modalidade interventiva e descritiva que teve início a partir da oferta, no 8º período, da disciplina Educação Inclusiva quando a professora ministrante e os acadêmicos de Licenciatura em Química desenvolveram o projeto “O ensino de Química e a educação inclusiva: o desafio da formação docente”, o qual foi implementado durante o primeiro e o segundo semestres do ano de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Ji-Paraná, submetido e aprovado em um Edital de Extensão. Suas ações ocorreram de modo indissociável, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.

A disciplina Educação Inclusiva não exige pré-requisitos, essa flexibilidade permite que acadêmicos de semestres diferentes a cursem, contribuindo para heterogeneidade da turma. Considerando-se os dois semestres aludidos, foram matriculados na disciplina 40 alunos. Uma particularidade a ser apontada foi que embora o curso seja noturno a disciplina no primeiro semestre foi ministrada no período vespertino, após solicitação de alguns acadêmicos. Já no segundo semestre, as aulas ocorreram no turno noturno.

Assim que o projeto foi aprovado junto ao Departamento de Extensão do campus, a coordenadora e professora da disciplina conversou com os acadêmicos informando-os que algumas ações destinadas ao público externo seriam desenvolvidas por eles, e que outras específicas relacionadas ao ensino seriam trabalhadas durante as aulas.

Essa explicação e convite foram prontamente aceitos. Os acadêmicos demonstraram entusiasmo com a possibilidade das intervenções e da oferta das oficinas, pois em geral muitos questionamentos são levantados quando se trata da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, entre esses se destacam: O que e como fazer? Como transpor as barreiras e incluir esses alunos de fato? Como vencer a insegurança na sala de aula?

Entre essas indagações uma em especial está diretamente ligada à área de formação dos acadêmicos envolvidos e das exigências inerentes ao futuro exercício da profissão: Como ensinar Química a alunos público-alvo da educação especial? Como garantir segurança nos laboratórios? Como explicar conceitos e teorias que exigem alto grau de abstração e complexidade? Como esclarecer as mudanças de temperatura e visuais que ocorrem em alguns processos? Esses questionamentos foram discutidos no decorrer dos seminários propostos e descritos nas etapas abaixo.

Na primeira etapa, os dois primeiros objetivos específicos do projeto consistiam em: a) discutir a educação inclusiva no ambiente educacional e b) distinguir o que é a educação especial numa perspectiva inclusiva identificando seus sujeitos, considerando o processo histórico à luz das teorias existentes e o respaldo legal. Ambos foram explicados aos discentes e em seguida transformados em uma primeira ação.

Para a realização da ação seguiram-se os passos metodológicos: primeiramente a professora abordou a

temática utilizando dinâmicas, leitura de textos e discussões em grupo. Os conceitos de educação inclusiva e os diferentes textos<sup>1</sup> foram lidos e discutidos em pequenos grupos. Esse procedimento pedagógico:

Consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis, compostos de 3 a 5 alunos.[...] deve ser empregado eventualmente, conjugado com outros métodos de exposição ou de trabalho independente[...] A finalidade principal do trabalho em grupo é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa (LIBÂNEO, 1994, p. 170).

O método de exposição foi utilizado pela professora que retomou os pontos principais esclarecendo a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O terceiro objetivo consistia em discutir os temas: Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com maior foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com destaque para Síndrome de Asperger; Deficiência Intelectual (DI) com ênfase para os estudantes com Síndrome de Down; Deficiência Visual (DV); Deficiência Auditiva (DA); Deficiência Física (DF); Deficiência Múltipla (DM) e Altas habilidades/Superdotação (AH/SD).

Para dinamizar a apresentação, acadêmicos do Curso de Licenciatura em Química se dividiram em grupos conforme afinidade existente, bem como consideraram o fato de morarem próximos (alguns eram residentes de outros municípios), o que facilitaria os contatos extra sala de aula para a realização de atividades externas quando necessário. Em seguida, os temas foram sorteados e foi proposta a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas, pois esta permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 1999, p. 65). Estabeleceu-se que os assuntos seriam explicados numa perspectiva histórica, contemplando os conceitos existentes sobre a deficiência, os movimentos sociais que colaboraram para os avanços e retrocessos da temática no campo educacional e as tecnologias assistivas disponíveis na área da Química. Também foi realizada pesquisa de campo para verificar como o Atendimento Educacional estava sendo ofertado no município, além de levantarem uma situação problema detectada durante a pesquisa. Para o levantamento dos problemas, os alunos poderiam optar por realizarem uma entrevista com um gestor educacional, professores da sala regular de ensino ou do atendimento educacional especializado, ou apontarem um problema vivenciado ao longo do curso, existente na própria instituição, ou ainda reproduzir uma experiência já descrita na literatura.

Ao final dessa fase, os grupos apresentaram a proposta de uma oficina com a indicação de uma intervenção pedagógica sobre o tema estudado como uma possibilidade de superação de uma situação problema detectada durante a pesquisa e que, de preferência, estivesse diretamente relacionada ao ensino da Química.

O resultado da pesquisa inicial seria exposto sob a forma de seminários, as informações sistematizadas

nos slides, seriam encaminhadas posteriormente ao e-mail do professor/coordenador do projeto e aos demais participantes. Foi determinado que as dúvidas seriam sanadas após as apresentações.

Uma vez esclarecidos os questionamentos, os grupos deveriam exibir um filme ou um vídeo relacionado ao tema abordado no seminário. Após a exibição, um texto impresso (artigo científico, reportagem, trecho de um poema) seria entregue aos demais grupos e pontos relevantes do filme e do texto serviriam como desencadeadores, a fim de serem debatidos numa roda de conversa.

Ao longo dos semestres, com o intuito de promover uma melhor aprendizagem e aprofundamento das temáticas, especialistas foram convidados a ministrar palestras educativas aos participantes do projeto e aos demais acadêmicos do curso de Licenciatura em Química.

A segunda etapa, que se caracterizou pela proposição de execução de oficinas pedagógicas, contemplou o quarto objetivo específico do projeto, que visava à execução de oficinas pedagógicas com geração de materiais pedagógicos para o ensino da Química. Essas oficinas foram ministradas em dois eventos abertos tanto para a comunidade interna como externa, promovidos pelo campus. No primeiro semestre o evento selecionado foi o III Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) e no segundo o V Day Software.

Para a execução dessa atividade, foi acordado entre os acadêmicos que os conteúdos teóricos abordados nos seminários seriam revisados e adequados a um tempo menor e expostos em forma de palestras. Em seguida, os materiais pedagógicos seriam confeccionados e encaminhados às instituições parceiras para as intervenções pedagógicas. Ao término, um questionário avaliativo sobre a atividade seria aplicado.

Na terceira e última etapa, foram realizadas as intervenções: escrita científica e apresentação dos resultados. Essa última etapa visou à promoção de um intercâmbio entre os acadêmicos participantes do projeto junto às instituições parceiras, a fim de que alguns produtos gerados nas oficinas fossem usados nas intervenções. Após a intervenção, a experiência deveria ser sistematizada em um artigo ou relato de experiência e apresentado a uma banca avaliadora. Os membros do Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRO foram convidados a avaliar os trabalhos.

## Resultados e Discussões

O projeto inicial previa o desenvolvimento das seguintes ações abaixo descritas, algumas ocorreram na íntegra, entretanto foram necessárias algumas alterações ao longo do trabalho.

**Quadro 1** - Ações previstas no projeto.

Ação prevista	Público
Oportunizar o conhecimento teórico dos temas: Transtorno do Espectro Autista(TEA) e as Deficiências: Intelectual Múltipla, Visual, Auditiva e Altas habilidades/Superdotação.	Alunos da disciplina
Realização de três palestras educativas com os temas: formação docente para os desafios da educação inclusiva; acessibilidade como caminho para a inclusão escolar e, a utilização de jogos como proposta de aprendizagem para alunos surdos.	Aluno da disciplina e do curso de Licenciatura em Química
Oferta de seis oficinas pedagógicas.	Público externo e acadêmicos
Promoção de três intercâmbios para a realização das intervenções pedagógicas.	Alunos de escolas estaduais, da APAE e Centro de Autismo
Escrita de artigos científicos e apresentação aos avaliadores	Alunos matriculados na disciplina.

Fonte: Informações do projeto.

No decorrer da oferta da disciplina Educação Inclusiva, foram promovidas discussões referentes à educação inclusiva e em especial à modalidade educação especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996.

O quanto antes compreenderem os diferentes grupos que compõem a educação brasileira, maiores as chances para a efetivação de uma educação inclusiva com sucesso. Cabe aos licenciandos incorporar o princípio expresso pela Declaração de Salamanca que alerta para o fato de que as escolas:

[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1998, p. 1).

A compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva é extremamente necessária e convida os acadêmicos a uma reflexão mais profunda sobre seu papel social no exercício de sua profissão. Essas reflexões puderam ser notadas no decorrer das aulas, momento em que os alunos participaram ativamente, externando suas opiniões e questionamentos. Nessa perspectiva:

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade do aluno. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e menor atenção. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. Essas considerações levam a afirmar que o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento das diversidades dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes. (COLLI; MARCHESI; PALACIOUS, 2004, p. 44).

No primeiro semestre, o fato de se ter mais acadêmicos matriculados permitiu que os debates fossem mais ricos. A redução de alunos no segundo

semestre demandou uma alteração na metodologia adotada, os temas foram apresentados individualmente para que discussões fossem geradas. Percebeu-se o quanto o trabalho em pequenos grupos, enriquece a aprendizagem:

Trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os alunos universitários, uma vez que não trazem esses atributos do ensino médio (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 76).

Pode-se notar o envolvimento dos acadêmicos que conseguiram se organizar, definindo as tarefas e realizando as apresentações. Como tinham um roteiro a ser seguido, não houve desperdício de tempo e os seminários puderam ser concretizados dentro do cronograma previamente estabelecido.

Os seminários são muito utilizados junto aos acadêmicos da licenciatura, entretanto, para que eles ocorram de modo satisfatório é preciso, primeiro, que os licenciandos tenham se apropriado de como trabalhar em grupo de modo eficaz, “[...] os estudantes precisam ter clareza prévia dos diversos papéis que desenvolverão durante toda a dinâmica dos trabalhos” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 90), a partir do momento em que:

[...] um aluno ou um grupo de alunos fica encarregado de fazer uma pesquisa sobre determinado assunto. Em seguida, expõe o tema pesquisado para toda a classe. A utilização da técnica do seminário contribui para o desenvolvimento do espírito de pesquisa, levando o educando a coletar material para a análise e interpretação fazendo com que ele sistematize as informações coletadas para posterior exposição e transmissão (HAYDIT, 2011, p. 145).

O seminário exigiu dos participantes comprometimento e uma densa pesquisa bibliográfica. Sem dúvida, as possibilidades do ensino e da aprendizagem dos conteúdos de Química aos estudantes público-alvo da educação especial se constituem em desafio constante, tanto para o professor quanto para as pessoas com deficiência. A exemplo disso, destacaram-se os estudos de Razuck e Oliveira Neto (2015) e Resende Filho et al. (2013), que discutem a problemática da pessoa com deficiência visual, enquanto Marchi e Silva (2016) abordam sobre a formação do professor e o uso das tecnologias assistivas, além de Abraão et al. (2016), Campos e Lira (2017) que discutem a partir da Deficiência Intelectual.

Nesse viés, identifica-se na consulta aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) elaborados no campus onde este trabalho se desenvolveu, três trabalhos voltados para a temática, são eles: Lopes e Ferreira (2015; 2017) sobre deficiência auditiva e Silva Filho (2016) que discutiu a formação do professor para o trabalho com a deficiência visual.

Para o levantamento das situações problemas, quatro critérios foram adotados: alguns grupos realizaram uma entrevista informal realizada nas escolas públicas (ou junto ao diretor, professor da classe regular ou da sala de recurso); sugestões apontadas pela APAE e Centro de Autismo

(instituições parceiras) foram trazidas pela coordenadora do projeto; um grupo buscou apoio de uma orientanda que estava desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da própria instituição, orientada pela coordenadora do projeto e outro grupo analisou uma situação vivenciada no próprio campus.

O fato de os alunos estarem cursando as disciplinas de estágio ou serem do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) facilitou o diálogo nas escolas, demandando propostas intervencionistas possíveis de serem aplicadas e replicadas em diferentes contextos.

Mesmo diante de um roteiro definido, algumas apresentações surpreenderam. Cabe aqui o relato do grupo da Deficiência Visual. Durante o seminário foi apresentada uma entrevista com um aluno cego mestrando, que relatou seu processo de escolarização. A entrevista foi concedida para fins pedagógicos. Outra surpresa ficou por conta da Deficiência Física que levou os alunos a vivenciarem os transtornos relativos à acessibilidade que um cadeirante poderia enfrentar ao se locomover pelo campus.

Porém, a maior dificuldade foi enfrentada pelos alunos que explicaram a Deficiência Múltipla. Esse grupo em particular não conseguiu formular uma proposta interventiva. Como alternativa, eles confeccionaram uma maquete de um ambiente adaptado, e seus integrantes foram inseridos nos outros grupos para auxiliarem nas demais oficinas.

Outro recurso adotado foi a exibição de filmes que abordassem as temáticas discutidas. Os trabalhos de Nozu et al., Marchesin, Santos e Noro, e Christofolletti (2009; 2017; 2013; 2009) apontam a eficácia desse recurso, sendo utilizado no ensino superior, contemplando diferentes áreas de conhecimento. A pesquisa desenvolvida por Christofolletti (2009, p. 612) revela que:

O questionário aplicado aos 55 docentes de 11 diferentes cursos universitários permitiu uma compreensão mais detalhada do uso do cinema em situação de ensino por esses sujeitos. Percebeu-se, por exemplo, que os docentes recorrem com alguma naturalidade e constância à exibição de filmes em sala de aula. O cinema é um recurso aceito pela maioria dos alunos, conforme relato dos docentes, e ele é usado geralmente no ambiente escolar, durante o horário das aulas.

Segundo Marchesin (2017, p. 104) seu uso:

[...] oferece a experimentação de diferentes visões de mundo, além daqueles da órbita pessoal. A suspensão proporcionada pelo filme permite uma forma de descobrir essas dimensões sociais de forma menos exaustiva e diferenciada, proporcionando maior empatia pela reflexão que será posta.

Essa tarefa exigiu cautela entre os grupos. Não bastava apenas a exibição, era necessário que esta desencadeasse uma sólida discussão. Desse modo, o filme foi assistido com antecedência e coube aos grupos decidirem se o mesmo seria exibido na íntegra ou trechos selecionados, além de organizarem perguntas desencadeadoras para a discussão na roda de conversa. Para facilitar esse momento, um texto complementar foi disponibilizado a fim de fundamentar os pontos essenciais.

Alguns grupos optaram por apresentar pequenos vídeos disponibilizados na internet. Os filmes exibidos foram: O guardião de memórias, O filho eterno, Uma viagem inesperada, Os filhos do silêncio, Vermelho como o céu e Os intocáveis.

Após os seminários, o próximo passo foi a organização e execução das oficinas pedagógicas que, para efeito de análise neste trabalho serão denominados OP1, OP2, OP3, OP4, OP5, OP6, OP7, OP8, OP9. Essas oficinas foram conduzidas pelos acadêmicos da licenciatura, pela coordenadora do projeto e colaboradores, sendo 06 abertas ao público interno e externo inscritos nos eventos, uma realizada em sala de aula e duas junto às associações parceiras. O quadro representa as oficinas ofertadas:

Quadro 2 - Título das oficinas.

Nº de Ordem	Título da Oficina	Evento em que foi ministrada	Temática Abordada
OP1	Deficiência Intelectual- O uso de jogo lúdico na abordagem de cuidados pessoais com alunos com Síndrome de Down.	Sala de aula	DI
OP2	Confeção de Baralho Químico como auxílio aos surdos para aprendizagem da Tabela Periódica	III SEPEX	DV
OP3	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas para trabalho com autistas.	III SEPEX	TEA
OP4	Acessibilidade acadêmica - Bancada laboratorial para cadeirantes	III SEPEX	DF
OP5	Habilidades Teórico-químicas na teoria, criatividade e cálculo	III SEPEX	AH/SD
OP6	Grafia Química Braille - Construção da Tabela Periódica para ensinar conceitos dos elementos Químicos para alunos cegos ou de baixa visão.	III SEPEX	DV
OP7	A Casa Química	APAE	DI
OP8	Escola de Pai: Construção de Materiais para crianças autistas	V Day Software	TEA
OP9	Elaboração de Livros Táteis para a sala de Linguagens	Centro de Autismo	TEA

Fonte: Elaborado pelos autores com base na proposta do projeto.

O planejamento adotado contemplou, no primeiro momento, uma palestra educativa, seguida da proposta de sensibilização ou elaboração de materiais pedagógicos e a avaliação da oficina.

Algumas oficinas apresentaram particularidades, como é o caso da OP1 e OP5, que oportunizaram aos participantes brincarem com os jogos previamente elaborados por seus proponentes. Desenvolvida em sala de aula, a OP1 teve como proposta que os participantes jogassem um dominó educativo, previamente elaborado, com foco nos cuidados pessoais que devem ser enfatizados junto aos alunos com deficiência Intelectual. A intenção era mostrar que esse jogo poderia ser amplamente explorado junto aos alunos com Síndrome de Down.

O jogo explorado na OP5 visava trabalhar os conteúdos de Química de um modo mais avançado, incentivando a compreensão do conteúdo e sensibilizando os integrantes quanto às diferentes habilidades demonstradas pelo ser humano, conforme ilustra a (Imagem 1). O grupo procurou desmistificar a ideia recorrente no ambiente escolar que sugere que alunos com Altas Habilidades/Superdotação não precisam ser incentivados.

**Figura 1** - Jogo desenvolvido sendo jogado pelos participantes da Oficina.



Fonte: Debora Keller.

Dentre as oficinas que trabalharam a sensibilização, estava a OP4, que abordou a necessidade da acessibilidade em diferentes espaços educativos e demais setores da sociedade. Osicineiros discutiram as dificuldades de inclusão do campus.

As OP3, OP8 e OP9 foram demandas pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para Autismo e envolveram a construção de materiais pedagógicos específicos tais como: skates, mobiliários para cozinha e livros táteis.

Restrita aos pais e colaboradores do centro, a OP9 teve como objetivo confeccionar os livros táteis utilizados na sala de linguagem. A OP8 contou com um público misto (público em geral, alunos do projeto, professores e pais do centro). Nessa oficina, foram construídos mobiliários de uma cozinha adaptados ao tamanho das crianças e um meio de transporte terrestre (um trem). Esses mobiliários foram inseridos na troca dos temas utilizados nas salas do centro e no transporte das crianças até a sala. Os responsáveis por essa inserção foram os professores e pais durante o acompanhamento diário.

A realização das OP8 e OP9 permitiu a inclusão dos pais dos alunos frequentadores do centro. Além de confeccionarem os materiais propostos, eles puderam compreender a importância desses materiais como auxiliares da aprendizagem dos filhos (Imagens 2 e 3).

**Figura 2** - Livros produzidos.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 3** - Oficina de Construção de móveis e meio de transporte.



Fonte: Acervo pessoal.

A OP3 foi estendida à comunidade em geral e teve como objetivo construir skates adaptados. Esse recurso é utilizado junto às crianças a fim de trabalhar o equilíbrio e a força motora. Pais e alunos do curso utilizaram esses skates durante uma intervenção pedagógica realizada no Centro de Autismo (Imagem 4).

**Figura 4** - Skates finalizados e intervenção Centro de Autismo.



Fonte: Mayara Galvão e Nayhara Paiva.

O grupo que trabalhou com o tema Deficiência Visual desenvolveu duas atividades envolvendo diretamente o ensino da Química. Durante a OP6, os oficineiros trabalharam a escrita em Braille, ensinando o uso do reglete aos participantes. A segunda atividade resultou na construção de modelos atômicos químicos adaptados que oportunizaram uma intervenção junto a um aluno com baixa visão. Essa ação ficou restrita a três acadêmicos que se sensibilizaram diante das dificuldades enfrentadas por um aluno matriculado na rede regular de ensino. O obstáculo os motivou a construir modelos que pudessem ser explorados pelo aluno.

A intervenção foi realizada na escola (Imagem 5), no contraturno, sendo acompanhada pela coordenadora do projeto, orientadora educacional, professora da sala de recursos e pelos licenciandos.

Figura 5 - Intervenção pedagógica.



Fonte: Weder Martins.

A OP2 reproduziu um baralho químico desenvolvido por Ferreira (2017), em seu trabalho de TCC, que foi destinado a alunos com deficiência auditiva (surdos) matriculados na rede estadual de ensino. Em forma de consultoria, os integrantes foram esclarecidos quanto a informações e detalhes que deveriam constar e serem considerados. Em seu trabalho, Ferreira (2017, p. 25) esclarece que essas particularidades foram apresentadas pelos discentes enquanto desenvolviam seu trabalho e que precisaram ser respondidas:

[...] a fim de atender no jogo todas as dúvidas por eles apresentadas; estas iam desde a compreensão porque cor do baralho era diferente da tabela, estabelecimento de uma letra padrão (maiúscula, minúscula, manuscrita ou de forma) explicação quanto a escolha de fontes coloridas nas cartas e pontos em destaque no baralho).

No decorrer da oficina, as cartas foram reproduzidas seguindo os padrões pré-determinados ao grupo ao qual seriam destinados. Na escola, ocorreu a intervenção conduzida pela acadêmica, pela professora intérprete do grupo, pelos licenciandos (integrantes do grupo) e pela coordenadora do projeto.

A OP7 caracterizou-se por uma das atividades mais complexas. A demanda foi apresentada pela APAE do município que solicitou aos licenciandos a abordagem sobre os perigos dos produtos químicos e os cuidados necessários para a segurança dos alunos apaeanos em seus lares. Tal preocupação devia-se ao fato de que acidentes domésticos poderiam ser evitados.

O pedido apresentado exigia uma relação direta com o ensino da química a ser trabalhado numa proposta contextualizada, com o propósito de que os conhecimentos adquiridos pudessem ser vivenciados no cotidiano. Segundo os autores Abraão et al. (2016, p. 2):

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, o ensino de química é ainda mais desafiador, uma vez que, dependendo do grau de comprometimento cognitivo, o aluno pode ter a sua capacidade de buscar explicações lógicas e desenvolver posturas críticas limitada, dificultando a construção de modelos para os conceitos abstratos da química.

Para alcançar o objetivo proposto, a atividade foi desenvolvida em sala de aula contando com uma carga horária maior. Optou-se pela construção de um jogo interativo pedagógico chamado “A Casa Química”.

O material consiste num modelo, em planta baixa, de uma casa impressa em papel panamá. Esse modelo foi disposto no chão para melhor visualização. No ambiente onde ocorreu a palestra, foram dispostos vasilhames vazios de produtos químicos, que deveriam ser armazenados nos cômodos da casa de maneira adequada pelo participante no decorrer do jogo.

A palestra preparada continha informações sobre produtos químicos, seus perigos e a correta utilização, bem como perguntas específicas, tais como: podemos beber produtos coloridos contidos nos frascos de desinfetantes? Podemos cheirar os produtos?

Por ser um jogo interativo, no decorrer do processo os alunos esclareceram dúvidas, participando ativamente, indicando se as informações prestadas na palestra são verdadeiras ou falsas. De acordo com as informações prestadas pelo palestrante, o participante escolhe onde alocar o produto. Após guardá-lo no cômodo escolhido, os demais acenam se a decisão foi acertada, ou não. Caso a escolha não tenha sido assertiva, nova chance é dada. Essa opção deve-se ao fato de que o interessante não é o vencer, mas sim o incentivo à participação e à compreensão do conteúdo requerido.

Tão logo o material foi finalizado, agendou-se uma visita à APAE para o desenvolvimento da atividade (Imagem 6). A aceitação do jogo pelos alunos superou as expectativas. A intervenção pedagógica foi acompanhada pelos professores da instituição parceira e pela coordenadora do projeto.

Figura 6 - Licenciando aplicando o Jogo a Casa Química.



Fonte: Acervo pessoal.

Dentre outras ações previstas, estavam as palestras educativas. Ao todo foram ministradas quatro, abordando os seguintes temas: A inclusão do TEA no ambiente educativo, Acessibilidade como caminho para a inclusão escolar (realizada em dois momentos) e A importância dos jogos no ensino da tabela periódica para os alunos surdos.

O quadro 4 sistematiza os principais produtos gerados ao longo das oficinas.

**Quadro 3** - Produto das oficinas.

Nº de Ordem	Título da Oficina	Produto Gerado	Temática Abordada
OP1	Deficiência Intelectual- O uso de jogo lúdico na abordagem de cuidados pessoais com alunos com Síndrome de Down.	Dominó pedagógico	DI
OP2	Confecção de Baralho Químico como auxílio aos surdos para a aprendizagem da Tabela Periódica.	Reprodução de um baralho	DV
OP3	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas para trabalho com autistas.	Skates adaptados	TEA
OP5	Habilidades Teórico-químicas na teoria, criatividade e cálculo.	Jogo pedagógico	AH/SD
OP7	A Casa Química.	Jogo pedagógico	DI
OP8	Escola de Pais: Construção de Materiais para crianças autistas.	Móveis para cozinha e um trem	TEA
OP9	Elaboração de Livros Táteis para a sala de Linguagens.	Livros táteis	TEA

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, a última atividade foi a elaboração dos artigos pelos acadêmicos participantes do projeto e apresentação à banca avaliadora. Para a escrita, os licenciandos poderiam escolher entre as opções: escrever sobre a contribuição das aulas, enfocando o ensino recebido sobre os temas, destacar a ação extensionista realizada nas oficinas ou incorporar as duas opções anteriores em um único texto.

Os acadêmicos tiveram um curto período para escreverem seus textos antes dos mesmos serem avaliados. Diante dessa situação, a coordenadora informou previamente aos avaliadores que erros poderiam ser identificados (embasamento teórico sem as devidas referências, discussão inconsistente entre outros) e que as sugestões apontadas seriam anotadas e, caso os acadêmicos se interessassem por publicar posteriormente, a escrita seria revisada.

Os avaliadores eram integrantes do NAPNE. No dia agendado, eles se dirigiram à sala de aula para assistirem as apresentações, cada trabalho foi avaliado por um único representante. Durante a exposição, os acadêmicos envolvidos no trabalho apresentavam tanto ao avaliador como aos demais licenciandos e colaboradores do projeto. Assim que a apresentação era encerrada, as considerações sobre o trabalho eram destacadas.

Dentre os artigos elaborados, alguns foram apresentados em eventos sem publicação em anais, com exceção da atividade “A casa química” que foi publicada nos Anais do III SILLIC (BENTES, 2019).

## Conclusões

Ao chegar ao fim deste relato, constata-se que o projeto “O ensino de química e a educação inclusiva: o desafio da formação docente” alcançou os objetivos e as metas inicialmente delineadas, constituindo-se como um importante instrumento na capacitação e formação de futuros professores.

Os dois primeiros objetivos: discutir a educação inclusiva no ambiente educacional e distinguir o que é a educação especial numa perspectiva inclusiva, identificando seus sujeitos, foram trabalhados ao longo da disciplina Educação Inclusiva numa compreensão histórico-crítica.

Diferentes textos e metodologias foram utilizados com o intuito de que o ensino ofertado aos acadêmicos proporcionasse não apenas a instrumentalização e as competências técnicas específicas inerentes à habilitação do professor de química, mas permitisse ao licenciando uma ampla visão sobre a educação e seu papel social e ético junto aos grupos minoritários e excluídos historicamente, como é o caso dos alunos público-alvo da educação especial.

Propor espaços para aprofundamento do estudo das deficiências: DV, DI, DA, DF e das AH/SD, e TEA por meio dos seminários e oficinas pedagógicas, ampliou a visão dos participantes quanto às possibilidades de atuação nas salas de aula e na urgência de práticas pedagógicas que consolidem uma aprendizagem significativa aos educandos.

Ensinar a química e incluir o aluno nas aulas é responsabilidade pessoal do professor, pois a inclusão não deve ser imputada e se restringir a professores especializados, intérpretes, cuidadores ou núcleos específicos, o que não significa que o suporte vindo desses profissionais e demais setores da escola deva ser desconsiderado, aliás, deve ser aproveitado ao máximo, permitindo a troca de saberes, tão benéfica a todos.

A realização das oficinas previstas no quarto objetivo, a construção dos materiais pedagógicos e a ações interventivas foram riquíssimas e forneceram um grande aprendizado aos envolvidos. Um fato que contribuiu para que todas as intervenções fossem realizadas foi a disciplina do primeiro semestre ter sido ofertada à tarde, essa particularidade facilitou a pesquisa e o acesso dos estudantes às instituições que geralmente atendem durante o dia.

O ensino, a pesquisa e a extensão foram fortemente explorados exigindo comprometimento dos participantes. A disseminação do conhecimento elaborado na academia e o requerido pelas diferentes realidades encontradas junto ao público externo estreitaram os laços entre a instituição formadora e as associações parceiras.

Quanto à exigência da elaboração de artigos ao final do projeto, é possível afirmar que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos os instigaram a produzirem conhecimento e a refletirem quanto às responsabilidades que o exercício do magistério requer. A formação não se esgota na licenciatura, esse é o primeiro passo dentro de tantos outros que marcarão a caminhada do profissional.

Por fim conclui-se que as instituições formadoras de professores devem zelar pela elaboração de um currículo que contemple a diversidade, que discuta a educação especial de um modo interdisciplinar e que fomente a participação de seus licenciandos em projetos sociais, de modo que os conhecimentos adquiridos façam a diferença para os que mais necessitam.

## Notas:

<sup>1</sup> Mantoan (2011), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Educar na Diversidade (2006), A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010), Plano Nacional de Educação (2014), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

## Referências

- ABRAÃO, J. S. et al. Educação inclusiva e ensino de Química: estratégias de aprendizagem para o ensino de estequiometria a alunos com deficiência intelectual. In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFSULDEMINAS. 8. SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO. 5. Passos, 2016. **Anais...** Passos: IFSULDEMINAS, 2016. Disponível em: <<https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcpas/jspas/SchedConf/presentations>>. Acesso em: 08 set. 2018.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- BENTES, P. A. et al. A casa química: Uma ação de intervenção pedagógica na APAE de Ji-Paraná. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v.6, suplemento n.4(Anais do III SILLIC), p. 262-278. 2019. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/issue/viewIssue/124/2http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/issue/viewIssue/124/222>>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. **Inclusão e práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 75-81.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.146 De 06 de julho de 2015**. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- CAMPOS, S. V.; LIRA, A. L. Metodologias alternativas para o ensino da Química aos deficientes intelectuais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). 4., 2017, João Pessoa. **Anais...** Campina Grande: Realize, v. 1, 2017. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD4\\_SA16\\_ID2881\\_11092017182850.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID2881_11092017182850.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.
- COLL, C.; MARCHESI, A. ; PALACIUS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CHRISTOFOLETTI, R. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-16, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- FERREIRA, R. D. F. **Baralho químico: o lúdico como auxílio no ensino de Química para surdos**. 2017. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2017.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- IFRO. Instituto Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico: curso de Licenciatura em Química**. Ji-Paraná: IFRO, 2009.
- IFRO. Instituto Federal de Rondônia. Conselho Superior. **Resolução nº 31 de 30 de maio de 2017**. Regulamento de Extensão do IFRO. Porto Velho: IFRO, 2017.
- IFRO. Instituto Federal de Rondônia. Campus Ji-Paraná. **Edital nº 19 de 23 de março de 2017**. Ji-Paraná: CGAB, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, C. B. **A utilização de jogos como proposta de aprendizagem no estudo dos símbolos químicos da tabela periódica para alunos surdos**. 2015. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MARCHESIN, V. R. O uso do cinema em sala de aula. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO PARANÁ, 7. ENCONTRO DO PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA REGIÃO SUL. 5. 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/ANAIS%20Simposio%20Estadual%20e%20Encontro%20PIBID%202017.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- MARCHI, M. I.; SILVA, T. N. C. Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p.

457-70, maio/ago. 2016. Disponível em:  
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em:  
20 out. 2018.

MEC. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 set. 2018.

NOZU, W. C. S. et al. O filme como pretexto para discussão da inclusão escolar: relato de experiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/252.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RAZUCK, R. C. S. R.; OLIVEIRA NETO, W. O. A química orgânica acessibilizada por meio de kits de modelo molecular adaptados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 473-86, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RESENDE FILHO, J. B. M. et al. Avaliação do nível de conhecimento dos alunos do ensino médio da cidade de João Pessoa com deficiência visual sobre as grafias Química e Matemática Braille. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 367-84, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, S. N.; NORO, A. O uso de filmes como recurso pedagógico no ensino da neurofarmacologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 705-14, jul./set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S141432832013000300017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141432832013000300017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA FILHO, J. P. **O ensino de Química para alunos com baixa-visão** – uma atitude positiva no processo de inclusão escolar. 2016. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. UNESCO, BR, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.Pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Livro eletrônico**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/pagina012007.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018.

## ENSINO EM PARASITOLOGIA: AÇÃO EXTENSIONISTA COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

### TEACHING IN PARASITOLOGY: EXTENSIONIST ACTION WITH SCHOOL CHILDREN

Brasil

Karen Ferraz Faria\*  
Kelem Cristina Pereira Mota\*\*  
Camila Oliveira Silva\*\*\*  
Marco Miguel de Oliveira\*\*\*\*  
Iasmin Aparecida Cunha Araújo\*\*\*\*\*  
Gabriela Gonçalves Mendes\*\*\*\*\*  
Douglas Alves Pereira\*\*\*\*\*  
Márcia Cristina Cury\*\*\*\*\*

#### RESUMO:

O conhecimento acerca das parasitoses é importante, principalmente em crianças no período escolar, as quais são mais suscetíveis devido ao amadurecimento do sistema imune e maior exposição aos parasitos. O objetivo deste estudo foi promover ações com ênfase na Educação para a Saúde em escolas públicas de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, a respeito de algumas parasitoses, bem como a prevenção dessas doenças. Esta ação foi desenvolvida entre agosto e setembro de 2017, realizando palestras expositiva-informativas que abordaram as principais parasitoses que acometem crianças em idade escolar, dando enfoque na transmissão, sintomas e medidas profiláticas. O público atingido diretamente foi de 258 alunos e foi possível constatar, através da análise dos questionários aplicados, um processo de ensino-aprendizagem satisfatório relacionado à apropriação do conhecimento sobre as doenças parasitárias. Pode-se concluir que ações extensionistas são importantes, pois através da educação em saúde, os alunos ampliam seus conhecimentos, colocando-os em prática no seu dia a dia, aprimorando sua qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Parasitologia; Educação em Saúde; Extensão; Prevenção.

#### ABSTRACT:

Knowledge about parasites is important, especially in the school environment, as schoolchildren are more susceptible due to the maturation of the immune system and for being more exposed to parasites. The objective of this study was to promote the actions focusing on Health Education in public schools in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, regarding some parasites, as well as the prevention of these diseases. This action was carried out from August and September 2017 and included expository-informational lectures. Such presentations addressed the main parasitic diseases affecting schoolchildren, focusing on transmission, symptoms and prophylactic measures. The directly targeted audience comprised 258 students and the analysis of the questionnaires applied showed satisfactory learning related to the pupils' appropriation of knowledge about parasitic diseases. In conclusion, extension actions are important because through health education, students expand their knowledge and put it into practice, improving their quality of life.

**Keywords:** Parasitology; Health Education; Extension; Prevention.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: karen.ferraz.itba@hotmail.com

\*\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: kelem.mota@hotmail.com

\*\*\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: camila.sngpc@hotmail.com

\*\*\*\* Aluno de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: marcomiguel03@gmail.com

\*\*\*\*\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: iasminaraujo2006@hotmail.com

\*\*\*\*\* Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: ggm-gabi@hotmail.com

\*\*\*\*\* Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: douglas.vet1@gmail.com

\*\*\*\*\* Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil. E-mail: marcia.cury@ufu.br

## Introdução

Parasitoses constituem um sério problema de saúde pública e estão entre os patógenos que mais acometem os seres humanos, sendo importantes causas de morbidade e mortalidade entre crianças e em indivíduos imunocomprometidos (KUMAR et al., 2017).

Infecções causadas por parasitos intestinais afetam cerca de 3,5 bilhões de pessoas no mundo, e como consequência causam diversas enfermidades em aproximadamente 880 milhões de indivíduos (WHO, 2018). As distribuições geográficas e espaciais dos parasitos sofrem variações de acordo com a região, clima, condições de saneamento básico, nível socioeconômico e hábitos de higiene (BETHONY et al., 2006).

Doenças parasitárias acometem, principalmente, crianças em idade escolar devido ao amadurecimento do sistema imune, pouco conhecimento sobre os princípios básicos de higiene (como o hábito de lavar as mãos) e por estarem mais expostas aos parasitos, estando suscetíveis às infecções e a reinfecções (GALVANI, 2005). A aglomeração leva a disseminação desses patógenos (MONTEIRO et al., 2009).

Apesar da qualidade de vida da população brasileira ter melhorado, as parasitoses continuam acometendo indivíduos de diversas faixas etárias e regiões. Dados de vários estudos demonstram prevalências em Minas Gerais entre 24,6 a 64,5% (MENEZES et al., 2008; BEINNER et al., 2006; NOBRE et al., 2013; PEREIRA et al., 2016), e no município de Uberlândia de 29,3% a 60%, em indivíduos de diferentes faixas etárias, entre as quais as crianças são mais atingidas (FERREIRA, et al., 2003; REZENDE et al., 1997; SILVA et al., 2003; GONÇALVES et al., 2011).

Dentre os parasitos que mais acometem esses indivíduos, destacam-se ectoparasitos como *Pediculus* spp. (piolho de cabeça) e *Tunga penetrans* (bicho-de-pé, principalmente em escolas rurais), bem como enteroparasitos, como *Giardia duodenalis*, *Cryptosporidium parvum*, ancilostomídeos e ascaridídeos (MENDES et al., 2017; GONÇALVES et al. 2011; MACHADO et al., 2008).

A transmissão de parasitos é influenciada, principalmente, pelos hábitos de higiene do indivíduo e a prevenção é a melhor forma de evitar a infecção. Sendo assim, práticas educacionais relacionadas à saúde, inseridas no ambiente escolar, podem melhorar o conhecimento da população sobre os fatores de risco que levam a essas infecções (UCHOA et al., 2001).

Dessa forma, a participação da Universidade pode contribuir na busca da melhoria e/ou soluções para diversos problemas sociais, seja pelo ensino, pesquisa e ações extensionistas (MACIEL, 2010). A maior dificuldade observada no contexto populacional está relacionada à escassez de informações em relação à disseminação, transmissão e profilaxia das parasitoses. Ações que aproximem a sociedade desses conhecimentos são importantes para futuros programas e suas aplicações, de profilaxia e combate. Diante disto, a extensão universitária é fundamental para o acesso democrático ao conhecimento (MOITA; ANDRADE, 2009)

O presente estudo teve como objetivo promover ações com ênfase na Educação para a Saúde em

escolas do ensino básico do município de Uberlândia (MG), a respeito de parasitoses comumente existentes no ambiente escolar, bem como suas principais formas de prevenção.

## Metodologia

### Desenho do estudo

Estudo não randomizado, baseado na avaliação da apropriação de conhecimento dos envolvidos antes e após o desenvolvimento das atividades educativas.

### Local do estudo

As ações foram desenvolvidas no município de Uberlândia, estado de Minas Gerais, localizada na região sudeste do Brasil. A população estimada é de 676.613 habitantes, distribuída em uma área total de 4.115,206 km<sup>2</sup> (BRASIL, 2018). O município possui 54 escolas da rede municipal de ensino fundamental; 37 escolas municipais de educação infantil e 70 escolas estaduais com nível fundamental e médio (PMU, 2018; SRE, 2018).

As atividades foram realizadas com alunos de instituições públicas de ensino, escolhidas aleatoriamente, contemplando as diferentes faixas etárias. Dentre essas, duas eram escolas de ensino básico da zona urbana, uma escola de ensino básico localizada em um distrito do município (zona rural) e uma creche municipal.

### Protocolo e instrumento do estudo

O presente trabalho foi executado por um grupo de pós-graduandos do Programa de Imunologia e Parasitologia Aplicadas, da Universidade Federal de Uberlândia, sendo aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - UFU, sob os registros 15735, 15530 e 15525.

Este trabalho foi desenvolvido nos meses de agosto e setembro de 2017. Inicialmente, foi realizado contato com responsáveis das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio por telefone, para apresentação sucinta do projeto e objetivos, a fim de convidá-los a participarem. Após a aceitação dos responsáveis das instituições de ensino, foram agendadas reuniões nas quais foi apresentado o projeto de forma detalhada; em seguida, as ações foram previamente planejadas e, então, definidas datas e horários viáveis para sua execução.

Para a avaliação da eficácia das atividades, foi aplicado questionário investigativo (pré-teste), a fim de averiguar o conhecimento prévio dos alunos sobre parasitoses de forma geral. As questões avaliadas no questionário foram:

- Questão 1: O que são parasitoses?
- Questão 2: Quais parasitos você conhece? Como eles são transmitidos?
- Questão 3: Você sabe qual a prevenção para essas doenças?

Questionários são definidos por Chizzotti (2001) como um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente, podendo ter questões fechadas ou abertas, com o objetivo de obter dos informantes respostas sobre itens que constituem o tema da pesquisa.

Após aplicação do questionário, foram realizadas palestras expositiva-informativas sobre parasitoses, abordando transmissão, ciclo biológico do parasito, sinais e sintomas da doença e medidas profiláticas individuais e coletivas. Os parasitos abordados foram: *Taenia saginata*, *Taenia solium*, *Giardia duodenalis*, *Cryptosporidium parvum*, *Pediculus spp.*, *Tunga penetrans*, *Ancylostoma duodenale*, *Necator americanus* e *Ascaris lumbricoides*. Tais espécies de parasitos foram escolhidas por serem as que mais acometem indivíduos em idade escolar (GONÇALVES et al., 2011; MACHADO et al., 2008; MENDES et al., 2017; REZENDE et al., 1997; SILVA et al., 2003).

O uso de palestras para o ensino do tema foi baseado na literatura, por contribuir na construção da autonomia do aluno, incentivando-o a desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e argumentação oral (PAIM; IAPPE; ROCHA, 2015).

As palestras foram realizadas com auxílio de data-show e banners ilustrativos. Após o desenvolvimento das atividades, foi aplicado novamente o mesmo questionário (pós-teste) aos mesmos alunos para avaliar a evolução no que se refere à apropriação de informações referentes aos temas abordados. Também foram entregues aos envolvidos cartilhas educativas com informações e imagens referentes ao tema, evidenciando, principalmente, medidas profiláticas.

Para as crianças da creche municipal e da escola rural, foram elaboradas atividades teatrais e contação de histórias, abordando, principalmente, hábitos de higiene apropriados para evitar infecções parasitárias. Estas atividades foram elaboradas a partir de materiais disponíveis 'online', incluindo as histórias intituladas "Maria coça-coça" e "Tânia, a tênia solitária" (MASSARA et al., 2018).

### Análise do questionário

As respostas do questionário foram avaliadas quanto à porcentagem de citações que remetiam à: (i) "doenças causadas por parasitos" e "outra resposta" na questão 1; (ii) "um parasito e desconhecimento da forma de transmissão", "dois ou mais parasitos e desconhecimento das formas de transmissão", "um parasito e sua forma de transmissão", "dois ou mais parasitos e suas formas de transmissão", "forma de transmissão" e "outra resposta" na questão 2; (iii) "verme", "ectoparasito", "protozoário", "mais de um grupo de parasitos" e "outra resposta" na questão 2; (iv) "uma medida profilática", "duas ou mais medidas profiláticas" e "outra resposta" na questão 3. Nos casos onde a pergunta foi deixada em branco, a mesma foi incluída na categoria "não respondida". Os dados foram expressos em médias correspondentes à quantidade de respostas referentes a determinada categoria pelo número total de participantes na atividade, sendo os gráficos gerados no GraphPad®Instat 6 (GraphPad Software Inc., EUA).

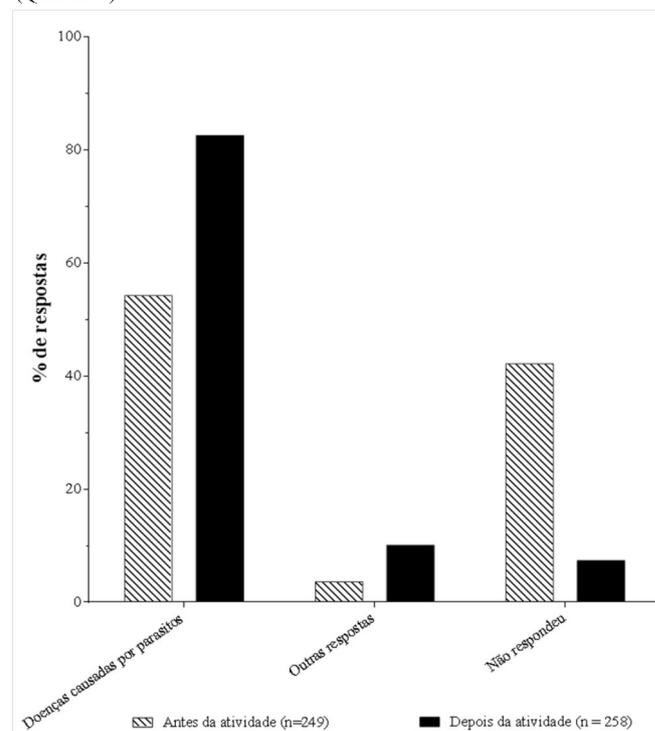
## Resultados e discussão

Nas ações desenvolvidas em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, o público-alvo atingido diretamente foi de 258 alunos.

Desde o início da apresentação, quando citado o tema que seria abordado, percebeu-se que os alunos se interessaram, participando ativamente, fazendo questionamentos e relatando vivências.

O conhecimento prévio dos alunos sobre "o que são parasitoses" (questão 1) demonstrou ser baixo, conforme a análise do pré-questionário, sendo observado que, antes do desenvolvimento das ações, 54,21% (135/249) dos estudantes de todas as escolas participantes responderam corretamente a pergunta; 3,61% (9/249) escreveram outras respostas e 42,16% (105/249) não souberam responder. Em comparação, ao se avaliar o mesmo questionário aplicado após o desenvolvimento das ações, observou-se aumento na quantidade de alunos que souberam responder a pergunta de forma correta (82,55% [213/258]), enquanto 10,07% (26/258) citaram outras respostas e 7,36% (19/258) não souberam responder (Figura 1).

**Figura 1** - Respostas dos alunos de ensino básico das escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no pré-teste (coluna tracejada) e pós-teste (coluna preta) em relação a pergunta: "O que são parasitoses?" (Questão 1).



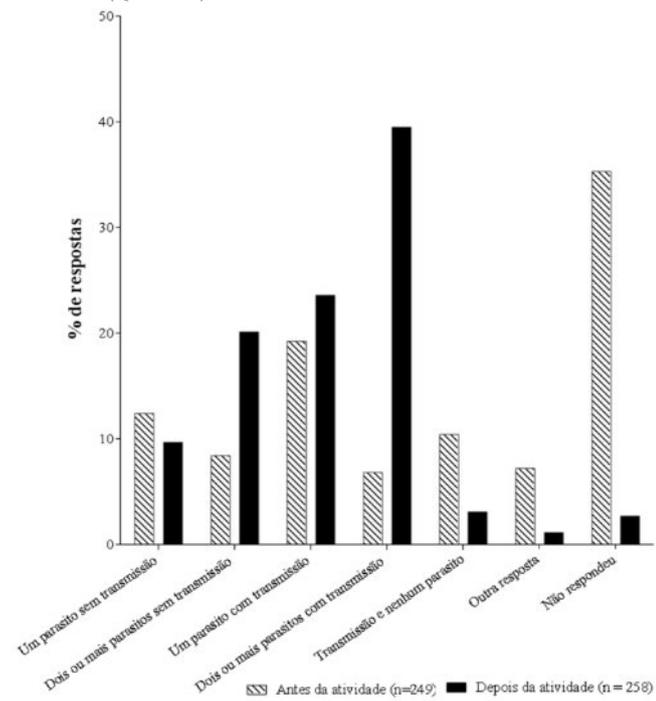
Fonte: Autores.

As palestras ministradas sobre as principais parasitoses tiveram impacto positivo, enriquecendo os alunos em relação ao conhecimento específico, uma vez que foi observado progresso nas respostas dos questionários. Atualmente, vários recursos de ensino, como jogos, brincadeiras, dentre outros, estão disponíveis para auxiliar os professores. Esses contribuem na aprendizagem dos alunos, de forma ilustrativa e próxima à realidade (DIAS; KOVALICZN, 2014; LEITE, 2011). A aula expositiva é importante ferramenta educacional, mas quando aliada a outras possibilidades, os resultados tornam-se mais significativos (ALVES et al., 2014).

No que concerne à transmissão dos parasitos e quais parasitos os envolvidos conheciam (Questão 2),

percebeu-se a dificuldade dos alunos no pré-teste, uma vez que 20,88% (52/249) não conheciam formas de transmissão das parasitoses, porém, desses, 59,61% (31/52) souberam citar um exemplo de parasito e 40,38% (21/52) dois ou mais exemplos. A porcentagem de alunos que souberam citar uma forma de transmissão correta foi de 36,54% (91/249), desses, 52,74% (48/91) citaram um exemplo de parasito, 18,68% (17/91) dois ou mais parasitos, 28,57% (26/91) não conheciam o parasito, somente a transmissão. Ainda, 19,78% (18/249) escreveram outras respostas e 35,34% (88/249) não souberam responder à questão. Na avaliação do pós-questionário dessa mesma pergunta, 66,27% (171/258) dos participantes responderam ao menos uma forma de transmissão, indicando que houve uma apropriação do conhecimento acerca do tema abordado. Dentro desse número de alunos, 59,64% (102/171) foram capazes de citar de 2 a 3 exemplos de parasitos, 35,67% (61/171) apenas 1 e 4,67% (8/171) não sabiam dar exemplos. Dos 29,84% (77/258) que não conheciam formas de transmissão, 32,46% (25/77) citaram um exemplo de parasito e 67,53% (52/77) dois ou mais parasitos, 1,16% (3/258) deram outras respostas e 2,71% (7/258) não responderam à questão (Figura 2).

**Figura 2** - Respostas dos alunos de ensino básico das escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no pré-teste (coluna tracejada) e pós-teste (coluna preta) em relação à pergunta: "Quais parasitos você conhece?" "Como eles são transmitidos?"; Exemplos de parasitos citados pelos estudantes (Questão 2).



Fonte: Autores.

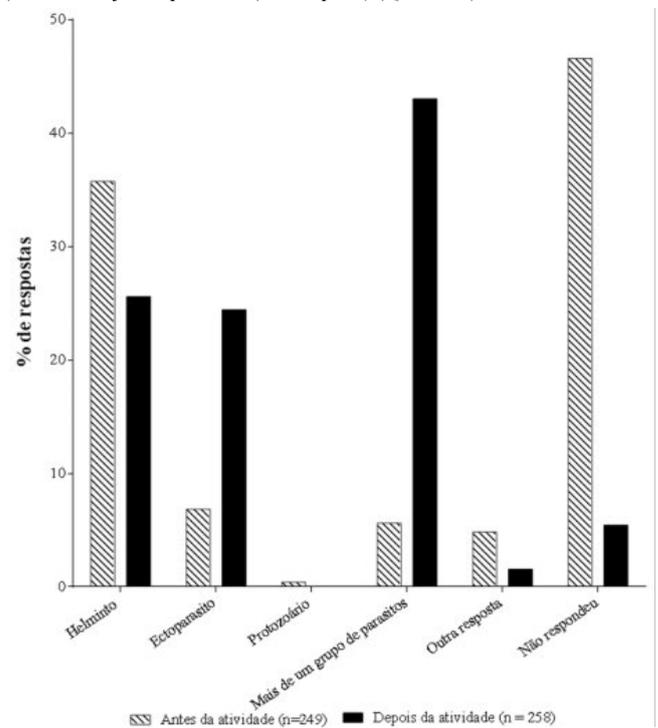
As parasitoses são tão importantes como qualquer outra doença que não é diagnosticada e tratada precocemente, por isso o conhecimento sobre as principais formas de transmissão e prevenção são essenciais para a saúde pública. De acordo com Malafaia et al. (2013), a compreensão do ciclo de contágio de uma determinada doença auxilia o estabelecimento de atitudes profiláticas favoráveis ao combate da parasitose, como, por exemplo, cuidados básicos de higiene pessoal e doméstica, cuidados com alimentos, água e o ambiente.

Quando perguntado aos alunos "quais parasitos você conhece" (Questão 2), os exemplos mais citados

por 35,74% (89/249), no pré-teste, foram vermes como "solitária" (*Taenia* spp.), "lombriga" (*Ascaris lumbricoides*), bicho geográfico (*Ancylostoma* spp.) e "oxiúros" (*Enterobius vermicularis*); 6,82% (17/249) mencionaram ectoparasitos como "bicho de pé" (*Tunga penetrans*), piolho (*Pediculus* spp.) e bicheira (miíases); e 0,40% (1/249) mencionou giardíase (*Giardia duodenalis*); 5,62% (14/249) mais de um grupo de parasitos, 4,81% (12/249) outra resposta e 46% (116/249) não responderam a questão.

No pós-teste, observou-se redução na quantidade de discentes que não responderam a questão, 5,42% (14/258), além disso, 25,58% (66/258) citaram algum tipo de verme; 24,41% (63/258) algum ectoparasito; 43,02% (111/258) mais de um grupo de parasitos; e 1,55% (4/258) outra resposta (Figura 3).

**Figura 3** - Exemplos de parasitos citados pelos alunos de ensino básico das escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no pré-teste (coluna tracejada) e pós-teste (coluna preta) (Questão 2).

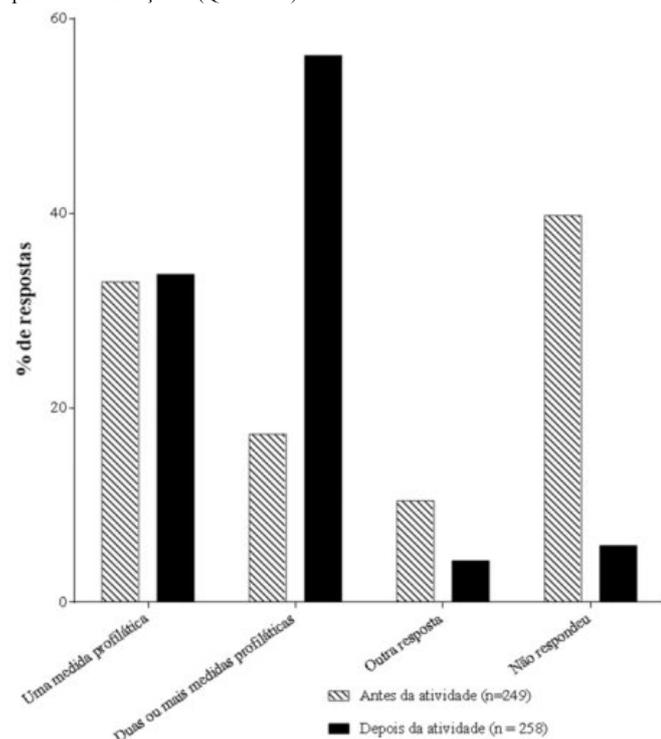


Fonte: Autores.

O conteúdo apresentado em forma de "banner" e contação de histórias veio a confirmar que há maior facilidade do aprendizado quando comparado aos métodos de ensino tradicionais. Esses métodos, além de auxiliarem na aprendizagem, motivaram os alunos a participarem, facilitando o processo pedagógico. Estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem são fundamentais e auxiliam no desenvolvimento do conhecimento (MORAES; TORRES, 2004).

O percentual de alunos que souberam citar uma medida profilática das parasitoses (Questão 3) no pré-teste foi de 32,93% (82/249), duas ou mais medidas 17,26% (43/249), 39,35% (98/249) não responderam a questão e 10,44% (26/249) deram outra resposta. No pós-teste, 5,81% (15/258) dos discentes não responderam a pergunta, e 56,20% (145/258) citaram duas ou mais medidas profiláticas das parasitoses, enquanto 33,72% (87/258) citaram apenas uma e 4,26% (11/258) deram outra resposta (Figura 4).

**Figura 4** - Respostas dos alunos de ensino básico das escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no pré-teste (coluna tracejada) e pós-teste (coluna preta) em relação à pergunta: “Você sabe qual a prevenção para essas doenças?” (Questão 3).



Fonte: Autores.

Durante as palestras, foram enfatizadas as formas de profilaxia das doenças parasitárias e, ao se compararem as respostas entre o pré e pós-questionário, observou-se aumento na porcentagem de alunos que souberam citar mais de uma medida profilática, indicando que a metodologia utilizada foi eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância de trabalhar sobre prevenção de doenças com escolares, pois os mesmos pertencem a um grupo de risco para infecções por parasitos (BELLOTO et al., 2011).

A aprendizagem de hábitos profiláticos de saúde, como os abordados nas palestras ministradas, reduz a prevalência de infecções e, conseqüentemente, os gastos com atendimento médico e medicamentos. As intervenções educativas auxiliam no controle das infecções levando à melhoria na qualidade de vida do indivíduo (ASOLU; OFOEZIE, 2003; TOSCANI et al., 2007).

Vários pesquisadores têm destacado o papel de ações educativas como ferramenta para prevenir doenças parasitárias, mostrando que práticas educativas são tão eficazes quanto o saneamento básico e superiores, quando comparado ao tratamento em massa em longo prazo (TOSCANI et al., 2007; FALAVIGNA-GUILHERME et al., 2002). No Brasil, há relatos de várias experiências bem-sucedidas de educação para prevenção de doenças parasitárias (BOEIRA, 2010; DIAS; KOVALICZN, 2014; LIMA et al., 2017).

Intervenções pedagógicas que utilizam metodologias alternativas como cartilhas educativas, brincadeiras, teatros e que têm como foco os cuidados essenciais de higiene pessoal e dos alimentos são métodos eficazes para a compreensão e posterior prevenção da transmissão de doenças (BERNARDES, 2016; BOEIRA, 2010; LUDWIG, 2012).

Os questionários aplicados antes e após a ação extensionista confirmaram o crescente aproveitamento dos alunos. Observou-se que o número de respostas corretas aumentou, confirmando que a intervenção foi capaz de modificar a concepção dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Este trabalho corrobora com Lima et al. (2017), que verificaram o conhecimento prévio dos alunos sobre parasitoses, através de pré-teste, observando que foi baixo quando comparado com o pós-teste, aplicado após a intervenção educativa, indicando a importância da inserção de projetos de extensão nas escolas.

De acordo com Armendoeira (2002), a diversidade de enteroparasitoses em alunos é indicador da falta de informação da população sobre hábitos e condições propícias para a transmissão desses parasitos. A escola é instituição que desempenha papel importante na educação e formação da criança e do adolescente. Essa instituição é considerada veículo de transformação da sociedade, pois ações pedagógicas geram condições eficazes para o desenvolvimento de comportamentos que se apliquem à vida sociopolítica.

## Conclusão

Após o desenvolvimento das atividades de extensão com os alunos de educação infantil, ensino fundamental e médio, foi possível constatar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, pois observou-se melhoria no esclarecimento do público-alvo sobre a importância da educação sanitária no controle e prevenção de doenças parasitárias, o que ficou evidente através dos resultados dos questionários aplicados antes e após o desenvolvimento das atividades.

As ações despertaram nos envolvidos o conhecimento e atitudes sobre as estratégias de educação em saúde. E considerando a participação dos alunos, pode-se concluir que o tema abordado foi interessante e bem recebido pelos mesmos.

## Referências

- ALVES, M. L. et al. Cartilha educativa em quadrinhos como instrumento de divulgação científica sobre leishmanioses no Rio Grande do Norte. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n. 72014, p. 5428-5436, out. 2014.
- ARMENDOEIRA, M. R. R. et al. Estudo das enteroparasitoses em escolares da Rede Pública de Cascadura – Rio de Janeiro. **Revista Souza Marques**, v. 1, 2002.
- ASOLU, S. O.; OFOEZIE, I. E. The role of health education and sanitation in the control of helminth infections. **Acta Tropica**, v.86, n.2, p.283-94, 2003.
- BEINNER, M. A.; ROCKSANE, C. N.; LAMOUNIER, J. A. Prevalência da infecção por parasitas intestinais em crianças pré-escolares de distritos rurais do município de Diamantina, Minas Gerais. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 16, n. 2, p. 84-7, 2006.

- BELLOTO, M. V. T. et al. Enteroparasitoses numa população de escolares da rede pública de ensino do Município de Mirassol, São Paulo, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 2, n. 1, p. 37-44, 2011.
- BERNARDES, L. S. et al. Uso de metodologias alternativas no ensino de Ciências: um estudo realizado com o conteúdo de serpentes. **Ensino, Saúde, Ambiente**, Niterói, v. 9, n. 1, abr. 2016.
- BETHONY, J. et al. Soil-transmitted helminth infections: Ascariasis, trichuriasis, and hookworm. **Lancet**, v. 367, n. 9521, p. 1521-32, maio 2006.
- BOEIRA, L.V. et al. Educação em saúde como instrumento de controle de parasitoses intestinais em crianças. **Revista Varia Scientia**, v. 9, n. 15, jan./jul. 2010.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **NOTA 1: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2013**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS, C. A. C.; KOVALICZN, R.A. Parasitoses humanas e o uso de recursos midiáticos na aprendizagem. In: CADERNOS PDE. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v.1. Curitiba, 2014.
- FALAVIGNA-GUILHERME, A.L. et al. Atividades educativas para o controle de triatomíneos em área de vigilância epidemiológica do Estado do Paraná, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.18, n.6, p.1543-50, nov./dez. 2002.
- FERREIRA, P. et al. Occurrence of intestinal parasites and comensal organisms among school children living in a 'land less farm workers' settlement in Campo Florido, Minas Gerais, State Brazil. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v.36, n. 1, p. 109-111, jan./fev. 2003.
- GALVANI, A. P. Age-dependent epidemiological pattern sands train diversity in helminth parasites. **Journal of Parasitology**, v. 91, n. 1, p. 24-30, fev. 2005.
- GONÇALVES, A. L. R. et al. Prevalence of intestinal parasites in pre school children in the region of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 44, n. 2, p. 191-193, mar./abr. 2011.
- KUMAR, P. et al. Coccidian intestinal parasites among immunocompetent children presenting with diarrhea: Are we missing them? **Tropical Parasitology**, v. 7, n. 1, p. 37-40, jan./jun. 2017.
- LEITE, L. S. Mídia e a Perspectiva da Tecnologia Educacional no Processo Pedagógico Contemporâneo: A contemporaneidade e o processo sociotécnico, In: FREIRE, Wendel et al (Org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- LIMA, C. M. B. L. et al. Intervenção educativa no conhecimento das geo-helminthíases em escola municipal. **Revista Ciência em Extensão**, v.13, n.1, p. 91-101, 2017.
- LUDWIG, K. M. et al. Enteroparasitoses em um bairro da cidade 275 de Cândido Mota SP. **Journal of the Health Sciences Institute**, v. 30, n. 3, p. 271-6, 2012.
- MACHADO, E. R.; SANTOS, D. S.; COSTA-CRUZ, J. M. Enteroparasites and commensals among children in four peripheral districts of Uberlândia, State of Minas Gerais. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v.41, n.6, p. 581-585, nov./dez. 2008.
- MACIEL, L. R. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. **Revista Participação**, Brasília, n.18, p.17-27, dez. 2010.
- MALAFAIA, G. et al. Conhecimentos de discentes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de Urutaí (Goiás) sobre doenças intestinais. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 237-47, 2013.
- MASSARA, C. L. et al. **Geo-helminthos**. 2018. Disponível em: [www.xistose.com](http://www.xistose.com). Acesso em: 06 jul. 2018.
- MENEZES, A. L. et al. Prevalence of intestinal parasites in children from public day care centers in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. **Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo**, v. 50, n. 1, p. 57-59, jan./fev. 2008.
- MENDES, G. G. et al. Headlice in schoolchildren in Uberlândia, Minas Gerais state, Brazil. **Revista de Patologia Tropical**, v. 46, n. 2, p. 200-208, jun. 2017.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 41, p. 269-393, mai./ago. 2009.
- MONTEIRO, A. M. C. et al. Parasitoses intestinais em crianças de creches públicas localizadas em bairros periféricos do município de Coari, Amazonas, Brasil. **Revista de Patologia Tropical**, v. 38, n. 4, p. 284-290, out./dez. 2009.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e práticas para reencantar a educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- NOBRE, L. N. et al. Risk factors for intestinal parasitic infections in preschoolers in a low socio-economica, Diamantina, Brazil. **Pathogens and Global Health**, v. 107, n. 2, p.103-106, 2013.
- PAIM, A. S.; IAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. **Revista Eletrônica trimestral de Enfermaria**, n. 37, 2015.
- PEREIRA E. B. et al. Detection of intestinal parasites in the environments of a public school in the town of Diamantina, Minas Gerais state, Brazil. **Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo**, p. 58-51, jul. 2016.
- PMU. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Relação das Unidades Escolares**. Disponível em: [www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=76](http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=76). Acesso em: 14 ago. 2018.
- REZENDE, C. H. A.; COSTA-CRUZ, J. M.; GENNARI-CARDOSO, M. L. Enteroparasitoses em manipuladores de alimentos de escolas públicas em Uberlândia (Minas Gerais), Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v.2, p. 392-397, 1997.
- SILVA, J. J. et al. Enterobiasis and other intestinal parasitoses in children attending educational institutions in Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. **Revista de Patologia Tropical**, v.32, p. 87-94, jan./jun. 2003.

SRE. Secretária Regional de Educação. **Relação de Estabelecimentos de Ensino ativo em Minas Gerais**. Disponível em: [www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas](http://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas). Acesso em: 14 ago. 2018.

TOSCANI, N. V. et al. Desenvolvimento e análise de jogo educativo para crianças visando à prevenção de doenças parasitológicas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p.281-294, 2007.

UCHÔA, C. M. A. et al. Parasitoses Intestinais: prevalência em creches comunitárias da cidade de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Revista do Instituto Adolfo Lutz**, v. 60, n. 2, p. 97-101, 2001.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Intestinal worms, epidemiology**. Disponível em: [http://www.who.int/intestinal\\_worms/epidemiology/en/](http://www.who.int/intestinal_worms/epidemiology/en/). Acesso em: 26 jun. 2018.

## EMPREENDEDORISMO RURAL: OLHARES EM CONTEXTOS DIVERSOS

## RURAL ENTREPRENEURSHIP: A LOOK INTO DIVERSE CONTEXTS

Viviane Flaviano\*  
Bruna Tadielo Zajonz\*\*  
Tatielle Belem Langbecker\*\*\*  
Alessandro Porporatti Árbage\*\*\*\*

### RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar trajetórias de produtores rurais e apontar elementos que as aproximem da realidade do empreendedorismo rural. Este artigo se justifica por contribuir com a percepção do empreendedorismo rural como uma ferramenta auxiliar na criação e distribuição das riquezas e no desenvolvimento socioeconômico. A metodologia é fundamentada na pesquisa qualitativa, usando como base o estudo de múltiplos casos, e a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Foram analisadas três trajetórias empreendedoras em dois estados brasileiros: Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A restrição a correr riscos pode estar se demonstrando como característica menos comum dentre empreendedores rurais. No entanto, a ruptura com técnicas tradicionais e a inovação em processos de produção, elaboração e distribuição de produtos destacam-se nos três casos apresentados. Por fim, identifica-se a aproximação das trajetórias à noção de empreendedorismo como um processo que se beneficia de oportunidades.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo Rural; Agricultura; Trajetórias.

### ABSTRACT:

The article analyzes the trajectories of rural producers in order to point out the elements that bring them closer to the reality of rural entrepreneurship. The article contributes to the perception of rural entrepreneurship as an auxiliary tool in the creation and distribution of wealth as well as to socioeconomic development. The qualitative approach methodology adopted for the study is based on multiple case studies and on semi-structured interviews to generate the data. Three entrepreneurial trajectories were analyzed in two Brazilian states: Minas Gerais and Rio Grande do Sul. The restriction to take risks may demonstrate a less common characteristic among rural entrepreneurs. However, the break with traditional techniques and the innovation in production processes, elaboration and distribution of products stands out in the three cases. Finally, it is possible to identify the approximation of trajectories to the notion of entrepreneurship as a process that benefits from opportunities.

**Keywords:** Rural entrepreneurship; Agriculture; Trajectories.

\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: viviane flaviano@gmail.com

\*\* Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: brunabtz@gmail.com

\*\*\* Aluna de Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: tatielle.belem@gmail.com

\*\*\*\* Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil. E-mail: aparbage@gmail.com

## Introdução

Estudar a ação empreendedora por meio de diferentes perspectivas de modo a considerar as atitudes dos indivíduos através de seu contexto requer o entendimento de que existem elementos que interferem no agir de tal indivíduo, como elementos culturais, históricos, sociais e econômicos. Tais particularidades subjazem as transformações que ocorrem no ambiente de trabalho (FUERSCHUTTE; GODOI, 2008). Assim, o impacto das modificações no espaço produtivo provoca desafios para os agentes que atuam em tal setor, sejam eles empreendedores, trabalhadores autônomos e/ou empregados.

Para os autores acima, o agente empreendedor destaca-se como detentor de certas características que lhes conduzem à eficiência e ao sucesso. Estes indivíduos enfrentam situações desafiadoras que se tornam como campos profícuos para disseminar suas ações empreendedoras. Segundo Fuerschutte e Godoi (2008), as particularidades dos empreendedores são elementos que se difundem em contextos específicos e, quando aplicados à realidade de cada espaço, podem ser dinamizados de modo a aumentar sua efetividade.

Pensando nisso, esse artigo direciona-se a iniciativas empreendedoras no espaço rural e algumas das particularidades encontradas nesse ambiente. Levando em conta essas especificidades, por vezes, os referenciais que associam empreendedorismo e rural reproduzem a literatura pensada para ambientes urbanos e industriais, desconsiderando, ou ao menos encobrindo, elementos que poderiam ser considerados próprios do empreendedorismo rural.

Nessa linha, Müller e Korsgaard (2017) trazem contribuições que concordam com a ideia apresentada, pois os autores destacam que o contexto espacial e os recursos disponíveis são importantes variáveis para o delineamento das atividades do empreendedorismo. A performance do empreendedor é costumeiramente influenciada pelos seus traços pessoais como também pelo contexto das suas redes e imersão social (CORRÊA; VALE, 2014). Especialmente no meio rural, a decisão do que produzir, como produzir, com quem estabelecer redes de colaboração e determinar quais mercados atender está diretamente influenciada pela inserção dos agricultores em seus contextos locais.

A suposição da influência do contexto para a ação empreendedora torna-se ainda mais atrativa para a trajetória empreendedora de grupos de baixa extração social, visto que muitos conseguem superar diversos empecilhos, a fim de atuar no ambiente empresarial (CORRÊA; VALE, 2014). Para os autores, a investigação de como ocorre este fenômeno é fundamental para compreender o desempenho destes empreendedores.

Desta forma, este artigo tem como objetivo analisar três trajetórias sociais inseridas no rural, em distintas regiões brasileiras, e, assim, apontar elementos que as aproximem da realidade do empreendedorismo rural. Esse esforço é realizado sob a justificativa, trazida por Dolabela (2003), de contribuir para a percepção do empreendedorismo como uma ferramenta para auxiliar na criação e distribuição das riquezas e no desenvolvimento humano e social. Para tanto, busca-se avançar nas diferentes perspectivas do empreendedorismo,

perpassando as preocupações de estudar alguém que cria uma empresa (DOLABELA, 2003), para entender as distintas formas de empreender no rural.

Aparentemente, as realidades trazidas neste artigo são distintas, mas guardam elementos em comum, os quais são tratados como aspectos potenciais para uma compreensão introdutória que auxilia no entendimento do empreendedorismo em um ambiente, de certa forma, pouco discutido; o rural e suas múltiplas formas de descortinar, o que pode ser percebido como particularidades de um empreendedorismo singular ao seu modo de manifestar-se.

## Empreendedorismo

Os debates que norteiam a temática do empreendedorismo expressam distintas definições sobre quem é o agente empreendedor, contudo, estas discussões têm em comum o entendimento de que se trata de um indivíduo com características peculiares, que transforma o ambiente em que atua. Para Baggio e Baggio (2014), o empreendedor busca a mudança, responde e explora esta mudança por meio do aproveitamento de uma oportunidade. Corroborando com a ideia, Dornelas (2008) afirma que o empreendedorismo se caracteriza pelo envolvimento de pessoas e processos, que em conjunto transformam ideias em oportunidades e o aproveitamento de oportunidades leva à constituição de negócios de sucesso.

O empreendedorismo resulta de agentes empreendedores que conseguem realizar determinadas ações em decorrência de sua sensibilidade para os negócios e da sua habilidade em constatar e aproveitar as oportunidades que lhes surgem, mesmo não sendo claras e específicas (CHIAVENATO, 2012). Por possuir criatividade e perseverança, o empreendedor converte ideias em ações reais que visam vantagens pessoais ou para a sociedade, de modo a produzir resultados consistentes para a comunidade e mercado.

Perante Filion (1999), o empreendedor é aquele indivíduo criativo, movido pela capacidade de alcançar seus objetivos e que busca detectar oportunidades de negócios. É um agente que toma decisões arriscadas, a fim de desempenhar seu papel de empreendedor, ou seja, é a pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões.

No que se refere às características empreendedoras, a escola economicista, que tem dentre seus principais expoentes Joseph Schumpeter (1985), alude que o empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica através da introdução de novos produtos ou serviços. Para esta escola, o empreendedorismo está associado à inovação, ou seja, realizar algo novo e distinto do que existe (CHIAVENATO, 2012). Já para a escola comportamentalista, o empreendedor é aquele indivíduo que possui capacidade motivacional em virtude da sua necessidade de realização e da sua autoconfiança, o empreendedor busca algo novo que satisfaça seu desejo e seus sonhos (CHIAVENATO, 2012).

Posto isto, nota-se que o estudo sobre o empreendedorismo abarca distintos campos de investigação. Um dos campos mais recentes de discussões é o do empreendedorismo rural. O debate

sobre a ação empreendedora no rural e como ela se desenvolve em um ambiente caracterizado como não empreendedor motiva estudos e pesquisas em diferentes países.

### Ação Empreendedora

A ação empreendedora se refere à “capacidade de gerar novos conhecimentos a partir de uma base da experiência de vida do indivíduo” (DOLABELA, 2003, p.22). Para complementar, McMullen e Sheperd (2006) mencionam que a ação empreendedora sugere que há uma intenção, pois quando um comportamento expressa essa ação, a intenção ou os desejos estão necessariamente implícitos. A intenção empreendedora pode ser compreendida como uma força motriz que direciona e impulsiona processos empreendedores fundamentados na descoberta e/ou criação de oportunidades (CHA; BAE, 2010).

A intenção empreendedora, compreendida como a força mental que reconhece e centra-se em uma oportunidade, pode ser a motivação para a sequência de um caminho de incertezas, em que energiza e orienta o comportamento empreendedor para enfrentar obstáculos. Desta forma, a intenção empreendedora poderá estimular os processos de inovação, a construção da organização e a busca por investimentos (CHA; BAE, 2010).

Não havendo a conversão da intenção empreendedora em ação empreendedora, pode-se constatar, possivelmente, a presença de barreiras, sejam normativas e regulamentares, socioculturais ou econômico-financeiras que a impediram (OLIVEIRA, 2016). Essa relação entre a intenção e a ação empreendedora conduz a discussão para a ideia de potencial empreendedor, pois este poderá, ou não, concretizar a conversão de uma para outra, estando em acordo com suas características e contexto. Desta forma, a noção de potencial empreendedor pode auxiliar a entender a associação entre produtores familiares e empreendedorismo rural, que, em um primeiro momento, parece distante, como apontam Tomei e Lima (2014).

### Potencial Empreendedor

A dificuldade em delinear um perfil científico que contemple um quadro com as características empreendedoras tem estimulado, mais recentemente, estudos que optam por reconhecer o “potencial empreendedor”. Nessa linha, Santos (2008) argumenta que os estudos de perfil empreendedor, até então, não podem ser considerados conclusivos, pois ao serem replicados em diferentes ambientes, os resultados distinguem-se dos anteriormente encontrados, até mesmo demonstrando elementos novos. Em suma, Santos (2008, p. 132) salienta que “a busca de um protótipo do empreendedor universal não tem apresentado resultados animadores”.

Para Santos, Caetano e Curral (2010), a constituição do potencial empreendedor é baseada em

competências, apontando que as possibilidades de estímulos à formação e ao desenvolvimento de tais competências se aproximam da realidade. Esta afirmação condiz com a defesa de Dolabela (2003, p. 24) quando menciona que “o espírito empreendedor é um potencial de qualquer ser humano”, porém, “necessita de algumas condições indispensáveis para se materializar e produzir efeitos”.

Pensando no contexto rural de investigação, parece que a ideia de potencial empreendedor se aproxima do que Tomei e Lima (2014) encontraram em sua pesquisa, ou melhor, agricultores apresentando algumas características empreendedoras e outras não, indicando a dificuldade em identificar um perfil específico do empreendedor rural. Assim, a ideia de potencial empreendedor traz elementos teóricos que auxiliam nas interpretações sobre o empreendedor rural.

Adicionalmente, as configurações do empreendedorismo em áreas rurais, influenciadas pela evolução do território rural expresso por mudanças demográficas, econômicas, culturais e de infraestrutura, refletido, por exemplo, pelo declínio da inserção de novos agentes na agricultura e movimentos da população em relação ao rural (MCELWEE; SMITH, 2014). Esses apontamentos direcionam o leitor a subseção seguinte, que traz discussões sobre o empreendedorismo no rural.

### Empreendedorismo Rural

Cada vez mais, os agricultores estão inseridos em ambientes de constante competitividade e transformação, de modo que se torna importante tomar iniciativas com vistas a garantir a manutenção neste espaço (CHAVES, 2010). Atualmente, os produtores rurais buscam estratégias que visam a redução de custos, aumento de produtividade e diferenciação produtiva, as quais podem se converter em diferenciais frente às mudanças e exigências do ambiente econômico (CHAVES, 2010). Uma maneira de conseguir desenvolver estas estratégias é por meio da ação empreendedora.

Inicialmente, parece uma constatação errônea relacionar agricultores familiares ao empreendedorismo (TOMEI; LIMA, 2014). Todavia, estes agricultores conseguem empreender dentro de suas limitações, sejam elas econômicas, tecnológicas, ambientais e locais, de maneira a transformar sua realidade socioeconômica (TOMEI; LIMA, 2014). Para os autores, a ação empreendedora no meio rural está presente em pequenas ações, que dificilmente seriam consideradas empreendedoras no urbano, como por exemplo a extração do leite da vaca e sua transformação em queijo.

A identificação do surgimento de novos mercados e o conhecimento da utilização dos recursos naturais disponíveis oferecem ao agricultor elementos para a expansão da atividade econômica a ser desenvolvida em sua propriedade (SANTOS; SANTOS, 2006). Para os autores, o empreendedor rural é o indivíduo que consegue detectar as oportunidades em sua volta, enfrenta obstáculos, corre riscos, a fim de guiar sua atividade produtiva para o sucesso.

Corroborando com a ideia acima, o empreendedor rural é aquele que busca a melhor maneira de organizar sua propriedade, seja ao procurar novos cultivos, melhores animais, tecnologias alternativas, com o intuito de expandir a produtividade e estabelecer estratégias de redução de custos (KAHAN, 2012). Assim, é preciso despertar o espírito empreendedor nos agricultores familiares para motivá-los a descobrir potencialidades não exploradas em suas propriedades, que podem se tornar fonte de geração de renda (SANTOS; SANTOS, 2006).

Os agricultores empreendedores agem em um ambiente complexo e dinâmico e fazem parte de um conjunto de atores que engloba fornecedores, comerciantes, transportadores, processadores, cada um com suas determinadas funções (KAHAN, 2012). Dessa forma, um dos fatores fundamentais para o empreendedorismo rural é a capacidade do produtor rural de interferir no ambiente social, de modo a não atuar como um agente passivo das transformações do ambiente que está inserido (CHAVES, 2010).

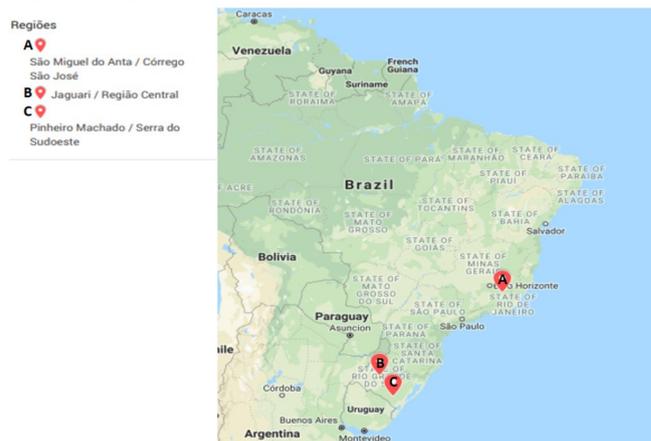
### Procedimentos metodológicos

O trabalho tem caráter descritivo, pelo fato de retratar características de determinado fenômeno ou população, com correspondência de variáveis (VERGARA, 2000). Segundo Malhotra (2001, p. 155), “a pesquisa qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. Dentro da pesquisa qualitativa, três são as abordagens – estudo de caso, pesquisa documental e etnografia –, e para o presente trabalho a abordagem escolhida foi o estudo de casos múltiplos. “Em um estudo de casos múltiplos, um dos objetivos que se tem em mente é elaborar uma explicação geral que sirva a todos os casos particularmente, embora possam variar em seus detalhes” (YIN, 2001, p. 142).

Tanto a abordagem quanto o tipo de pesquisa justificam-se pelo fato de buscarem entendimento acerca do problema de pesquisa, assim como procurarem obter maior conhecimento dos aspectos que não podem ser facilmente observados e medidos de forma direta, tais como sentimentos, pensamentos, intenções e comportamentos (AAKER; KUMAR; DAY, 2001).

A investigação proposta envolve dois estados brasileiros, apresentando três casos distintos que, no final dos resultados, se complementam, um em Minas Gerais e dois no Rio Grande do Sul. Em Minas Gerais, foi entrevistado um produtor da atividade pecuária e no Rio Grande do Sul outros dois entrevistados, um pecuarista e uma produtora rural da agroindústria. Na Figura 1 são demonstrados os estados, cidades e municípios dos estudos.

Figura 1 - Regiões pesquisadas.



Fonte: Adaptado Google Maps (2019).

A amostra é intencional, segundo Flick (2009), na maioria dos casos, a amostragem na pesquisa qualitativa não é orientada por uma seleção formal de uma parte da população existente ou suposta. Esta população é escolhida como forma de estabelecer informações deliberadamente selecionadas para se construir um corpus de exemplos empíricos, com vistas a estudar o fenômeno de interesse da maneira mais construtiva (FLICK, 2009).

A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Na visão de Triviños (2007), as entrevistas semiestruturadas partem de certos questionamentos básicos, formulados a partir do suporte teórico e de todas as informações coletadas sobre o fenômeno estudado.

### Resultados

#### Trajétórias Empreendedoras na Agroindústria Familiar Rural

O presente estudo de caso foi realizado em uma agroindústria familiar rural do município de Jaguari/RS, localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul. O empreendimento agroindustrial existe há mais de 20 anos, e inicialmente era administrada pelo casal, a agricultora tem 55 anos de idade e o marido 60 anos. Atualmente, o empreendimento está sob a responsabilidade da agricultora, visto que seu marido cuida da produção de nozes.

Desde que residem na propriedade, a família planta uva. Inicialmente, toda a produção era entregue para uma cooperativa da cidade e, após alguns anos, o casal visualizou na produção de vinhos uma oportunidade de agregar valor à produção como alternativa para melhoria de geração de renda. Assim, os proprietários constituíram uma agroindústria familiar, que inicialmente operava na informalidade e logo após o empreendimento foi legalizado. Nota-se que a iniciativa da família pode ser interpretada como ação empreendedora, como destacam Gomes, Lima e Cappelle (2013).

No começo, a agroindústria era voltada somente para a produção de vinhos; com o passar dos anos, a

agricultora começou a elaborar geleias e compotas de uva, e começou a vender em sua residência. Tal estratégia adotada pela gestora proporcionou um acréscimo de renda, visto que muitos clientes que iam até a agroindústria para comprar vinho acabavam adquirindo os doces também.

Após parar com a comercialização de vinhos, devido às inúmeras exigências a serem cumpridas para manter a produção legalizada, a produtora rural expandiu sua produção de geleias e compotas, bem como começou a produzir bolos e biscoitos, ao passo que seu marido iniciou uma plantação de nozes para posterior beneficiamento na propriedade. Neste ambiente situacional, a agroindustrialização destaca-se como aproveitamento de uma oportunidade pela família, uma vez que identificaram a possibilidade de agregar valor às frutas existentes na propriedade. Tal fato demonstra características empreendedoras dos produtores rurais, visto que tiveram a iniciativa de constituir um empreendimento agroindustrial em uma propriedade rural que, até então, comercializava sua produção de uva in natura.

No ano de 2015, a agricultora começou a disponibilizar serviço de cafés para eventos e aniversários, constituído de bolos, bolachas, salgadinhos, pizzas, chás, sucos e cafés. A ideia da produtora rural consiste em disponibilizar produtos diferentes dos costumeiramente encontrados nos eventos da região, prezando pela sua qualidade e frescor. Para a produtora, a decisão de oferecer cafés em eventos parte da identificação da ausência deste tipo de serviço no município e da necessidade de suprir tal lacuna.

A oferta de cafés para eventos demonstra características empreendedoras, como a identificação de uma oportunidade e a inovação em disponibilizar algo inédito na cidade. Para Schumpeter (1985), a ação empreendedora se caracteriza através de inovações que transformam a dinâmica de um setor ou atividade, de modo a promover uma ruptura nos fluxos econômicos existentes. Tal reflexão é constatada na agroindústria, em virtude de a introdução dos cafés modificar a situação econômica do empreendimento e garantir a sua manutenção, uma vez que a proprietária afirma que foi por meio destes novos serviços que a situação financeira da agroindústria melhorou.

Outra inovação desenvolvida pela agricultora foi a introdução de produtos diferenciados para determinado público-alvo, ou seja, a proprietária começou a produzir alimentos sem glúten e integrais. Tal iniciativa possibilitou ao empreendimento familiar expandir o número de clientes, em virtude de conseguir atender uma nova parcela do mercado. A identificação desta lacuna destaca-se também como aproveitamento de uma oportunidade, uma vez que se refere ao indivíduo estar atento ao que acontece em sua volta, identificar as necessidades das pessoas ou mercados e, a partir dessas lacunas, começar novas atividades (MARTINS, 2013).

Percebe-se que a produtora rural não exerce a atividade agroindustrial somente pelo retorno financeiro, mas por gostar do que faz.

*Eu gosto daquilo que eu faço, a gente trabalha com amor; eu sempre digo, os nossos produtos são feitos com amor, e daí tudo muda...Eu to trabalhando em uma coisa que me dá prazer; não vou trabalhar em uma coisa que não me dá prazer. (ENTREVISTADA).*

Este sentimento pelo trabalho realizado faz com que a produtora se sinta motivada a exercer suas atividades da melhor maneira possível, a fim de sanar as necessidades de seus consumidores.

## Trajatória Empreendedora no Rural em Minas Gerais

A pecuária em Minas Gerais é muito diversificada e tradicional, a região referente a este trabalho é a mesorregião da Zona da Mata Mineira, no município de São Miguel do Anta, uma região que tem como destaque a pecuária leiteira. Atualmente, esta região é formada por 142 municípios inseridos em 7 microrregiões (IBGE, 2010). Na propriedade pesquisada, a produção é integralmente dedicada ao gado de corte, especificamente recria de bezerras.

A trajetória deste pecuarista na atividade teve início no ano de 2016, o entrevistado não reside na propriedade, encarregando seu pai, sr. José, que mora em terreno limítrofe, como responsável pela propriedade. O sr. José tem como função gerenciar a manutenção da cerca, vacina e limpeza das pastagens, e para a realização destas atividades é contratada mão de obra terceirizada, com uma frequência de três em três meses. O pecuarista é casado, tem 34 anos, graduado pela Universidade Federal de Viçosa/MG no curso Gestão de Cooperativas, concluído no ano de 2012, e possui experiência profissional em áreas como administração, gestão e empresarial.

O entrevistado nasceu da região da Zona da Mata Mineira, morou até os 24 anos na propriedade do pai (que hoje faz divisa com sua propriedade), com sua família, que era de produtores familiares. Aos 24 anos, o entrevistado foi para a cidade vizinha Viçosa, cursar a graduação. Ao finalizar o curso, foi trabalhar como empresário em uma cidade no Triângulo Mineiro, Uberaba, mas sua paixão em ter sua propriedade estava presente, sendo assim, destinou parte de sua renda para comprar terras próximas à propriedade de seus pais.

A propriedade rural possui 77 hectares destinados à recria do gado de corte das raças Girolando e Nelore. “A raça Girolando é uma raça sintética, bimestiça, desenvolvida no Brasil a partir do cruzamento de Holandês com o Gir Leiteiro, tendo a composição de 5/8 H e 3/8 Gir (ou simplesmente 5/8 HZ)” (MIRANDA; FREITAS, 2009, p. 2). É uma raça que possui duplos destinos, para a carne e o leite, adaptada a regiões tropicais e subtropicais. Segundo Mezzadri (2007, p.38), “a raça nelore se caracteriza, de forma geral, por animais de porte médio a grande, de pelagem branca, cinza e manchada de cinza”. Trata-se de uma raça destinada a ofertar carne para consumo interno e externo do Brasil, representando o gado Nelore 80% do gado produzido no país.

Segundo o entrevistado, sua propriedade tem aproximadamente 70 animais, com dois anos de atividade. As pastagens são formadas de campo nativo, sendo áreas de morro recuperadas com o plantio de *Brachiaria decumbens*. Esta planta é popularmente conhecida como capim-braquiária, possui grande capacidade de se adaptar a solos de baixa fertilidade, proporcionando boa cobertura do solo. (JAKELAITIS

et al., 2004). O processo de reprodução acontece com a compra de bezerras, que passam pela recria, levando para venda os garrotes. A venda dos garrotes é para terceiros (frigorífico e açougue) da região.

Em sua fala, o entrevistado relatou que pretende aumentar a sua área de pastagens, e tem como objetivo o melhoramento genético, para que futuramente possa ampliar seu mercado consumidor. Um ponto importante a ser salientado é a familiarização do pesquisado com a atividade rural desenvolvida em conjunto com sua experiência acadêmica, mesclando elementos para a formação de um contexto espacial favorável para o desenvolvimento de características empreendedoras (MÜLLER; KORSGAARD, 2017). A imersão social, segundo Corrêa e Vale (2014), acontece desde criança neste universo rural, auxiliando no desenvolvimento de atividades empreendedoras. Um ponto que se diferencia das demais propriedades da região é o fato de que, em sua propriedade, é desenvolvida apenas uma atividade, demonstrando uma ruptura na forma tradicional de se criar gado de corte no município de São Miguel do Anta. Outro fator é a preservação de mata nativa e das nascentes de água, priorizando a preservação do meio ambiente.

Em entrevista, o pecuarista revela que a região é formada, na sua maior parte, de pequenas propriedades, tradicionalmente composta por agricultores e pecuaristas familiares, com diversificação de produção (gado de corte e leite, café, milho, feijão, tomate, moranga, banana e frango). As propriedades vizinhas possuem, em média, de 5 a 10 hectares, com diversidade de cultivos, não sendo especialistas na monocultura.

Ao longo da entrevista, pode ser observado que este pecuarista apresenta práticas inovadoras em suas atividades, uma vez que faz investimentos em melhoramento genético e na recuperação de pastagens, para não faltar alimentação abundante para o gado na época da seca (período de maio a setembro). Aponta também que faz a rotação de animais, em forma de piquetes, e a suplementação mineral dos mesmos, desta forma, estas inovações demonstram um interesse do entrevistado em solidificar suas intenções em ações, pois no rompimento com a lógica tradicional podem ser percebidas oportunidades estimuladas por processos de inovação (CHA; BAE, 2010).

Com o intuito de destacar a importância das características empreendedoras, durante a entrevista foi perguntado sobre a questão do aprendizado, importante fator para atitudes inovadoras. O entrevistado declarou que busca sempre se atualizar, acreditando que:

*[...] a tecnologia e a globalização muda tudo todos os dias, tem que acompanhar essas mudanças, se não seu negócio cai no esquecimento [...]. busco sempre me manter atualizado, procuro entender economia e política principalmente, conhecimento científico já é mais complicado, por que necessita de mais tempo e dedicação, mais sei da necessidade para aperfeiçoar meus conhecimentos [...].* (ENTREVISTADO 2).

Visto isso, fica evidenciado seu interesse em buscar aperfeiçoamento e o interesse em aprender sobre seu negócio, compartilhando experiências e realizando leituras de livros e artigos a respeito da pecuária de corte. Outra característica importante para identificar um empreendedor seria a sua persistência em manter seu negócio. Para tanto, foi perguntado se empreender no rural precisa de muita persistência, ao

que ele revelou que sim, como pode ser ressaltado no trecho a seguir:

*[...] acredito ser difícil, porque os filhos de pecuaristas na sua grande maioria precisam mudar as atividades da propriedade quase que completa, e enfrentam a resistência da família, gerando conflitos de opinião e ideias, bem difícil quebrar o sistema tradicional, por isso ter persistência é fundamental".* (ENTREVISTADO 2).

Considerando que a adaptação seja uma característica importante no empreendedor, durante a entrevista foi questionado se o processo de adaptação foi muito longo para ele, e o entrevistado disse que sim, porém destacou: “tentei fazer algumas adaptações, mas encontrei muita resistência do meu pai, isso acabou adiando meus planos. Voltei a ser empreendedor depois dos 30 anos, já na minha propriedade”.

Deste modo, foi verificado que, por alguns anos, ele tentou empreender na propriedade do pai, porém não conseguiu obter sucesso, por se deparar com muita resistência. Por isso, buscou muito conhecimento e aprimoramento para colocar em prática seus objetivos. Apesar de seu pai cuidar da sua propriedade, em momentos de ausência, a troca de experiências acontece de forma lenta, pois seu pai mantém na sua fazenda os modos antigos de recria do gado de corte, dando prioridade ao gado de leite, uma vez que na região de São Miguel do Anta a pecuária leiteira é predominante.

Outro ponto importante foi entender como o meio (social, político, econômico, ambiental) consegue influenciar o processo empreendedor do sujeito. Na fala do entrevistado, ele acredita ser mais difícil o ambiente se adaptar ao seu negócio, uma vez que isso se daria a longo prazo, sendo mais simples se adaptar ao meio. Consequentemente, o planejamento é fundamental para o bom andamento da propriedade, entendendo-se que o planejamento acontece diariamente, como pode ser evidenciado nesta fala: “sem planejamento você não sabe como vai alcançar seus objetivos. Através do planejamento, você vai ter ideia de tempo / custo/ retorno / investimento etc.” Destaca também que correr risco faz parte do processo: “o empreendedor não pode ter medo, se fazer com estudo e planejamento acho válido assumir esses riscos”.

Assim, de maneira geral, foi perguntando quais foram as maiores dificuldades para desenvolver a atividade pecuária, ele revelou que teve de enfrentar a falta financeira no início, juntamente com a responsabilidade em fazer dar certo e, finalmente, o desafio em entender como funcionava a lógica do mercado.

O entrevistado definiu empreendedorismo como sendo:

*[...] Gosto de comparar empreender com desafio. Empreendedorismo é viver de seu negócio, todos os dias você tem que pensar por ele, trabalhar por ele, mudar por ele, isso não serve pra pessoas que tem medo de sair da sua zona de conforto, é buscar trabalhar com tecnologia, levar conhecimento científico pra dentro da propriedade, não ter medo de serviço [...].* (ENTREVISTADO).

Diante do exposto, nota-se que o entrevistado apresenta capacidade inovadora, buscando novos conhecimentos, procurando adaptar-se e entender o

meio onde seu negócio atua, com consciência dos desafios diários e que correr riscos faz parte da vida de um empreendedor.

Pode-se concluir que o planejamento é um mecanismo indispensável para obtenção de bons resultados. Deste modo, Cella e Peres (2002) apontam para a importância do planejamento da produção e de todas as atividades a serem desempenhadas, tanto de curto prazo como de longo prazo. Destacam, também, ser fundamental o controle financeiro dos custos de produção e dos gastos com a manutenção das atividades rurais. Outra característica fundamental ao produtor rural empreendedor é a busca pelo melhoramento de competência, através de estudos necessários ao desenvolvimento de suas atividades.

### Trajétórias Empreendedoras na Pecuária Familiar no Rio Grande do Sul

A pecuária familiar encontrada na Metade Sul do Rio Grande do Sul tem sido questionada quanto à sua relação com temáticas como inovação e empreendedorismo rural. Dada a formação socioeconômica e histórica da região, as grandes propriedades agropecuárias ficaram conhecidas como a principal atividade rural produtiva desenvolvida, onde são observados “baixo crescimento econômico, estrutura fundiária concentradora e pouco espírito empreendedor” (CORONEL; ALVES, 2007, p. 73). No entanto, Ribeiro (2009) mostra outra face da pecuária da Metade Sul, a pecuária familiar.

Nesse rol de heterogeneidades, por vezes desconhecido, a trajetória apresentada revela elementos potenciais que poderiam definir peculiaridades de um empreendedor rural dedicado à criação de gado de corte. O pecuarista entrevistado reside na propriedade, no interior do município de Pinheiro Machado/RS, possui o ensino médio incompleto e 44 anos. Com ele residem sua esposa de 48 anos e uma filha de 16 anos, estudante do ensino médio, compondo a mão de obra familiar da propriedade rural. Em algumas ocasiões, como esquila, limpeza de campo, ocorrem contratações temporárias.

A propriedade rural é procedente de herança recebida do pai e a família está há 7 anos na propriedade. A área da propriedade totaliza 233 hectares distribuídos na criação integrada de gado de corte, ovinos e cavalos destinados aos serviços e campo. Em 7 anos de atividade, o rebanho bovino apresenta, aproximadamente, 200 animais, entre vacas, novilhas e terneiros (bezerros), 350 ovinos, destes 100 cordeiros destinados à venda, e 10 cavalos também destinados à venda e eventuais trocas entre produtores.

É nesse panorama que o produtor destaca a aptidão produtiva da região para a criação de bovino de corte e ovino de corte e lã. Segundo o entrevistado, na região encontram-se grandes estâncias que se dedicam exclusivamente à pecuária de corte, assim como propriedades menores que permanecem somente com a pecuária de corte, isentas de arrendamento de terras para atividade agrícola, como lavouras de soja e arroz, ou melhor, que apresentam características que as definem como tradicionais, mantendo padrões de produção pouco aceitos pelo mercado.

Por mais que o produtor apresente uma postura avessa em relação ao acesso às opções de crédito rural, característica recorrente ao que tange os pecuaristas familiares (RIBEIRO, 2009), ele revela, em suas falas, rupturas com uma lógica tradicional de manejo da lã de ovinos, assim como a convicção sobre a venda de gado jovem e preferência pela produção de fêmeas, por exemplo. Nota-se elementos que correspondem às atitudes empreendedoras, pois ao considerar o contexto em que o produtor se insere, são as pequenas inovações que fazem com que ele enxergue oportunidades em seu negócio, assim como no manejo dos seus animais. Isso se percebe na seguinte fala sobre manejos e rupturas com sistemas de produção mais tradicionais:

*Eu esquilo [tosquiar ou tosar] em outubro, mas a maioria esquila de novembro a dezembro pra parar a chuva e a lã ficar mais pesada. Eu acho que é ilusão também... Eu já sou do... certas coisas de antiguidade que tem aí que eu acho que não tem futuro. Outro negócio que se tu espera mais dois anos, um ano, tu vai vender por quase o mesmo preço (bovinos de corte). Tu vende um terneiro hoje a mil pila... e tu vai vender um boi por 1500 com dois anos e o que tem que gastar em remédio, gasta mão de obra, gasta campo... (ENTREVISTADO).*

Rocha (2000) aponta algumas especificidades sobre a racionalidade dos pecuaristas que estariam condicionando a adoção de novas técnicas na atividade, como a opção por rendimentos de baixo risco que garantam um padrão de vida satisfatório. Casos como o exposto apresentam situações alternativas que “denunciam” algumas ideias mais tradicionais de produção, apontando preferências produtivas calcadas na experiência de campo e no desenvolver das atividades. Nesse mesmo raciocínio, o entrevistado demonstra conhecimento de mercado ao indicar sua direção para o consumo de animais jovens, destacando que não adianta o produtor insistir na venda de animais com 6 a 7 anos que o mercado não absorverá. Essa percepção demonstra o que Dolabela (2003) comenta sobre a experiência como instrumento capaz de gerar novos conhecimentos.

Os pecuaristas também se apresentam, por vezes, resistentes à introdução de novos métodos de controle sanitário. Ao contrário, o entrevistado comenta sobre a experiência ao usar métodos mais naturais, como o controle de carrapatos com remédios homeopáticos à base de enxofre e alho. Nesse aspecto, a produção mais tradicional peca, conforme o entrevistado, no manejo com os chamados “banhos” (aplicação de produtos veterinários). Em sua maioria, os produtores não costumam fazer os “banhos” de forma adequada por considerarem como gasto, porém o entrevistado demonstra a necessidade de proceder a eles para garantir a sanidade do rebanho.

Apesar da resistência para acessar o crédito rural, o produtor busca alternativas à produção, tanto em termos de negócio quanto de manejo do rebanho. Além disso, atua como intermediário na venda do gado, pois compra de seus vizinhos para fechar carga e revender em outro município. Em resumo, considerando o contexto, observa-se que o entrevistado se enquadra nesta categoria, ao mesmo passo que apresenta características que fogem à “curva”, podendo ser reconhecido como um tipo específico de empreendedor rural ou como um potencial empreendedor, como indica Santos (2008).

## Considerações finais

Por meio dos relatos, é possível compreender que a ação empreendedora rural se apresenta de diferentes formas em cada atividade pesquisada. No ramo da agroindústria familiar gaúcha, as características empreendedoras que mais se destacaram foram a busca pela qualidade, o comprometimento, visto que a produtora procura oferecer produtos frescos, bem como a paixão pelo que faz. Destaca-se também a inovação desenvolvida pela produtora rural, uma vez que disponibiliza serviços não oferecidos por nenhum outro empreendimento na região e sua persistência devido ao fato de ter que adequar seu empreendimento no decorrer dos anos, a fim de conseguir se manter neste ramo.

Dentre as características empreendedoras que menos foram identificadas nos agricultores estudados destaca-se o correr riscos, pois o investimento em tecnologia ou aumento da produção decorre da expansão da demanda, visto que a produtora não investe sem ter certeza do retorno.

No meio rural no Estado de Minas Gerais, o caso observado apresenta reflexões importantes, uma delas seria como é difícil romper com os laços de negócios anteriores da família, uma vez que o entrevistado não conseguiu ser pecuarista quando morava com sua família, necessitando buscar novos conhecimentos, como cursar uma universidade, morar no urbano, fazer economias, comprar suas terras e o gado para ter seu negócio rural. A busca por novas práticas na pecuária, como melhoramentos genético do rebanho e das pastagens, são fatores essenciais para o bom andamento do negócio.

Vale ressaltar que o rural empreendedor pode passar por várias etapas em sua vida profissional, desde buscar um caminho diferente daquele vivenciado com sua família até buscar novos caminhos. Uma observação importante a ser feita sobre o empreendedor rural, diante deste caso em Minas Gerais, seria entender que a trajetória do empreendedor rural passa por várias etapas e processos e que persistência, planejamento, vencer medos, etc. são fundamentais para a vida do mesmo.

No caso apresentado da pecuária familiar no Rio Grande do Sul, a inovação em utilizar métodos de manejo diferenciados do contexto em que o pecuarista está inserido, assim como o reconhecimento de que algumas práticas tradicionais estão perdendo sua validade e viabilidade destacam-se ao buscar elementos que demonstrem ações empreendedoras na pecuária familiar. O conhecimento de mercado e, ainda, a compreensão de que a manutenção de técnicas tradicionais não preenche as lacunas de mercado permitem que sejam realizados ajustes/inovações na produção para atender os produtos da demanda. Em contrapartida, a predisposição em não correr riscos impede que o pecuarista realize operações de crédito, ficando os investimentos resguardados às suas reservas financeiras.

Em suma, trata-se de contextos diferentes que resguardam no rural o seu ponto em comum. As realidades apresentadas mostram trajetórias empreendedoras considerando seus ambientes de desenvolvimento, o que, em outras realidades não demonstrariam situações de empreendedorismo, ao considerar seus espaços de atuação, destacam-se como

tais. Nota-se que a restrição a correr riscos pode, mesmo que de modo exploratório, estar se demonstrando como uma característica menos comum dentre empreendedores rurais. No entanto, a ruptura com técnicas remotas e a inovação – tanto em processos de produção quanto na elaboração e distribuição de produtos – destaca-se nos três casos apresentados.

Perante o exposto, espera-se que o presente artigo contribua para o debate de uma temática ainda em ascensão – o empreendedorismo rural. Pelos casos estudados, é possível perceber que a ação empreendedora está presente nas regiões do meio rural brasileiro estudadas nesta pesquisa, e que cada agricultor empreende na medida que é lhe possível, levando em consideração suas limitações econômicas, sociais, ambientais e culturais.

Sugere-se, para estudos futuros, a investigação do empreendedorismo em outras regiões que não foram pesquisadas por este artigo, a fim de se traçar um panorama do empreendedorismo rural no Brasil. O retrato destas ações possibilitaria a elaboração de ações específicas, através de entidades públicas e privadas, com o intuito de fortalecer o meio rural.

## Referências:

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014.
- CELLA, D.; PERES, F. C. Caracterização dos fatores relacionados ao sucesso do empreendedorismo rural. **Revista da Administração**, v. 37, n. 4, p. 49-57, 2002.
- CHA, M. S.; BAE, Z. T. The entrepreneurial journey: from entrepreneurial intent to opportunity realization. **Journal of High Technology Management Research**, v. 21, p. 31-42, 2010.
- CHAVES, R. Q. et al. Tomada de decisão e empreendedorismo rural: um caso da exploração comercial de ovinos de leite. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v.6, n. 3, p.3-21, set./dez. 2010.
- CHIAVENATO, A. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.
- CORONEL, D. A.; ALVES, F. D. A possibilidade de reconversão da Metade Sul do Rio Grande do Sul: algumas proposições à luz do modelo de desenvolvimento da Terceira Itália. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p.73-83, jan./jun. 2007.
- CORRÊA, V. S.; VALE, G. M. V. Redes sociais, perfil empreendedor e trajetórias. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 49, n. 1, p.77-88, jan./mar. 2014.
- DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

- FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUERSCHUTTE, S. G.; GODOI, C. K. Competência de empreendedores hoteleiros: um estudo a partir da metodologia da história oral. **Turismo, Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 10, n.1, p. 39-55, jan./abr. 2008.
- GOMES, A. F.; LIMA, J. B.; CAPPELLE, M. C. A. Do empreendedorismo à noção de ações empreendedoras: reflexões teóricas. **Revista Alcance**, Biguaçu, v. 20, n. 2, p. 203-220, abr./jun. 2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIDRA: Território** (2010). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N8>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- JAKELAITIS, A.; SILVA, A. A.; FERREIRA, L. R.; SILVA, A. F.; FREITAS, F. C. L. Manejo de plantas daninhas no consórcio de milho com capim-braquiária (Brachiaria decumbens). **Planta Daninha**, Viçosa-MG, v. 22, n. 4, p. 553-560, 2004.
- KAHAN, D. **Entrepreneurship in farming**. Roma: FAO, 2012.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARTINS, D. R. **Processo de decisão e empreendedorismo: Um estudo com empreendedores da região oeste de Santa Catarina**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013.
- MCELWEE, G.; SMITH, R. Researching rural enterprise. In: FAYOLLE, Alain. (Ed.) **Handbook of research on entrepreneurship: what we know and what we need to know**. Cheltenham: Edward Elgar, 2014.
- MCMULLEN, J.; SHEPERD, D. Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. **Academy of Management Review**, New York, v. 31, n. 1, p. 132-152, jan. 2006.
- MEZZADRI, F. P. **Cenário Atual da Pecuária de Corte: Aspectos do Brasil com foco no Estado do Paraná**. Curitiba: SEAB/DERAL/DCA, 2007.
- MIRANDA, J. E. C.; FREITAS, A. F. Raças e tipos de cruzamentos para produção de leite. **Circular Técnica**, Juiz de Fora, EMBRAPA, n: 98, p. 1-12, 2009.
- MULLER, S.; KORSGAARD, S. Resources and bridging: the role of spatial context in rural entrepreneurship. **Entrepreneurship & Regional Development**, Lancaster, v. 30, n.1-2, p. 224-255, 2017.
- OLIVEIRA, A. J. M. **Da intenção à ação empreendedora: uma avaliação empírica do impacto das principais barreiras**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Empreendedorismo e Internacionalização) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2016.
- RIBEIRO, C. M. **Estudo do modo de vida dos pecuaristas familiares da Região da Campanha do Rio Grande do Sul**. 2009. 304 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ROCHA, J. M. As raízes do declínio econômico da “Metade Sul” do Rio Grande do Sul – uma análise da racionalidade econômica dos agentes produtivos da região. In: JORNADAS DE HISTÓRIA REGIONAL COMPARADA, 1., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: FEE, 2000. p. 1-15.
- SANTOS, P. C. F. dos. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**. 2008. 366 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SANTOS, S. C.; CAETANO, A.; CURRAL, L. Atitude dos estudantes universitários face ao empreendedorismo: como identificar o potencial empreendedor? **Revista portuguesa e brasileira de gestão**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2-14, out./dez. 2010.
- SANTOS, W. S.; SANTOS, A. L. C. Perfil dos empreendedores que atuam no turismo rural na microrregião de feira de Santana (BA). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 44., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: SOBER, 2006. p.1-15.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K. L.; YVONNA, S. L. (Orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. London: Sage Publications, 2000. p. 1022-1040.
- TOMEI, P. A.; LIMA, D. A. A. Análise das barreiras que dificultam a transformação do agricultor familiar em empreendedor rural no contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estratégia – RIAE**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 107-122, jul./set. 2014.
- TOMEI, P. A.; LIMA, D. A. A. O empreendedor rural e a inovação no contexto brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL E EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 15., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CNEG & INOVARSE, 2015. p.1-20.
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROJETO DE CURSO COM BASE NA INOVAÇÃO SOCIAL

### EDUCATION OF OUTREACH UNDERGRADUATE STUDENTS: COLLECTIVE CONSTRUCTION OF A COURSE PROJECT BASED ON SOCIAL INNOVATION

Douglas Paulesky Juliani\*

#### RESUMO:

Este artigo relata o processo de construção do projeto pedagógico de um curso voltado à formação de extensionistas. Tal projeto originou-se da necessidade de qualificar as atividades de extensão na Rede Federal de Educação; contribuir para a curricularização da extensão; promover o aprofundamento teórico da comunidade acadêmica nesta temática e capacitar os coordenadores de extensão. Para a elaboração do produto educacional proposto, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, cujos procedimentos de coleta de dados envolveram pesquisa bibliográfica, documental, grupos focais (cocriações) e técnicas do Design Thinking. Como resultado, concebeu-se uma proposta de curso que visa contribuir para enriquecer a construção de conhecimentos relacionados à extensão, permitindo ao discente participante a execução de ações de extensão mais qualificadas e integradas ao ensino e à pesquisa.

**Palavras-chave:** Extensão; Inovação Social; Cocriação; Institutos Federais.

#### ABSTRACT:

This article reports the construction of the pedagogical project of a course focused on outreach practice. The project emerged from the need to qualify outreach activities in the Federal Education Network, to contribute to the insertion of outreach activities in the curriculum of the courses, to deepen the theoretical knowledge of the academic community about the theme and to form outreach coordinators. For the elaboration of the educational product, an applied qualitative research was developed, whose data collection involved bibliographical, documentary, focus groups (co-creations) and Design Thinking techniques. As a result, a course proposal was conceived that aims to enrich the construction of knowledge related to outreach activities, allowing the participating undergraduate students to carry out more qualified outreach actions integrated to teaching and research.

**Keywords:** Outreach activities; Social Innovation; Co-creation; Federal Institutes.

Brasil

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

## Introdução

Os espaços nacionais de discussão e estudo acerca da extensão, como congressos, revistas e fóruns, têm revelado um cenário ainda incipiente no que se refere à consolidação do arcabouço teórico da extensão. Nos institutos federais, onde a temática se formalizou apenas em 2008, por meio de Decreto-lei, essa necessidade de desenvolvimento e disseminação de conhecimentos apresenta-se ainda mais evidente de ser explorada cientificamente.

As análises dos dados coletados desde 2015 pela equipe da Diretoria de Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por meio das estatísticas das atividades desenvolvidas e do contato constante com a realidade vivenciada nos seus 22 campi, configuram um cenário que enfatiza a necessidade de um aprofundamento teórico por parte da comunidade acadêmica acerca da extensão.

Outra demanda nacional está formalizada no Plano Nacional de Educação, o qual exige, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares da graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2018).

A Diretoria de Extensão do IFSC aponta mais um desafio - a alta rotatividade dos Coordenadores de Extensão, função presente em todos os seus campi. Segundo a diretoria, essa equipe muda a cada ano, acarretando a necessidade de capacitação regular desse público estratégico que não tem disponível uma formação direcionada para assumir tal função.

De acordo com os fatos supracitados, o estado da arte difuso da extensão, a fragilidade do entendimento da extensão por parte da comunidade acadêmica, a demanda legal estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) e a alta rotatividade dos coordenadores de extensão nos campi acentuam a urgência da formulação de estratégias para capacitar a rede federal de educação, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de ações educativas significativas para os alunos e de forte impacto na comunidade.

Pesquisas realizadas em nível nacional pela equipe docente do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC (Cerfeed) não identificaram capacitações com o propósito de qualificar especificamente para as atividades de extensão. Portanto, considerando os aspectos expostos, propôs-se a concepção de uma formação cujo objetivo seria potencializar o impacto dos institutos federais e universidades na sociedade e na formação do aluno, estimulando a integração das atividades de extensão com a pesquisa e o ensino. Neste cenário, este artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção do projeto pedagógico da formação proposta.

## Metodologia

Este trabalho relata o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada, que intencionou resolver um problema real por meio da elaboração de um produto (um Projeto Pedagógico de Curso - PPC) no contexto educacional. Tem abordagem qualitativa, pois foi

realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental (dados coletados nos arquivos da diretoria de extensão do IFSC) e grupos focais (cocriações). Não obstante, trata-se de uma pesquisa participante, já que um dos pesquisadores desenvolvedor do produto citado e autor deste artigo encontra-se lotado na referida diretoria (Cerfeed) há cinco anos e atuou diretamente na coleta de dados documentais e na mediação dos grupos focais.

Para alcançar o objetivo de elaborar um projeto pedagógico de curso para a formação de extensionistas, os procedimentos foram desenvolvidos de forma coletiva e multidisciplinar. O Design Thinking foi usado de modo complementar a metodologias tradicionais de pesquisa para desenhar o projeto formativo, principalmente no planejamento e operacionalização das cocriações por meio dos grupos focais.

O Design Thinking é uma metodologia centrada no ser humano, isto é, que o considera como centro do desenvolvimento do projeto e possibilita sua participação ativa desde a identificação do problema até a avaliação das possíveis soluções. Isso porque o Design Thinking entende que as pessoas que convivem diariamente com um problema têm muito a contribuir para solucioná-lo. Portanto, aliando um bom conhecimento sobre o contexto com as habilidades criativas, é possível construir ideias de soluções que tenham significado emocional e funcional para as pessoas envolvidas no problema (IDEO, 2018).

O termo Design Thinking (DT) faz referência à maneira do designer de pensar - através do pensamento abduutivo, que busca formular perguntas para serem respondidas a partir das informações coletadas durante a observação. O DT também prioriza o trabalho colaborativo entre equipes multidisciplinares, que contribuem com diferentes perspectivas e ângulos em busca de soluções inovadoras (VIANNA et al., 2011). Esta metodologia pode ser considerada um modo de pensar, uma cultura, um olhar, um processo ou um método prático-criativo focado no ser humano, que busca inicialmente conhecer o contexto e observar as pessoas, para então identificar problemas e propor soluções inovadoras que se encaixem nele.

Com base nos princípios do Design Thinking, foram adotadas para a elaboração do PPC técnicas típicas desta metodologia, como o uso de "Cartões de Insight", que consiste em transformar os insights da pesquisa em cartões de rápida leitura e fácil manuseio; de "Critérios Norteadores", em que as diretrizes do projeto são constantemente evidenciadas para que não perca de vista ao longo de todas as etapas de desenvolvimento de soluções; de "Brainstorming" e de "Workshop de Criação", técnicas nas quais uma série de atividade é proposta de modo a estimular a criatividade, a colaboração e a geração de uma grande quantidade de ideias e de soluções inovadoras (BLEICHER, 2015). As referidas técnicas foram exploradas no processo de elaboração do PPC nos eventos de cocriação por meio de grupos focais.

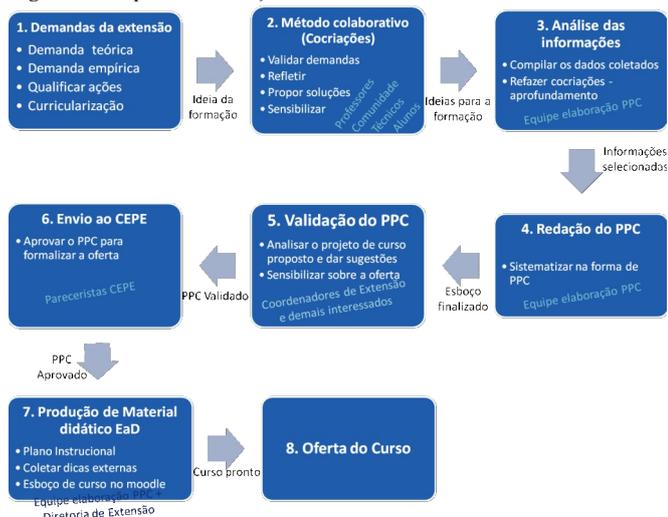
O processo de construção do curso perpassou uma série de etapas, iniciando no levantamento das demandas formativas relacionadas à extensão, seguido da realização de grupos focais para aprofundar nas reflexões e em busca de ideias. Como público integrante desses grupos, que muito colaboraram para a construção do PPC relatado neste artigo, participaram membros da diretoria

de extensão do IFSC (reitoria), coordenadores de extensão dos campi, professores internos e de instituições parceiras que possuem experiência em extensão.

Os dados coletados foram analisados, sistematizados e usados para a redação do PPC. Passou por análise da equipe da Diretoria de Extensão do IFSC, que ofereceu sugestões de melhoria. Incorporadas tais sugestões, o PPC foi então apreciado e aprovado pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC (CEPE). Por fim, com a aprovação do CEPE, foi possível realizar a produção do material didático para oferta do curso na modalidade EaD. As etapas supracitadas podem ser visualizadas na Figura 1.

Destaca-se que a modalidade a distância foi escolhida considerando-se a realidade institucional apresentada: havia a necessidade de propor uma formação que fosse contínua e que atingisse gestores, servidores e coordenadores de extensão espalhados nos diferentes campi. Adicionalmente, depois de realizada a primeira oferta, compunha as estratégias de planejamento ampliar o público estratégico para servidores e alunos de toda a rede federal de educação e universidades. Para além disso, a flexibilidade e a autonomia da modalidade possibilitaram que todos os participantes pudessem estudar no seu ritmo e conforme sua disponibilidade de tempo.

Figura 1 - Etapas da construção do curso de extensão.



Fonte: Os autores.

A despeito da aparente linearidade das etapas expostas na Figura 1, o desenvolvimento deste trabalho foi conduzido por meio de uma contínua interação no desenvolvimento das referidas etapas entre a equipe de elaboração do PPC e os beneficiários, considerando as expectativas e aspirações de todos os atores envolvidos. Neste contexto, educadores (professores, técnicos, dirigentes) interagiram com alunos e comunidade, buscando estruturar um curso alinhado às necessidades formativas e interesses dos discentes.

## Resultados e Discussão

Para a produção de um PPC adequado às realidades e necessidades institucionais, foram realizados três grupos focais com os públicos estratégicos relacionados ao objetivo da pesquisa. A Figura 2, a

seguir, representa um desses momentos nos quais a pergunta central da pesquisa "Como operacionalizar a oferta deste curso no formato EaD em rede para todo o IFSC?" norteava o debate do grupo envolvido.

Figura 2 - Momento de interação durante a cocriação (grupo focal).



Fonte: Acervo dos autores (2016).

A partir da pergunta central, desmembram-se outras, as quais serviram como base para coleta de dados dos três encontros de cocriação, a saber:

- Quais as dificuldades da prática extensionista?
- Quais conteúdos não poderiam faltar em um curso de formação de extensionistas?
- Quais estratégias pedagógicas para formar extensionistas?
- Como operacionalizar oferta deste curso no formato EaD em rede para todo o IFSC?

As respostas para cada pergunta eram organizadas de modo a facilitar a visualização e interação. A Figura 3 ilustra esse processo: primeiramente, os participantes eram divididos em grupos de até cinco integrantes; depois, discutiam cada pergunta com tempo predefinido (10 minutos); em seguida, anotavam as proposições em post-its e as compartilhavam com todos (5 minutos); por fim, colavam nas cartolinas das respectivas perguntas. Depois, os participantes trocavam de grupo para debater com outros colegas a mesma questão.

Tais procedimentos foram realizados para todas as perguntas e tomaram cerca de 1 hora e 30 minutos. O roteiro proposto foi mediado pela equipe de elaboração do PPC e buscou estimular agilidade na geração de ideias acerca da temática.

Figura 3 - Registros de uma cocriação (grupo focal).



Fonte: Acervo dos autores (2016).

O ambiente descontraído e dinâmico estimulou os sujeitos, os quais demonstraram muito entusiasmo ao

participarem ativamente das discussões. Como resultado das quatro perguntas norteadoras dos encontros de cocriação, foram obtidas informações que, após serem compiladas, foram devidamente consideradas no momento da escrita do projeto pedagógico do curso. O Quadro 1, a seguir, apresenta um exemplo de como as respostas foram compiladas e organizadas a partir da dinâmica apresentada na Figura 3.

**Quadro 1** - Exemplo das respostas compiladas após o encontro de cocriação 02.

Perguntas	Respostas compiladas
<b>Quais as dificuldades na prática extensionista?</b>	Não se sabe o que é extensão / Desconhecimento do que é realmente extensão / Definir o que é realmente extensão / Compreender o que é extensão / Entendimento do que é extensão / Falta de conhecimento/consciência/interesse
	Extensão não é prioridade no imaginário do professor. Ensino e pesquisa vêm antes
	Despertar a causa da extensão
	Reconhecer a extensão como espaço de aprendizado
	Grande quantidade de servidores novos e que desconhecem a forma de trabalhar
	Falta de incentivo e valorização
	Campus novo e implantação com equipes pequenas
	Olhar para fora / Enxergar realidade social / Verificar a demanda / Compreender a dinâmica da região / Identificação de demandas / Conhecimento dos arranjos produtivos locais por parte dos servidores / Identificar as atividades de extensão já existentes
	Olhar segregado
	Visão social
	Falta de articulação das partes professor+comunidade+aluno / Precisamos misturar as partes professor+comunidade+aluno
	Falta de autonomia dos campi
	Falta de apoio na atividade burocrática
	Burocracia excessiva / Burocracia da má vontade / Formulários do Sigproj muito extenso
	Dificuldade em formalizar as parcerias
	Prazos
	Divulgação
	Amadorismo
	Indicadores
	Planejamento
	Fluxo lento
	Agilidade (ausência)
	Carga horária
	Cadastro de projetos, ações
	Processos bem definidos
<b>Como operacionalizar a oferta deste curso em formato EAD em rede?</b>	Identificar demanda por campus com coordenador de extensão
	Montar estrutura semelhante ao Pronatec
	Definir atores tutor coord. Ofertar bolsas
	Prever bolsas para tutores
	Multiplicadores: coordenador de extensão e extensionista
	Estrutura: capacitar os multiplicadores regionais (presencial)
<b>Quais as principais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas?</b>	Formação de um grupo multidisciplinar para dar apoio à relação do curso e articular criação do núcleo de extensão (coordenação, bolsa, certificado para o curso e para o projeto)
	Edital de criação / fortalecimento de núcleos de extensão e redes de extensão
	<b>Respostas similares - grupo 01</b>
	Semipresencial, visitas técnicas, saídas de campo
	Utilização de diferentes linguagens e suportes que alimentam o Moodle vindo dos polos por encaminhamento dos alunos. Sugestão: jogos
	Aspectos sociais regionais e locais oriundos: história, geografia, ciências sociais.
	Vídeo do curso (suporte)
	Material pensado para os diferentes públicos (libras)
	As atividades realizadas consideradas para avaliação
	Atividades em áudio
	Levantamento de casos de extensão pelo aluno
	Vídeos/conteúdos vindos dos polos encaminhados por alunos
	<b>Respostas similares - grupo 02</b>
	Avaliação observatória
	Fórum, vídeos
	Ensino híbrido, espaço EAD para comunidade
	Pesquisa da realidade local, pesquisa exploratória
	Estratégias teóricas para diagnóstico. Ex: estudo de caso
	Famílias de aprendizado
	Textos com conceitos básicos e exemplos. Valorizar imagens e tornar o material mais lúdico possível
	Realização de seminários
	Casos de sucesso
	Elaboração de projetos de extensão/ boas práticas/ seminários
	<b>Respostas similares - grupo 03</b>
	Materializar (realização evento/oficina)
Avaliar criticamente a atividade	
Compartilhar via vídeo conferência	

<b>Quais conteúdos não poderiam faltar em um curso de formação de extensionista?</b>	<b>Respostas similares - grupo 01</b>
	Educação: o que é? Ensino aprendizagem
	Maneiras de intervenção na sociedade
	Aspectos históricos locais
	Aspectos históricos da extensão
	Leis sobre extensão
	Como ocorre em outros países/regiões
	<b>Respostas similares - grupo 02</b>
	Conversar com quem já faz (ONGs)
	Divulgar mais o IFSC para a comunidade
	Uso do espaço
	Atividade em rede
	Inserido na comunidade
	Visitação as espaço
	Participação nos eventos locais
	Através do terceiro setor
	Sentimento de pertença
	Através do ser aluno
	<b>Respostas similares - grupo 03</b>
	Metodologia de elaboração do projeto de extensão
	Metodologia de avaliação do projeto de extensão
	Metodologia de sistematização do projeto (relacionar com o formulário)
	Mapeamento e diagnóstico de competências internas. Linhas e núcleos de extensão
	Indicar etapas de elaboração do projeto. "O projeto começa antes do projeto"
	<b>Respostas similares - grupo 04</b>
	Formulação de um projeto de extensão
	Promover eventos externos (oficina, show)
	Visualizar: arranjo produtivo local, dinâmica social
	Visita técnica/saída de campo

Fonte: Os autores.

Após analisar, selecionar e agrupar os dados coletados, foi possível utilizá-los para a elaboração do PPC. Os participantes sugeriram uma proposta do curso que articula teoria e prática em educação para extensão, a fim de proporcionar aos participantes, sinteticamente: 1) entendimento e sensibilização acerca da extensão; 2) contato e análise com o ambiente externo; e 3) a elaboração de uma proposta inicial de ação extensionista no espaço local.

A partir da análise dos resultados gerados, considerou-se relevante também inserir no curso conteúdos relacionados ao desenvolvimento da inovação social por meio de práticas extensionistas. Isso porque está no cerne da missão dos Institutos Federais e Universidades o propósito de contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas e desafios da sociedade. Considerando a definição de Juliani (2015), na qual a inovação social visa o redirecionamento de ações e projetos que equilibrem a geração de desenvolvimento econômico (lucro) e as questões socioambientais (sustentabilidade, responsabilidade social etc.), o curso buscou então focar também no desenvolvimento de projetos que estimulem esta visão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Partindo de todo o exposto, as competências gerais do egresso foram assim definidas:

- Compreender os aspectos teóricos da extensão para gerar, qualificar e dar visibilidade às práticas extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do IFSC;
- Possibilitar a percepção das necessidades do ambiente externo e instrumentalizar a comunidade acadêmica para vincular essas necessidades aos processos de ensino, pesquisa e extensão;
- A partir do diagnóstico da realidade local, identificar demandas sociais e oportunidades de negócios e propor ações que explorem os conhecimentos

adquiridos no curso, praticando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão;

- Ampliar o senso de cidadania na comunidade acadêmica e a valorização do trabalho multidisciplinar, com foco na aproximação com a comunidade externa.

Figura 4 - Módulos do curso proposto.



Fonte: Os autores.

No primeiro módulo, propõe-se a utilização de objetos de aprendizagem diversos, entre os quais se podem destacar as videoaulas, para estimular reflexões acerca dos aspectos conceituais da extensão, e videodepoimentos de membros de atividades de extensão/ inovação social, com o intuito de apresentar a importância das ações extensionistas na formação do aluno e seu impacto na sociedade.

Para segundo módulo, preconizam-se conteúdos que suportem a realização e pesquisas de campo com a finalidade de identificar as necessidades locais. Os alunos deverão selecionar espaços para realizar visitas técnicas no entorno do câmpus. A visita será de caráter exploratório, acompanhada por um servidor do câmpus, e terá como finalidade promover a interação com a comunidade externa, oferecendo uma oportunidade de correlação explícita entre teoria e prática. Por exemplo, um grupo de alunos poderá realizar uma visita de campo a uma empresa para observar/mapear práticas de responsabilidade social aplicadas no cotidiano. Outra possibilidade seria visitar institutos de pesquisa, incubadoras, ONGs, start ups, movimentos sociais, centros de referência em assistência social e outras organizações que contribuam de alguma forma para a geração e implementação de soluções mais eficientes, justas e sustentáveis para as demandas de interesse público (sociais, ambientais ou econômicas), cujos valores criados atingem principalmente as perspectivas coletivas contrapostas às puramente individuais.

As visitas devem ser norteadas por um roteiro, o qual conterà um conjunto de componentes de planejamento, tais como objetivo, pauta, parceiros, critérios de análise de campo, entre outros, que auxiliarão o processo de observação e interação com a organização selecionada.

O terceiro módulo objetiva a geração e o desenho de soluções para as demandas identificadas. Os alunos (servidores e alunos regulares) deverão elaborar um vídeo de até 5 minutos que apresente uma

proposta de ação extensionista, a qual, preferencialmente, esteja associada à sua área de interesse no curso em que está matriculado.

A estratégia pedagógica adotada visa facilitar o registro da proposta de ação extensionista de modo simples, prazeroso e significativo para o aluno. Foi pensada como uma ação preparatória a ser explorada por outros meios educacionais no câmpus/curso ao qual o aluno está vinculado, tal como para ser aprofundada e desenvolvida no projeto integrador ou trabalho de conclusão de curso.

O curso proposto, conforme já descrito, foi previsto para ser ofertado na modalidade a distância, ou seja, caracteriza-se por professores e estudantes que, na maior parte do tempo, encontram-se em locais distintos, interagindo em tempos diversos, por meio de tecnologias de informação e comunicação. Embora cursos a distância possam prever momentos presenciais, neste caso optou-se, pelas razões já mencionadas (autonomia e flexibilidade), por oferecer um curso de formação continuada totalmente online, somente com alguns encontros síncronos (com professores e estudantes interagindo ao mesmo tempo) ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esses encontros, realizados por meio de videoconferências e webconferências, são utilizados para comunicação com os participantes, principalmente nos casos que exigem maior interação entre os envolvidos, como quando se faz necessário explicar detalhadamente um tema / atividade ou socializar resultados de atividades propostas.

Dentre as atividades previstas para a conclusão com êxito do curso, os discentes devem realizar uma visita técnica orientada pela coordenação de extensão do câmpus ao qual estão vinculados. Essa ação exige uma articulação com a estrutura organizacional de extensão nos câmpis do IFSC, integrando, neste momento, portanto, o curso e os conhecimentos nele adquiridos à realidade institucional local na qual o discente está inserido.

Além disso, a interação, a mediação e a aprendizagem colaborativa acontecem durante todo o curso por meio de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) institucional, que utiliza a plataforma gratuita Moodle. Nesse ambiente, a interação ocorre por meio de dispositivos que permitem a comunicação tanto de forma síncrona quanto assíncrona, possibilitando a criação de diferentes situações e procedimentos didáticos para incentivar a dialogicidade e a interação entre os atores envolvidos nesse processo. São explorados diversos objetos de aprendizagem, tais como livros e vídeos didáticos, wikis, fóruns e bases de dados, sempre visando diversificar as estratégias pedagógicas para facilitar o processo formativo dos diversos perfis de alunos.

O ambiente virtual estrutura-se e organiza-se de modo a refletir toda a estrutura pensada no PPC do curso. Os três módulos são organizados em tópicos que ganharam layouts criativos e atrativos para os participantes. A Figura 5, a seguir, apresenta a tela inicial do curso, composta por um banner de apresentação com o nome da formação, espaços para interação de docentes e discentes (Fórum de notícias e Fórum de Dúvidas) e, na sequência, vídeos e orientações sobre como se dá o desenvolvimento do curso.

Figura 5 - Página inicial do curso no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.



Como você viu nos vídeos acima, nosso curso está estruturado em Módulos. Cada Módulo contém um livro. Ele é o recurso principal que você deve usar como guia para acessar todo o conteúdo e atividades dessa formação. É necessário realizar os desafios 1, 2 e 3 para a conclusão dos estudos. Inicie clicando no **Projeto Pedagógico** e o **Cronograma / Roteiro de estudos**, eles irão orientá-lo ao longo desta caminhada!

Fonte: Acervo dos autores (2017).

Além disso, como estratégia de engajamento e valorização dos conhecimentos relacionados à extensão, e considerando que recursos como webconferências e videoconferências possibilitam a participação, interação e integração entre pessoas geograficamente distantes, previu-se também a participação, em cada oferta de professores convidados, inclusive de universidades internacionais. A Figura 6 retrata o momento de interação entre os estudantes do curso e o palestrante convidado para a aula inaugural, prof. dr. Jorge Cunha, da Universidade do Minho, de Portugal.

Figura 6 - Captura de tela da webconferência inaugural do curso com a participação do professor Jorge Cunha, da Universidade do Minho, de Portugal.



Fonte: Acervo dos autores (2017).

Toda a estrutura da proposta formativa, com seus objetivos, organização, metodologias e estratégias pedagógicas compuseram o PPC, pensado estrategicamente para atender, além do IFSC, à toda a rede dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Atualmente, o curso conta com uma carga horária de 90 horas e, conforme já citado, está composto por três grandes tópicos, a saber:

1. "Aspectos teóricos da Extensão e Inovação Social", que aborda tópicos introdutórios ao tema, tais como histórico, conceitos fundamentais, marcos legais e alguns exemplos práticos.

2. "Análise e vivência no contexto escolar", que tem como objetivo apresentar os métodos de pesquisa, as técnicas para observação e interação e como é possível realizar a elaboração de um relato com a identificação de demandas socioeconômicas locais.
3. "Desenho de uma ação" é o último tópico e, como tal, leva o participante para a elaboração do projeto de extensão propriamente dito.

O curso é oferecido conforme demanda institucional e prevê turmas de, no máximo, 30 alunos, sendo que o total de vagas possíveis em uma mesma oferta é de 150. Não há pré-requisitos para a inscrição e é suficiente ter interesse no tema e participar do edital, no qual a forma de ingresso é realizada por meio de sorteio público. A bibliografia básica do curso adota, além de autores relacionados à metodologia de pesquisa (BRANCO NETO, 2013; CRESWELL, 2010; DEMO, 2005; etc.), artigos científicos relacionados aos temas da extensão e da inovação social (JULIANI, 2014; MURRAY; CAULIER-GRICE; MULGAN, 2013; MULGAN, 2006; etc.).

A primeira oferta do curso aconteceu no segundo semestre de 2016, com 90 matriculados. Ao longo dos anos de 2017 e 2018, as ofertas aconteceram semestralmente e atualmente totalizam um número de 340 participantes, sendo estes servidores professores e estudantes de institutos e universidades federais de todo o país. Avaliações periódicas do curso têm sido realizadas pelas equipes de docentes e pedagogos da instituição e também pelos discentes participantes. Estes dados têm sido compilados e irão compor publicações futuras.

## Conclusão/Considerações Finais

Este artigo descreveu como foi construída uma proposta formativa na área de extensão, a qual foi concebida coletivamente a partir de fundamentos e técnicas do Design Thinking. Ela foi desenvolvida a partir da combinação de fontes de pesquisa diversas e da realização de cocriações com os públicos estratégicos, compreendendo alunos, servidores e comunidade externa. Entre os servidores, participaram membros da diretoria de extensão do IFSC (reitoria), coordenadores de extensão dos campi, professores internos e de instituições parceiras que possuem experiência em extensão. Foram realizados três encontros, utilizando-se técnicas de cocriação e os dados coletados foram sistematizados para a concepção do PPC proposto. Entende-se que essa metodologia contribuiu para uma concepção alicerçada em múltiplas visões de mundo, alinhada a demandas organizacionais e externas, bem como valorizou os anseios e necessidades da comunidade acadêmica em relação à prática da extensão.

Acredita-se que o método utilizado propiciou a construção centrada nas demandas do potencial aluno e de todos os outros envolvidos nessa formação. Trata-se de uma oferta articulada em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas para a qualificação das práticas extensionistas. Assim, a partir de uma proposta formativa crítica sobre extensão que articula o ensino, a pesquisa e as competências da

comunidade acadêmica com demandas sociais (comunidade e empresas), espera-se o desenvolvimento de novas habilidades que fomentem ideias inovadoras e de impacto positivo no desenvolvimento local e regional onde esses discentes e servidores estão inseridos.

O curso, ofertado para alunos regulares e servidores de todas as áreas, constitui-se como uma proposta inovadora, na qual todos serão alunos e podem construir conhecimentos juntos ao longo das estratégias pedagógicas propostas. Oportuniza-se, assim, a aproximação / fortalecimento da relação aluno-servidor e formação de grupos de pesquisa e extensão. O curso, por ser oferecido na modalidade a distância, apresenta-se disponível para todos os campi, o que abre a possibilidade de validar sua carga horária ou parte dela como atividade de extensão dos cursos regulares.

Por fim, espera-se que, ao passo que a formação é oferecida para toda a rede federal de educação, ela possa contribuir, em âmbito nacional, para: (1) o atendimento da carga horária mínima de extensão nos cursos dos institutos e universidades federais conforme o PNE vigente; (2) para enriquecer a formação e a geração de conhecimentos no campo da extensão; (3) para qualificar as atividades institucionais nesta área; e, principalmente, de modo a permitir ao discente participante a aplicação do conhecimento adquirido junto ao ambiente externo na comunidade, em empresas e outras organizações integrando e aplicando a indissociabilidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

## Referências

BLEICHER, S. **Processos flexíveis para a produção de materiais didáticos para a educação a distância: recomendações pautadas na perspectiva interdisciplinar.**

2015. 384 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEGC0399-T.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRANCO NETO, W. C. **Elaboração de Projetos de Pesquisa e Extensão.** Apostila do curso de Elaboração de projetos de pesquisa e extensão. Lages 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Magda Franca Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FORPROEX, Fórum e Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de extensão universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

IDEO. **Design Kit.** Disponível em: <<http://www.designkit.org>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

JULIANI, D. P. et al. Inovação social: perspectivas e desafios. **Revista Espacios**, v. 35, n. 5, 2014.

JULIANI, D. P. **Framework da Cultura Organizacional nas Universidades para a Inovação Social.** 2015. 213 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/05/Douglas-Paulesky-Juliani.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MULGAN, Geoff. The process of social innovation. **Innovations**, v. 1, n. 2, p. 145-162, 2006.

MURRAY, R.; CAULIER-GRICE, J.; MULGAN, G. **The Open Book of Social Innovation.** London, NESTA/The Young Foundation, 2010. Disponível em: <http://www.nesta.org.uk/publications/open-book-social-innovation>. Acesso em: 12 dez. 2013.

VIANNA, M.; VIANN A, Y.; ADLER, I.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design Thinking. Inovação em negócios.** 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2011.

## FEIRAS DE MATEMÁTICA: UM PROJETO DE EXTENSÃO QUE BUSCA A MELHORIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

## MATH FAIRS: AN OUTREACH PROJECT THAT AIMS THE IMPROVEMENT OF TEACHING AND LEARNING MATH

Viviane Clotilde da Silva\*  
Janaina Poffo Possamai\*\*  
Jonathan Gil Müller\*\*\*

### RESUMO:

Este artigo descreve o movimento das Feiras de Matemática como um projeto de extensão, que possibilita ações relacionadas à pesquisa e ao ensino e tem como objetivo apresentar histórico das Feiras de Matemática, suas concepções e seu movimento de expansão, bem como discutir a avaliação da XXXIV Feira Catarinense de Matemática. Para essa avaliação, foram utilizados como instrumento de coletas de dados questionários com questões fechadas e abertas, respondidos por professores orientadores, alunos expositores e visitantes que participaram da Feira. Os resultados indicam que os objetivos de realização da Feira de Matemática, segundo as concepções históricas que norteiam esse movimento, estão sendo alcançados, contribuindo com a melhoria da aprendizagem matemática e da formação do professor.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Ensino e aprendizagem; Gestão de Feiras.

### ABSTRACT:

This article describes the movement of Math Fairs as an outreach project, which provides actions related to research and teaching in addition to presenting the history of Math Fairs, their conceptions and their expansion movement, as well as the evaluation of the 34th Catarinense Math Fair. To evaluate the project the data collection included questionnaires with closed and open questions, answered by supervising teachers, students and visitors that participated of the Fair. The results indicate that the aims of the Math Fair, according to the historical conceptions that guide this movement, are being achieved, contributing to the improvement of mathematics learning and teacher education.

**Keywords:** Mathematical Education; Teaching and learning; Management of Fairs.

\* Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau - SC, Brasil. E-mail: vcs@furb.br

\*\* Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau - SC, Brasil. E-mail: janainap@furb.br

\*\*\* Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau - SC, Brasil. E-mail: jgmuller21@gmail.com

## Introdução

O projeto Rede de Feiras de Matemática (RFMat), da Universidade Regional de Blumenau busca desenvolver a extensão como uma via de mão dupla, trabalhando em parceria com a sociedade, em que ambos contribuem e aprimoram seus conhecimentos. Desta forma, nestes 34 anos de existência,

[...] surgiram lideranças, desenvolveu-se a capacidade de diagnosticar, de auto-organização e gestão, de equacionar e resolver situações-problemas[sic], de criar consciência quanto aos fatores de sucesso ou fracasso e obter reação positiva diante deles. (ZERMIANI, 2003, p. 125).

Em relação ao tripé extensão-ensino-pesquisa, pode-se afirmar que este projeto de extensão tem relação com a pesquisa na medida em que incentiva o processo de investigação nas salas de aula e também pelo fato de proporcionar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de Matemática, com o desenvolvimento de vários estudos de iniciação científica, mestrado e doutorado sobre este tema. Desta forma, busca-se fazer com que a pesquisa e a extensão se desenvolvam de forma conjunta, evitando “a elitização verificada em determinados meios acadêmicos, caracterizada pela distância entre os pesquisadores educacionais e o seu objeto de pesquisa (estudantes da Educação Básica)” (ZERMIANI, 2003, p. 126).

No que se refere à relação com a pesquisa e ensino, o movimento das Feiras de Matemática incentiva, acompanha e avalia trabalhos de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Educação Especial, com o intuito de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, os professores são incentivados a pesquisar a sua própria prática e, por meio dela, possibilitar que a Matemática desenvolvida em suas salas de aula seja fruto de um processo de construção dos estudantes.

Este processo se torna cíclico, uma vez que muitas pesquisas desenvolvidas na universidade chegam aos professores da Educação Básica e os auxiliam em suas práticas que, por sua vez, por meio dos resultados obtidos e apresentados nas Feiras, retornam ao ensino superior, sendo explorados em disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática e de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo para formação destes futuros profissionais.

As Feiras de Matemática se constituem em um evento que traz como princípio fundamental a colaboração em detrimento da competição, a formação continuada, a constante socialização do que está sendo desenvolvido em Educação Matemática nas escolas e o foco no conhecimento compartilhado (OLIVEIRA; PIEHOWIAK; ZANDAVALLI, 2015, p. 46).

Importante salientar que as Feiras de Matemática<sup>1</sup> são desenvolvidas com os seguintes objetivos:

a) Despertar nos alunos maior interesse na aprendizagem da Matemática; b) Promover o intercâmbio de experiências pedagógicas e contribuir para a inovação de metodologias; c) Transformar a Matemática em ciência construída pelo aluno e mediada pelo professor; d) Despertar para a necessidade da integração vertical e

horizontal do ensino da Matemática; e) Promover a divulgação e a popularização dos conhecimentos matemáticos, socializando os resultados das pesquisas nesta área; f) Integrar novos conhecimentos e novas tecnologias de informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem (SILVA, 2014, p. 194-195).

Este projeto tem ampla aceitação da comunidade educacional, uma vez, que em 2018, completou 34 anos de existência, sendo executado de forma colaborativa por várias instituições de ensino do estado de Santa Catarina.

Este artigo visa trazer uma breve apresentação da história das Feiras de Matemática, dos seus aspectos fundamentais e o processo de avaliação da e na mesma.

## As Feiras de Matemática: início e aspectos fundamentais

No início da década de 1980, foi criado, na Universidade Regional de Blumenau – FURB, o Laboratório de Matemática da FURB (LMF), que visava auxiliar na melhoria do ensino de Matemática, na época considerado tradicional e livresco. Para isso, este laboratório promovia cursos, desenvolvia oficinas e materiais com e para professores de matemática da Educação Básica à Superior. Em 1985, os professores que trabalhavam neste mesmo laboratório desenvolveram um projeto de extensão universitária denominado Feiras de Matemática, cujo objetivo era promover um evento onde “professores que desenvolvessem metodologias inovadoras para o ensino da Matemática em sala de aula pudessem apresentá-las e discuti-las, incentivando outros professores a procederem dessa forma em suas salas de aula” (SILVA, 2014, p. 189).

Naquele ano, foram realizadas a I Feira Regional e a I Feira Catarinense de Matemática, onde foram apresentados, em cada evento, 30 trabalhos, que tinham como objetivos: “despertar, nos alunos, maior interesse pela aprendizagem de matemática; proporcionar maior integração da matemática com as demais disciplinas; promover intercâmbio de experiências pedagógicas” (ZERMIANI, 2002, p.53). O número de trabalhos apresentados não foi expressivo, mas, mesmo assim, gerou grande repercussão na comunidade educacional. É possível observar isso no depoimento apresentado por uma professora que participou destas Feiras nas narrativas de Silva (2014, p. 216):

Quanto à relação entre as Feiras e o ensino, eu acho que ela contribuiu bastante. Eu, como professora, vejo alunos que foram comigo a uma Feira. Depois eles entram no Ensino Médio e lá estão eles na Feira de novo. Eu sempre dizia pra eles: ‘Quando tu vais a uma coisa, quando tu tomas gosto, então aquela coisa acontece’. Então eu acho que, para o ensino, a avaliação geral é que ela tem contribuído. Sempre contribuiu

A segunda versão destas Feiras foi realizada logo no ano seguinte, sendo que a Catarinense aconteceu em outra região do estado. Com o passar dos anos, várias regiões do estado de Santa Catarina começaram a também desenvolver Feiras Regionais de

Matemática e as Feiras Catarinenses aconteceram cada ano em um município diferente, buscando envolver professores de todas as regiões do Estado.

O envolvimento, a participação e a colaboração de todos os envolvidos – coordenadores, professores orientadores e estudantes, de vários níveis e redes de ensino – em prol da melhoria do processo de ensino, em busca de uma aprendizagem matemática com significado<sup>2</sup>, solidificou este projeto e fez com que a Mostra/Feira, momento em que acontece a exposição dos trabalhos, se tornasse um período de troca de experiências, formação para professores e estudantes.

Devido à expansão, este projeto extrapolou as fronteiras de uma única instituição organizadora e passou a ser desenvolvido, em Santa Catarina, de forma colaborativa, através de uma comissão formada por professores da FURB, dos Institutos Federais Catarinense – IFC e de Santa Catarina - IFSC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus de Blumenau, de diversas gerências de ensino do Estado e secretarias municipais de educação.

Em 2015, foi assinado um convênio interinstitucional entre a FURB, o IFC, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB (que começou a coordenar Feiras de Matemática em 2006, na Bahia) e a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, com o objetivo de expansão das Feiras de Matemática para outros estados da federação.

Buscando que este projeto tenha continuidade, os integrantes procuram respeitar as concepções das Feiras de Matemática – construídas de forma colaborativa – e aprimorá-lo, ano a ano, em cinco aspectos: Inclusão Social, Formação de Estudantes e Professores, Ampliação no número de Envolvidos, Ambientes Diferenciados de Aprendizagem e Qualidade na Educação Escolar (ZERMIANI, 2017).

A Inclusão Social no projeto Rede de Feiras de Matemática ocorre com o incentivo para a participação de estudantes com deficiência (deficiências sensoriais, mentais, altas habilidades ou dificuldades de aprendizagem). Com relação à inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem, a proposta das Feiras sempre foi o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas em sala de aula, envolvendo todos os estudantes, criando oportunidade para que todos aprendam matemática com compreensão. O crescimento no número de trabalhos apresentados que, mesmo sendo desenvolvido em salas de aula do ensino regular, envolvam materiais ou propostas que incluam estudantes com deficiência, em muitos casos eles mesmos expõem os trabalhos mostrando a forma que participam da dinâmica da aula e o que eles aprenderam.

Uma das categorias que compõem a inscrição de trabalhos nas Feiras de Matemática é denominada Educação Especial, na qual são apresentados projetos que envolvam matemática e que sejam desenvolvidos em salas de atendimentos especializados, realizados em sala multifuncionais ou de escolas voltadas à Educação Especial (SOUZA, 2016).

Nesse contexto, procurou-se aprimorar os espaços e processos para melhor atender estes estudantes nas Feiras de Matemática, de modo que na ficha de inscrição o professor orientador deve

identificar o aluno expositor que possui uma deficiência e qual é, para que os coordenadores possam melhor adaptar o espaço disponibilizado para este trabalho (longe de sons externos, caso haja um aluno deficiente visual, para que possa melhor ouvir os que se dirigem a ele; um espaço físico maior, caso haja um cadeirante, etc). Há uma ficha de avaliação especial para os trabalhos e os professores avaliadores recebem instruções especiais sobre o processo de avaliação.

A Formação, neste processo, acontece tanto de modo formal como informal. Formalmente acontece por meio de cursos de aperfeiçoamento realizados anualmente, em várias cidades do estado e durante os Seminários de Avaliação e Gestão das Feiras de Matemática (que já está na sexta edição, com publicação dos Anais<sup>3</sup>), que acontecem com a participação de estudantes e professores de todo estado e de outros estados da federação, que também já estão desenvolvendo Feiras de Matemática, de acordo com os princípios das Feiras de Santa Catarina.

Nesse aspecto, é importante ressaltar o princípio geral<sup>4</sup> que norteia as Feiras de Matemática:

A Feira de Matemática é um programa de incentivo ao estudo e pesquisa pelos estudantes (de todas as fases de escolaridade) sob a orientação de professores nos espaços e períodos escolares e de socialização desses estudos e pesquisa à comunidade por meio de uma exposição. (BIEMBENGUT; ZERMIANI, 2014, p. 52)

Ainda, busca-se anualmente a Ampliação do número de envolvidos com as Feiras, seja de professores e instituições nas cidades já participantes ou de cidades que ainda não participam. Esta busca se desenvolve na formação de professores e reuniões com dirigentes educacionais. Nestes encontros com professores, procura-se conscientizar sobre a necessidade de uma prática diferenciada, buscando maior participação dos estudantes e uma aprendizagem com significado. Também se ressalta a importância de apresentar seus trabalhos em um evento onde há troca de experiências (processo que já vem ocorrendo). Junto aos dirigentes educacionais, busca-se a ampliação do número de municípios e estados na participação da Rede Feiras de Matemática, mostrando-se a importância do desenvolvimento de um evento que busca a valorização de uma educação matemática acessível a todos.

Em relação aos Ambientes Diferenciados de Aprendizagem, eles envolvem tanto o momento da exposição quanto o desenvolvimento dos trabalhos. Ou seja, a Feira de Matemática se configura como um movimento que se desenvolve ultrapassando o momento de exposição, da mostra de trabalhos, e contempla um ciclo de desenvolvimento do trabalho, exposição e socialização, e, por fim, continuidade e melhoria do trabalho com base nas avaliações recebidas. Os trabalhos apresentados nas Feiras de Matemática muitas vezes não se limitam as fronteiras da sala de aula, sendo desenvolvidos em lugares diversos, apresentando realidades físicas e sociais diversificadas.

Desta forma, mostram que é possível, em muitas situações, ensinar matemática explorando os conceitos a partir do estudo do entorno das escolas e da realidade de cada aluno. Os envolvidos na organização das Feiras de Matemática incentivam este tipo de trabalho,

acreditando que ele tende a produzir uma aprendizagem com maior significado para os alunos, uma vez que busca explorar os conceitos científicos desenvolvidos na escola a partir dos conhecimentos e conceitos espontâneos<sup>5</sup> dos estudantes (VYGOTSKY, 2000).

Além disso, a própria exposição de trabalhos se apresenta como um ambiente informal de formação, tanto dos estudantes que têm a possibilidade de ver os conteúdos por eles estudados serem abordados de outra forma, quanto dos professores que aproveitam para conhecer o trabalho de outros docentes e trocar experiências, buscando inspiração para a sua própria prática.

[...] um espaço de formação de professores e alunos, na medida em que os participantes concebem trabalhos, os elaboram, os executam e os apresentam, explicitando neles e por meio deles as concepções que regem suas práticas escolares. Por fim, as Feiras e os trabalhos apresentados se refletem na comunidade que, com as visitas, acessa, de algum modo, as escolas e suas práticas, compartilhando fazeres (SILVA, 2014, p. 198-190).

Em relação ao momento de exposição, a Feira se constitui como espaço formativo. Na sequência, o depoimento de duas professoras que participaram de Feiras de Matemática confirmam:

[...] Eu adorava as Feiras de Matemática pelo seguinte: eu podia passar em outros estandes e aprender coisas diferentes, que eu levava para sala de aula depois. As Feiras foram reensinando, reaprendendo e me motivando para cada vez entrar em outra Feira, porque, querendo ou não, elas me motivavam a entrar em outra. A troca de ideias é muito grande. O que você traz de conhecimento, de bagagem, de coisas novas... ‘Nossa, mas eu trabalhava aquilo e não imaginava que pudesse fazer da maneira que aquela professora fez.’ Essas trocas são fundamentais para o professor. (SILVA, 2014, p. 190)

[...] você aprende muito com isso. Você vê, eu sempre ficava ouvindo o trabalho dos outros. Pegava muita coisa do que tinha. ‘Ah! Isso aqui deu certo, posso adaptar na minha escola, acho que vale a pena’. Para a criança que participa é uma experiência que eles não esquecem. Muito bom! (SILVA, 2014, p. 217)

Desta forma, é possível verificar que a Rede de Feiras de Matemática não se restringe a um evento, mas se tornou parte do processo de ensino de Matemática, uma vez que se pode dizer que ela inicia quando o professor orientador prepara suas aulas e, dependendo do andamento do mesmo, inscreve (ou não) essa prática em uma Feira de Matemática.

Durante a Mostra/Feira, os trabalhos recebem uma avaliação descritiva que tem o objetivo de fornecer ao professor condições de continuidade. Assim, após as Feiras, o professor tem possibilidade de aprimorar e aprofundar o estudo desenvolvido e apresentado e, além disso, adquirir ideias para o desenvolvimento de novos trabalhos a partir das experiências trocadas durante o evento.

A busca pela Qualidade da Educação Escolar acontece durante as formações relacionadas a este projeto. Nestes encontros, se procura levar o professor a ver o “erro” como uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dele que o professor pode verificar quais as lacunas no entendimento do

aluno e, também, se incentiva o uso de metodologias diversas para que o professor possa preparar sua prática com o olhar voltado para realidade em que ele está inserido, de forma a desenvolver sua prática, estimulando o aluno na construção do seu conhecimento.

Para que estes aspectos sejam sempre primados, é necessário que o projeto Rede de Feiras tenha um sistema de avaliação da e na Feira bem desenvolvido, que garanta a gestão participativa e dê fundamentos para a sua continuidade. Na sequência, será descrita a metodologia das avaliações que ocorrem neste projeto.

### **Metodologia de Avaliação das Feiras de Matemática**

A avaliação desse movimento é desenvolvida em vários momentos, analisando os aspectos organizacionais, tendo como objetivo a continuidade do evento.

O processo avaliativo acontece em momentos distintos. No dia da exposição dos trabalhos, acontecem: (1) no final, por meio de uma assembleia na qual podem participar todos os participantes diretos da Feira – alunos expositores, professores orientadores, professores avaliadores e dirigentes educacionais – que fazem parte da Comissão Central Organizadora; (2) durante, por meio da aplicação de um questionário respondido por todos os participantes diretos e mais os visitantes. Os questionários são elaborados com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas. Algumas avaliações também são obtidas informalmente, por meio de diálogos presenciais e via e-mail.

Além desta avaliação anual, são realizados Seminários específicos de Avaliação destes eventos, abertos ao público educacional e que discutem todos os processos envolvidos nas Feiras: orientação, avaliação, exposição e organização.

Após as Feiras, as respostas obtidas nos questionários são contabilizadas e analisadas junto com as questões levantadas na assembleia e redigidas em uma Ata. Os resultados obtidos são discutidos no ano seguinte, na primeira reunião da Comissão Central de Organização, quando se inicia a preparação da próxima Feira de Matemática.

Na sequência, apresentam-se os resultados dos questionários respondidos pelos expositores, professores orientadores e visitantes da XXXIV Feira Catarinense de Matemática, juntamente com a análise de cada questão.

### **Avaliação da XXXIV Feira Catarinense de Matemática**

A XXIV Feira Catarinense de Matemática foi realizada em outubro de 2018, no município de Massaranduba (SC), e foram aplicados questionários de caráter quantitativo e qualitativo para coletar informações acerca das ações desenvolvidas durante a Feira e o impacto proporcionado para o ensino de Matemática na região. As ações propostas nas Feiras

foram avaliadas por três grupos: expositores, professores orientadores e visitantes. A análise dos principais dados obtidos na aplicação dos questionários, feita a partir dos objetivos traçados para este evento, estão apresentadas a seguir.

### a) Questionário respondidos por Expositores

Na avaliação aplicada aos expositores, foram constatadas as seguintes informações sobre a participação em Feiras de Matemática e sobre o desenvolvimento dos trabalhos apresentados:

- Aproximadamente 80% dos expositores avaliados já haviam participado de uma ou mais edições anteriores das Feiras de Matemática.
- Aproximadamente 41% dos trabalhos apresentados foram desenvolvidos durante as aulas, com todos alunos da turma.
- Aproximadamente 41% dos trabalhos apresentados foram desenvolvidos em atividades aulas extraclasse.
- Aproximadamente 12% dos trabalhos apresentados foram desenvolvidos extraclasse com alguns alunos, no formato de trabalho de pesquisa em equipe.
- Aproximadamente 6% dos trabalhos foram desenvolvidos de outras maneiras, envolvendo alunos de turmas e anos diferentes, aplicando materiais didáticos em outras turmas, entre outras formas.

Estas respostas mostram que quase metade dos trabalhos apresentados na Feira foram desenvolvidos exclusivamente em sala, durante a aula de matemática, mas, devido ao reduzido número de aulas, muitos professores mesclam a atividade em sala com atividades extraclasse, onde os alunos desenvolvem pesquisas e constroem materiais. Importante é que a maioria envolve todos os alunos da classe, de modo a desenvolver um ensino de matemática para todos, que é um dos objetivos das Feiras.

Os resultados deste questionário também apontam para uma realidade que vem aparecendo nos últimos anos, a apresentação de trabalhos de pesquisa desenvolvidos por estudantes de mesma série/ano letivo ou até mesmo de séries/anos diferentes e orientados por um professor de matemática.

As respostas indicam que as Feiras estão conseguindo atingir o objetivo de “Transformar a Matemática em ciência construída pelo aluno e mediada pelo professor”.

Sobre os ganhos dos expositores durante o processo de desenvolvimento do trabalho apresentado e a participação na Feira, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Aproximadamente 15,5% dos expositores relataram ter melhorado a interação com os demais colegas.
- Aproximadamente 15,3% dos expositores afirmaram que adquiriram mais gosto pela Matemática.

- Aproximadamente 39,2% dos expositores declararam que obtiveram maior aprendizagem de conteúdos matemáticos.
- Aproximadamente 25,2 % dos expositores disseram ter adquirido maior confiança em relação ao aprendizado de Matemática.
- Aproximadamente 4,8% dos expositores citaram outros ganhos, como conhecimento de outras áreas (Física e Astronomia), menos timidez, entre outros aspectos.

As respostas mostram que, segundo os próprios estudantes, sua relação com a Matemática melhorou qualitativamente. Observando as respostas, é possível verificar que a maior parte dos estudantes assinalou a melhoria da aprendizagem como maior ganho do processo de desenvolvimento e apresentação dos trabalhos, mostrando que o objetivo “Despertar nos alunos maior interesse na aprendizagem da Matemática” está sendo atingido. Outro ponto a ser destacado é que, segundo um quarto dos estudantes que responderam o questionário, a participação no processo das Feiras proporcionou-lhes maior confiança para atuar como protagonistas no seu processo de aprendizagem matemática.

Na sequência, apresentam-se alguns relatos de expositores sobre o motivo que os levaram a participar das Feiras de Matemática. Estes relatos foram escolhidos por representarem os pontos apresentados pela maioria.

Expositor 1: *“O desenvolvimento de nosso trabalho possibilitou nossa participação na feira, tendo como principal objetivo mostrar aos professores um método mais simples de ensinar Matemática. Usamos o software GeoGebra que é de fato muito bom para as aplicações feitas. Relacionamos Matemática com biologia”.*

Expositor 2: *“Após um trabalho desenvolvido na aula de artes juntamente com matemática, onde foi desenvolvido um trabalho sobre música e nos despertou interesse na feira”.*

Expositor 3: *“Interesse, empolgação e apoio da professora e da família”.*

Expositor 4: *“Aprender conteúdos matemáticos de uma forma lúdica e divertida”.*

Expositor 5: *“Poder mostrar que os conceitos matemáticos também são utilizados em outras áreas, como na natureza”.*

Expositor 6: *“A divulgação do projeto, tendo em vista que além da redução de gastos financeiros, também é importante para o meio ambiente, porque é fundamental adotarmos medidas como estas e incentivar outros a fazerem o mesmo”.*

Observa-se que o motivo da participação destes alunos foi a possibilidade de apresentar o trabalho desenvolvido durante as aulas de matemática. Outra questão que é possível observar nas respostas é que alguns desses trabalhos são desenvolvidos envolvendo

outras áreas do conhecimento, buscando apresentar aos estudantes a relação entre a matemática e outras áreas, assim como levando-os a atribuir sentido ao conhecimento adquirido.

### **b) Questionário respondidos por Professores Orientadores**

Das informações coletadas a partir dos questionários aplicados com os professores orientadores, seguem algumas informações obtidas:

- Aproximadamente 90% dos professores orientadores já haviam participado de uma ou mais edições anteriores das Feiras de Matemática. Destas participações, 39,3% foram como professor orientador, 9,8% como expositor, 11,6% como visitante, 37,5% como avaliador e 1,8% na organização.
- Aproximadamente 23,4% dos professores orientadores afirmaram que o desenvolvimento do trabalho e a participação na Feira lhes proporcionaram aumento da autoestima.
- Aproximadamente 24% dos professores orientadores colocaram que o processo de desenvolvimento do trabalho e a participação na Feira lhes proporcionaram melhor postura pedagógica.
- Aproximadamente 21,6% dos professores orientadores colocaram que o processo de desenvolvimento do trabalho e a participação na Feira lhes proporcionaram melhores perspectivas de projeção profissional.
- Aproximadamente 29,8% dos professores orientadores colocaram que o processo de desenvolvimento do trabalho e a participação na Feira lhes possibilitaram trocar experiências com outros professores e comunidade.
- Aproximadamente 99% dos professores orientadores tiveram suas expectativas atendidas.

As respostas apresentadas pelos professores orientadores mostraram que o evento Feiras de Matemática têm lhes auxiliado em suas práticas pedagógicas, uma vez que as respostas assinaladas indicam que o desenvolvimento do trabalho contribuiu para aumento da autoestima e melhoria na postura pedagógica. Inclusive, os professores ressaltaram que as Feiras proporcionaram troca de experiência, reforçando o caráter das mesmas como um espaço de formação de professores. Importante ressaltar o último ponto apresentado, que quase 100% declararam que a Feira de Matemática atendeu às suas expectativas.

### **c) Questionário respondidos por Visitantes**

Na aplicação dos questionários aos visitantes da Feira, constatou-se que aproximadamente 90% dos visitantes possuem idade inferior a 30 anos e são membros da comunidade escolar ou familiares dos estudantes expositores. Isto mostra que o grande público visitante das Feiras se constitui de escolas da região onde elas acontecem, além de que as Feiras

estão atendendo ao objetivo traçado de “Promover a divulgação e a popularização dos conhecimentos matemáticos, socializando os resultados das pesquisas nesta área” (SILVA, 2014, p. 194).

Dos visitantes que aceitaram responder o questionário proposto, aproximadamente 44,7% responderam que a qualidade da Feira e dos trabalhos expostos estava excelente, 29,8% que a qualidade foi ótima e 25,5% que a qualidade de ambos foi boa, justificando, na maior parte dos casos, pela organização, empenho dos envolvidos, bom preparo dos expositores, variedade de trabalhos e temas, entre outras características relacionadas.

### **Considerações Finais**

O Projeto Rede de Feiras de Matemática (PRFMat) tem como objetivo, através da organização e gestão das Feiras de Matemática em âmbito municipal, regional, estadual e nacional, aprimorar a qualidade do ensino de matemática na educação básica, na educação especial e no ensino superior.

O PRFMat, em 2018, promoveu 1 Feira Municipal, 1 Feira Regional, 1 Feira Estadual e 1 Feira Nacional, além de prestar assessoria às demais feiras realizadas em âmbito regional, envolvendo diretamente cerca de 700 estudantes e 700 professores do ensino básico, especial e superior da rede pública e privada. Considerando que cada um dos trabalhos tenha sido desenvolvido em sala de aula, com uma média de 30 alunos, e que cada aluno tenha compartilhado sua experiência com pelo menos mais uma pessoa, estimam-se 11.200 pessoas, entre estudantes, professores e familiares, foram envolvidas indiretamente nas ações do projeto durante o ano.

Os bolsistas acadêmicos participantes agregaram, em sua formação, acadêmica a vivência em ambientes e realidades diferentes daqueles apresentados em sala durante as disciplinas de sua grade curricular e também foram oportunizados a trocar e adquirir experiências com professores e alunos da Educação Básica. A experiência vivida se faz importante diante da reflexão sobre o papel da sua profissão na sociedade, possibilitando, assim, a formação de profissionais capacitados para lidar com os problemas emergentes da atualidade.

Os trabalhos apresentados nas Feiras possibilitaram a socialização de aproximadamente 350 trabalhos oriundos de práticas de sala de aula que objetivam proporcionar recursos pedagógicos que auxiliem o processo de construção e reconstrução do ensino de Matemática. Deste modo, professores podem aprimorar práticas pedagógicas inovadoras para suas aulas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da educação nacional.

## Notas

<sup>1</sup> Informações sobre as Feiras de Matemática estão disponíveis em [www.furb.br/lmf](http://www.furb.br/lmf) e [www.sbemrasil.org.br/feiradematemtica](http://www.sbemrasil.org.br/feiradematemtica)

<sup>2</sup> Entende-se por uma aprendizagem com significado aquela em que o estudante avança além do saber, de conhecer informações, é mais do que ser capaz de seguir um procedimento ou utilizar um algoritmo, e acontece quando o estudante tem a capacidade de justificar por que uma resposta é correta ou porque uma regra matemática faz sentido (VAN DE WALLE, 2009).

<sup>3</sup> Anais dos Seminários disponíveis em: <http://www.sbemrasil.org.br/feiradematemtica/anais.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>4</sup> Os princípios específicos estão descritos em BIEMBENGUT, M. S.; ZERMIANI, V. **Feiras de Matemática: História das ideias e ideias da história**. Blumenau: Nova Letra, 2014. 264 p.

<sup>5</sup> Segundo Schroeder (2013, p. 133), conceitos espontâneos são aqueles que “têm sua gênese empírica nas situações cotidianas e concretas vividas pelo sujeito”.

## Referências

BIEMBENGUT, M. S.; ZERMIANI, V. **Feiras de Matemática: História das ideias e ideias da história**. Blumenau: Nova Letra, 2014. 264 p.

OLIVEIRA, F.P.Z. de; PIEHOWIAK, R.; ZANDAVALLI, C. Gestão das Feiras de Matemática: em movimento e em rede. In: HOELLER, S.A. de O. et al. **Feiras de Matemática: percursos, reflexões e compromisso social**. Blumenau: Ifc, 2015. p. 32-47.

SCHROEDER, E. Os Conceitos Espontâneos dos estudantes como referencial para o planejamento de aulas de Ciência: análise de uma experiência didática para o estudo dos répteis a partir da teoria histórico cultural do desenvolvimento. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 1, 2013. p. 130-144. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID205/v8\\_n1\\_a2013.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID205/v8_n1_a2013.pdf). Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, V.C. da. **Narrativas de professoras que ensinam Matemática na região de Blumenau (SC): sobre as feiras Catarinenses de Matemática e as práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem de matemáticas**. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111156/000794827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SOUZA, C. P. Educação Especial: as Feiras como espaço de inclusão. **Boletim SBEM Especial 'Feiras de Matemática'**, site SBEM, p. 28-30, 01 jun. 2016

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no Ensino Fundamental: Formação de Professores e Aplicações em Sala de Aula**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YVGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZERMIANI, V. J. **Avaliação dos projetos de Extensão Desenvolvidos pelo Laboratório de Matemática da FURB**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2002.

ZERMIANI, V. J. **Feiras de Matemática de Santa Catarina: relevância para a educação**. Blumenau: Edifurb, 2003.

ZERMIANI, V.J.; BREUCKMANN, H. J. **Gestão e Organização de uma Feira de Matemática**. Blumenau, 2008. 74 p.

ZERMIANI, V.J. Trajetória da Rede de Feiras de Matemática: 33 anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DAS FEIRAS DE MATEMÁTICA, 6., 2017. **Anais...** Camboriú, 2017. p. 252-265. Disponível em: [http://proxy.furb.br/soac/index.php/feirasMat/pub/paper/vie\\_wFile/3606/942](http://proxy.furb.br/soac/index.php/feirasMat/pub/paper/vie_wFile/3606/942). Acesso em: 18 out. 2018.

## ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: AÇÕES EXTENSIONISTAS NO EXTREMO SUL DO BRASIL

### POPULAR SOLIDARITY ECONOMY: EXTENSIONIST ACTIONS IN THE SOUTHERNMOST REGION OF BRAZIL

Brasil

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Simone Silva Alves\*  
Vitor Garcia Stoll\*\*  
Ticiane da Rosa Osório\*\*\*  
Quelen Colman Espindola Lima\*\*\*\*

#### RESUMO:

A Economia Popular Solidária (EPS) é entendida como uma proposta econômica-política que tenciona recuperar o sentido social e ético da economia, almejando o enfrentamento das desigualdades, pobreza e exclusão social. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade da construção de um projeto cujo cunho social permitisse compreender a realidade dos grupos de economia popular solidária. Diante disso, este texto objetiva relatar as experiências das ações desenvolvidas em dois projetos de extensão, que envolveram duas cidades da Fronteira Sul do Rio Grande Sul, vinculados à Universidade Federal do Pampa, nos Campus de Dom Pedrito e Jaguarão/RS. Neste contexto, esses projetos de extensão visavam analisar e mapear os grupos que compõem a EPS no Extremo Sul do Brasil. Este estudo, de cunho qualitativo, revelou quatro conceitos essenciais: Educação, Saberes Culturais, Gênero e Produção. Identificou-se que a cadeia de produção é distinta, composta principalmente por produtos alimentícios e artesanato, sendo que esses grupos são constituídos predominantemente por mulheres veteranas, que perpassam os saberes ao longo das gerações. Os resultados obtidos também indicam que, apesar de nem todos os sujeitos conhecerem a EPS, utilizam os pilares dessa prática econômica nas ações cotidianas.

**Palavras-chave:** Educação; Gênero; Produção; Saberes culturais.

#### ABSTRACT:

The Popular Solidarity Economy (EPS) is understood as an economic-political proposal that intends to recover the social and ethical sense of the economy, aiming at confronting inequalities, poverty and social exclusion. In this sense, we realized the need to build a project whose social character allowed us to understand the reality of the popular solidarity economy groups. This paper aims to report on the experiences of two extension projects, involving two cities on the South border of Rio Grande Sul, linked to the Federal University of Pampa, Campus Dom Pedrito and Jaguarão / RS. In such context, these extension projects aimed at analyzing and mapping the groups that develop EPS in the extreme South of Brazil. This qualitative study revealed four essential concepts: Education, Cultural Knowledge, Gender and Production. The production chain was seen to be distinct, mainly comprising food products and handicrafts and that these groups are predominantly constituted by middle-aged women, who pass on their knowledge through generations. The results also indicated that although not all subjects know EPS, they use the pillars of this economic practice in their everyday actions.

**Keywords:** Education; Gender; Production; Cultural knowledge.

\* Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão - RS. E-mail: sialves554@gmail.com

\*\* Aluno de Mestrado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé - RS, Brasil. E-mail: vitorgarciastoll@gmail.com

\*\*\* Aluna de Mestrado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé - RS, Brasil. E-mail: ticiane\_dp@hotmail.com

\*\*\*\* Aluna de Mestrado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana - RS, Brasil. E-mail: quelenespindola13@gmail.com

## Introdução

A Economia Popular Solidária (EPS) é compreendida como um modo de organização da economia social que perpassa as questões econômicas e o lucro, pois estimula nos indivíduos a reflexividade e à criticidade referentes a diversas questões políticas, econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no modelo de acumulação capitalista (SINGER, 2002).

Neste contexto, a EPS funciona como uma corrente de pensamento e de ação que visa à recuperação do sentido social e ético da economia para enfrentar a desigualdade, a pobreza e a exclusão social. Sua constituição é formada por grupos e associações que buscam formas de produzir e consumir, as quais estão interligadas às práticas de solidariedade, cooperação, mutualismo e autogestão (SINGER, 2004; ZARETO, 1993).

Conforme Singer (2002, p. 10), a economia solidária é outra forma de organização econômica e social, cujos princípios básicos são “a propriedade coletiva ou associada do capital, e o direito à liberdade individual”. No Brasil, a partir da década de 1980, iniciam-se outras discussões teóricas sobre essas práticas econômicas alternativas, provocadas pela ampla crise do trabalho que assolou o país nesses anos. Momento especial, a criação do projeto de lei, no governo Lula, que instituiu a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), inserida no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 2003. Nesse período, a lógica de compreensão do Ministério do Trabalho era de que:

Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Enquanto na economia convencional existe a separação entre os donos do negócio e os empregados, na economia solidária os próprios trabalhadores também são donos. São eles quem tomam as decisões de como tocar o negócio, dividir o trabalho e repartir os resultados (MTE, 2015).

Com essa forma de fazer economia, o trabalhador tem a oportunidade de emancipar-se e evoluir socioeconômica e culturalmente, através da autogestão da sua produtividade, sendo que a prática da EPS implica em fatores como: ampliação das relações interpessoais, autonomia, coletivismo, solidariedade entre outros, que contribuem relevantemente para uma positiva transformação social (SINGER, 2004; ALVES, 2014).

No estado do Rio Grande do Sul, as primeiras experiências de cooperação econômica, assim como noutras realidades estaduais do Brasil, se desenvolveram entre as décadas de 1980, aumentando quantitativa e qualitativamente a partir dos anos 1990. Nessa época, as práticas de solidariedade econômica estavam vinculadas a comunidades de imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos (ROSA, 2013). Atualmente, a EPS tem ganhado espaço em diversos setores e áreas do referido Estado.

Neste sentido, considerando a relevância em conhecer e compreender melhor o cenário da EPS, foram elaborados os seguintes projetos extensionistas: “Os Saberes das Redes de Colaboração Solidária da fronteira do extremo sul do Brasil” e “Economia Solidária: Fomentando a Geração de Saberes, Trabalho e Renda na Contemporaneidade”, vinculados à

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, inicialmente desenvolvidos no município de Dom Pedrito/RS e posteriormente em Jaguarão/RS.

Localizado na região da Campanha Gaúcha, o município de Dom Pedrito possui cerca de 40 mil habitantes, ocupando uma extensão territorial de 5.192 km<sup>2</sup>, com alto índice de urbanização (90,6%) e baixa densidade demográfica (7,69 hab. / km<sup>2</sup>) (IBGE, 2010). De acordo com Alves e colaboradores (2015, p. 1), a cidade tem “predominância histórica da atividade pecuária extensiva e o cultivo de arroz, e mais recentemente, a expansão da soja em larga escala”. No entanto, os sujeitos que participam da Feira Municipal, desenvolvida nas sextas-feiras na praça principal, e que compõem a EPS nesta cidade, são os microempreendedores da agricultura familiar, excluídos do agronegócio por não produzirem em grande escala.

Já o município de Jaguarão localiza-se no Extremo Sul do Brasil, fazendo fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai. Possui extensão territorial de 2.051 km<sup>2</sup>, cerca de 28 mil habitantes, sendo 93,46% residentes na área urbana (IBGE, 2010). Estudos de Stoll e colaboradores (2017, p. 2) sugerem que, por se localizar em uma região fronteiriça, “há um fluxo grande de pessoas, bens e serviços entre os dois municípios, o que favorece a criação de espaços econômicos solidários, através da produção e comercialização de artesanato, produtos alimentícios, de higiene, dentre outros”. Apesar disso, Jaguarão enfrenta inúmeras dificuldades econômicas, sociais e educacionais. Tal realidade faz com que alguns cidadãos, por motivos ainda não aferidos, não estejam inseridos no mercado de trabalho e/ou necessitem complementar a renda mensal de sua família. Por isso, recorrem às atividades de autogestão.

Com base nesses pressupostos, considera-se de suma importância a construção de propostas educativas que primem pelos valores da EPS, as quais proporcionem o diálogo e a reflexão sobre as diversas formas de (re)pensar o fazer econômico. Acredita-se que as relações estabelecidas entre educação, trabalho e economia proporcionam o pensar e o atuar de um sujeito além do meio onde vive, permitindo a valorização e o resgate das experiências históricas, bem como o entendimento de que o trabalho coletivo pode colaborar na construção da identidade social e coletiva, por meio de elementos e materiais simbólicos.

Dessa forma, partindo do entendimento de que o processo educativo não acontece desassociado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaço de socialização, o recorte apresentado neste artigo objetiva analisar e mapear os grupos que compõem a EPS nas cidades de Dom Pedrito e Jaguarão/RS.

O artigo estrutura-se em quatro seções: a primeira apresenta o relato das experiências das ações desenvolvidas em dois projetos de extensão, os quais envolvem duas cidades da Fronteira Sul do Rio Grande do Sul, vinculados à Universidade Federal do Pampa, nos Campus de Dom Pedrito e Jaguarão/RS; na segunda, traz os caminhos metodológicos traçados nos projetos; na terceira, os resultados obtidos nos projetos de extensão e os conceitos que emergiram; e, por fim, sinalizam-se algumas considerações parciais.

## Algumas ações de extensão na Fronteira Sul

Atualmente, vive-se numa situação socioeconômica complexa, especialmente quanto ao aumento do nível da desigualdade econômica da população mundial. Nos últimos anos, o volume de riquezas de 1% da população mundial equivalem aos outros 99%. É o que indica a ONG Britânica Internacional (OXFAM, 2015). Segundo a pesquisa, em 2009, o 1% mais rico do planeta concentrava 44% dos recursos mundiais. Em 2014, esta razão subiu para 48% (OXFAM, 2015). Destarte, torna-se relevante pesquisar as redes de colaboração solidária da Fronteira do Extremo Sul do Brasil, pois esses espaços são marcados por inúmeras dificuldades e muitas vezes esquecidos por seus respectivos governos nacionais.

Essa faixa de fronteira apresenta um índice populacional maior que as demais áreas de fronteiras do restante do Brasil. Porém, as características econômicas são comuns, como a insuficiência de infraestrutura de transportes e a ausência de uma gestão compartilhada do território fronteiriço que muitas vezes comprometem o crescimento da economia destas regiões. Por essas razões, as populações das áreas de fronteira costumam criar estratégias de sobrevivência, independentemente das decisões advindas das capitais nacionais, aproveitando os fluxos (de pessoas, bens e serviços).

Por fim, a proposta do projeto é baseada também no fato que, desde 2011, são ofertadas vagas especiais para o ingresso de estudantes uruguaios, fato que tem favorecido o intercâmbio entre Brasil e Uruguai, fortalecendo os laços através das ricas trocas culturais e de saberes entre fronteiriços e discentes de todo o Brasil que ingressam na universidade, tornando possível uma substancial ampliação dos horizontes que norteiam o convívio da comunidade acadêmica.

Uma das missões da Universidade Federal do Pampa é a promoção de uma educação superior qualificada e, a partir disso, formar cidadãos capacitados e empenhados com o desenvolvimento regional, nacional e internacional. Este perfil vislumbrado é formado por meio do compromisso no qual a Instituição está ancorada, em princípios como a ética, o respeito e a solidariedade. Assim sendo, para que todos os objetivos e princípios sejam alcançados, é de extrema relevância que a prática pedagógica “conceba a construção do conhecimento como o resultado interativo da mobilização de diferentes saberes, que não se esgotam nos espaços e tempos delimitados pela sala de aula convencional” (UNIPAMPA, 2017, p. 16).

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), um dos grandes desafios que se tem nas instituições de Ensino Superior é o de:

Exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do status quo. (FORPROEX, 2012, p. 23)

A prática em questão é fundamental, já que por meio dela pode-se articular o ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica dos sujeitos e, dessa forma, desafiá-los ao entendimento da realidade e do

contexto no qual estão envolvidos, no sentido de que sejam capazes de buscar diferentes possibilidades de transformação.

Com base nesses pressupostos e reconhecendo a relevância da extensão universitária na formação pessoal, profissional e social da comunidade, acadêmicos, técnicos e professores, a seguir, são apresentados os projetos de extensão que entrelaçam o artigo. Compreende-se que esses projetos possibilitam o compartilhamento dos saberes científicos advindos da universidade com os saberes populares da comunidade, de modo que a interação entre os saberes transforme a realidade social.

Diante de tal demanda, em 2016, docentes, discentes, técnicos e algumas pessoas que participam da Feira Municipal de Dom Pedrito/RS, da Feira, da Casa e do Fórum de Economia Solidária da cidade de Jaguarão/RS, mobilizaram-se para criar um projeto de extensão. O primeiro projeto, “Os Saberes das Redes de Colaboração do Extremo Sul do Brasil”, buscou mapear os Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) que compõem as Redes de Colaboração Solidária da Fronteira do Extremo Sul do Brasil, nas cidades supracitadas.

Entende-se por “rede” a teia de organização social que permite aos indivíduos a criticidade diante de diversas questões como: as políticas, as econômicas e as sociais. As redes funcionam como potencializadoras das conexões existentes e na união de empreendimentos solidários nos ramos de produção, comercialização, financiamento e outras organizações populares (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004; SINGER, 2002).

O segundo projeto, “Economia Solidária: Fomentando a Geração de Saberes, Trabalho e Renda na Contemporaneidade”, investiga os processos de origem, constituição, mobilização, organização e ação dos movimentos da EPS e dos EES que corroborem como possibilidade de outra forma de organização econômica e social na cidade de Jaguarão/RS. Além disso, tenciona a criação de uma base de dados sobre os grupos da EPS, direcionada à comunidade acadêmica, aos gestores públicos e gestores dos empreendimentos solidários, com o intuito de fortalecer as Redes da EPS.

Ressalta-se que essas ações extensionistas também visaram a interação entre docentes, discentes e comunidade, estimulando mediações, criticidade e a criação de tecnologias para emancipação das coletividades.

## Metodologia

Compreende-se que a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Desse modo, as universidades tornam-se laboratórios em que a pesquisa e a extensão se interligam nas experiências de apoio aos empreendimentos econômicos solidários, que além de resultar em melhoria no desempenho dos elementos de produção material e cultural, geram monografias, dissertações, teses e pesquisa em geral.

Sabe-se que os estudos relacionados à economia solidária ainda são pouco pesquisados, contudo, entende-se que a crescente consolidação da extensão universitária frente à situação econômica da população de baixa renda tem apoiado os grupos solidários por meio da assistência técnica, formação para a gestão e profissionalização.

Este texto trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo (GIL, 2008). Estudos qualitativos respondem a questões muito particulares, “se preocupam, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2001, p. 21).

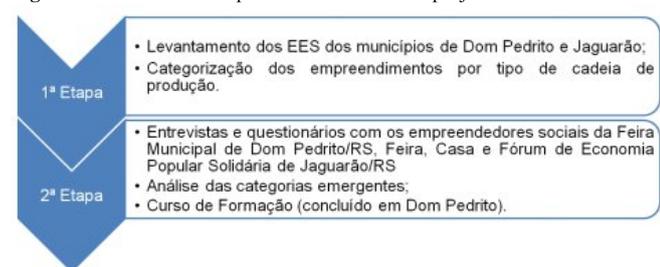
O presente estudo tem como objetivo relatar as ações dos Projetos de Extensão: “Os Saberes das Redes de Colaboração do Extremo Sul do Brasil” e “Economia Solidária: Fomentando a Geração de Saberes, Trabalho e Renda na Contemporaneidade”, explicitando suas metas, organização do trabalho, além de fazer uma breve análise do desenvolvimento dos projetos. Destaca-se que compuseram a equipe executora dos projetos de extensão os autores deste texto e os colaboradores, incluindo docentes, discentes, técnicos e comunidade externa.

Os discentes que participaram dos projetos de extensão são de distintos cursos da graduação e pós-graduação da UNIPAMPA, tais como: Licenciatura em Ciências da Natureza, Bacharelado em Enologia, Tecnólogo em Agronegócio, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História, Tecnólogo em Gestão de Turismo e Mestrado em Ensino. Ressalta-se que o desenvolvimento das ações extensionistas proporcionaram aos discentes integrar os processos de ensino-aprendizagem por meio de uma prática interdisciplinar dentro dos processos sociais, pois a participação nas ações de extensão proporcionou outros elementos culturais para a construção de novos conhecimentos, vivências e saberes sociais.

Dessa forma, a extensão universitária tem a responsabilidade de, por um lado, promover a formação integral do acadêmico, permitindo-lhe a experimentação e a prática profissional orientada, mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de sua responsabilidade cidadã.

A organização metodológica dos projetos foi desenvolvida da seguinte forma: as informações foram coletadas através de observações, rodas de conversas, questionários e entrevistas realizadas com os empreendedores sociais da Feira Municipal de Dom Pedrito/RS, Feira, Casa e Fórum de Economia Popular Solidária de Jaguarão/RS. Essas informações foram sintetizadas na Figura 1.

**Figura 1** – Síntese das etapas desenvolvidas nos projetos de extensão.



Fonte: Autores (2019).

A técnica de análise visou expor o relato das ações extensionistas e foi estruturada em três etapas distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011). Inicialmente, realizou-se a leitura de todo o material coletado: entrevistas, relatórios de observação e questionários. Na sequência, transcreveram-se essas informações, a partir das quais emergiram conceitos que se revelaram partes essenciais que compõem os grupos de economia popular solidária dos projetos de extensão.

Os conceitos são: Gênero, que apresenta a faixa etária e o gênero dos sujeitos, onde se destaca a participação majoritária de mulheres veteranas na EPS; Educação, que descreve o nível de escolaridade, bem como o desejo ou não de continuidade dos estudos; Saberes Culturais, que evidenciam traços das perspectivas dos feirantes e empreendedores em relação aos pilares da EPS; e a Produção, onde é delineada a cadeia produtiva dos grupos da EPS e os desafios em comum entre as cidades. Por fim, os resultados foram submetidos ao tratamento das informações, sendo realizada a inferência e a interpretação dos resultados.

## Relato de experiências e Discussão

Na análise dos resultados do Conceito Gênero, mapeou-se que, no município de Dom Pedrito/RS, a Feira é constituída por 35 feirantes [28 mulheres (80%) e sete homens (20%)]. A mais nova possui 20 anos e a mais experiente 77 anos, sendo a média de 50 anos (STOLL et al., 2016). Em Jaguarão, constatou-se que há um total de 93 empreendedores cadastrados na Casa de Economia Solidária, com faixa etária e gênero semelhante, sendo respectivamente: 80 mulheres (86%) e 13 homens (14%), tendo a mais nova 25 anos e a mais experiente 82 anos, perfazendo entre todos uma média de 46 anos. Dessa forma, fica evidente a demarcação de mulheres na EPS, sobretudo as veteranas.

Ao se utilizar o termo mulheres veteranas, não se está referindo-se a mulheres idosas, mas, sim, à experiência vivenciada neste contexto, passada principalmente de geração para geração. De acordo com Alves (2014), as mulheres veteranas na EPS constroem seus saberes em decorrência de suas vivências e experiências ao longo da vida, decorridos da experiência do trabalho. Tais saberes se acumulam com o tempo, tanto é que quando se perguntou “como você aprendeu a fazer o que faz”, as mulheres responderam: “eu aprendi com mãe, com a avó, com a família, com outras mulheres”.

Entende-se que as mulheres que participaram dos projetos de extensão têm o trabalho como valor fundamental da vida humana. O trabalho feminino nos espaços da EPS correlaciona a atividade, a liberdade e a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, em que o fundamental é o reconhecimento individual e coletivo das pessoas, pois suas ferramentas essenciais são a solidariedade e a sororidade (ALVES, 2014). Em vista disso, a EPS pressupõe a ação coletiva que possibilita experimentar os saberes da experiência de um coletivo (mulheres), que ressignificam e configuram novas formas de trabalho.

No Conceito Educação, no município de Dom Pedrito, constatou-se que, em relação à escolaridade, os participantes da pesquisa possuem níveis de ensino heterogêneos, pois 6% não são alfabetizados; 28% não concluíram o Ensino Fundamental; 27% completaram o Ensino Fundamental; 13% não concluíram o Ensino Médio; 13% possuem o Ensino Médio completo e apenas 13% dos participantes possuem o Ensino Superior (STOLL et al., 2016). No município de Jaguarão, os dados ainda estão em construção.

A partir destas informações, percebeu-se que o nível de educação formal é baixo, e que os feirantes constituem profissão através da troca de saberes no âmbito familiar, como também entre os feirantes e/ou realizando cursos de qualificação. Isso evidencia que há um elo entre a EPS e a Educação Popular, definida por Paulo Freire (1993), isto é, como “o esforço de mobilização, organização e capacitação de classes populares; capacitação técnica e científica” (FREIRE, 1993, p. 19). Portanto, abre o espaço para as necessárias ações colaborativas da Academia nesse campo de educação, formação e capacitação

Ao se compreender a educação como um ato político, segundo a lógica freireana, entende-se que ela se realiza como construção coletiva, que reeduca todos os sujeitos envolvidos, abarca postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças (FREIRE, 1982). Neste sentido, percebe-se a necessidade de articulação entre a EPS e as políticas de educação, especialmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que 73% dos pesquisados manifestaram o desejo de voltar a estudar.

A partir da análise da Categoria Saberes Culturais, compreende-se este conceito como o acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; conhecimentos construídos com sentido de pertencimento, marcado pelas formas de viver e compreender o mundo, suas representações e valores (SINGER, 2004). Logo, esta categoria evidencia traços das perspectivas dos feirantes e empreendedores em relação aos pilares da EPS, tais como: autogestão, cooperação, reciprocidade, solidariedade e bem-comum.

Ressalta-se que, no município de Dom Pedrito, a maioria dos feirantes admitiu não ter conhecimento sobre a EPS, no entanto, 86% afirmaram que partilham opiniões sobre os produtos através de conversas e trocas de saberes práticos, assim como novas ideias. Além disso, também afirmaram compreender o trabalho coletivo, pois a feira só é constituída através da colaboração individual em prol do grande grupo. Esses conceitos elencados pelos feirantes foi um dos motivadores para a criação do curso “Organização e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários”, do projeto de extensão “Formação de Empreendedores Sociais”, que realizou palestras interativas e rodas de conversas que visaram fomentar o conceito da EPS entre os feirantes e também fortalecer o grupo desta cidade. Na ocasião, participaram 73 pessoas, envolvendo outros grupos, como participantes do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) e da Casa de Curso de Dom Pedrito (STOLL et al., 2016).

Já em Jaguarão, verificou-se que os sujeitos se organizam através de grupos da EPS, distribuídos na Casa, Fórum e Feira do município. Constatou-se que 49% caracterizam a EPS como trabalho coletivo, 32% como comércio justo e 19% como saberes populares.

Ressalta-se que esses sujeitos primam pelos pilares básicos da EPS, pois buscam uma maneira justa de comercializar os seus produtos.

Em relação ao Conceito Produção, verificou-se que os produtos comercializados durante a feira de Dom Pedrito são unânimes ao setor alimentício, no qual os resultados apontam uma elevada produtividade no ramo da panificação, como cucas, pães, bolachas, pastéis, entre outros. No entanto, produtos como doces, queijos, sucos e vinhos, peixes, salames, linguiças e hortifrúti em geral também são comercializados com boa representatividade (STOLL et al., 2016).

Evidencia-se a diversidade de opções alimentícias ofertada à comunidade pedritense, que, segundo os feirantes, proporciona condições para o fortalecimento e continuidade da realização da feira, já que os produtores trabalham com a perspectiva da economia solidária sustentável.

Na cidade de Jaguarão, mapeou-se a existência de 98 Empreendimentos Econômicos Solidários, divididos em três grupos: (a) artesanato, (b) produtos alimentícios e de higiene, e (c) artesanato e produtos alimentícios. O primeiro corresponde a 60% do total, sendo 39% artesanato com materiais recicláveis e 21% materiais têxteis. O segundo representa 23% caracterizado pela produção de pães e bolos (12%), produtos de higiene e aromatizantes (9%), hortifruti e água ardente artesanal (2%). E o terceiro (17%), além do artesanato, comercializa panificação.

Apesar da variabilidade de produtos comercializados em ambas as cidades e a relevância desta com a comunidade, tanto o grupo de feirantes de Dom Pedrito, quanto os empreendedores sociais de Jaguarão enfrentam desafios semelhantes. Os feirantes de Dom Pedrito relataram que não possuem um espaço físico adequado para comercialização de seus produtos, visto que, atualmente, utilizam a praça central da cidade apenas nas sextas-feiras, no turno matutino. Em contrapartida, o grupo da EPS de Jaguarão luta para obter um espaço gratuito nas dependências do mercado público, pois até o momento não foi acordado com a gestão municipal.

## Considerações finais

Acredita-se que, para alcançar uma sociedade em que todas as pessoas sejam tratadas com igualdade, é necessário que outra forma de organização econômica e social seja estabelecida, pois há que se criarem soluções para intervir na crise ambiental e societária que assola a sociedade atualmente. Considerando exemplo de outros Projetos que têm mudado a vida de trabalhadores atuantes em empreendimentos solidários, os projetos descritos neste artigo buscam resgatar os princípios da EPS, trabalhando com grupos formais e informais na formação de empreendedores sociais, para que haja uma melhoria no desenvolvimento das suas atividades.

Inicialmente, os Projetos caracterizaram esses grupos como informais, a exemplo dos feirantes de Dom Pedrito, que mesmo não conhecendo teoricamente os conceitos da EPS, nela se fundamentam para trabalhar em grupos, ao passo que, no município de Jaguarão, percebeu-se uma estrutura

mais coesa, estruturada através do Fórum, Feira e Casa da EPS. Salienta-se que o conhecimento produzido e compartilhado pelos grupos constitui um local essencial para construção das trocas de conhecimento entre universidade e comunidade, pois os projetos de extensão apresentados visam aproximar as distantes realidades sociais e demandas de setores diversos que compõem a complexa rede de problemas em que se vive. O diálogo crítico com as problemáticas sociais pode reconectar as universidades para o desafio de um olhar interdisciplinar, cada vez mais necessário no contexto social contemporâneo (FREIRE, 1982).

Identificou-se que o gênero feminino é predominante nos espaços da EPS e que essas mulheres são veteranas, construindo seus saberes através do conhecimento perpassado ao longo das gerações. Além disso, percebeu-se que os saberes culturais podem contribuir no reconhecimento e na valorização das relações dos sujeitos consigo, com o outro e com o mundo, de modo que se reconheça o caráter inacabado do ser humano (FREIRE, 2011). Para tanto, a educação tem uma missão fundamental no processo de conscientização crítica da realidade aos sujeitos, com intuito de reorganizar outra sociabilidade.

Por fim, salienta-se que estudar o movimento e o contexto da EPS nas cidades pesquisadas, bem como as suas práticas derivadas, foi relevante para identificar as potencialidades e as necessidades (materiais e estruturais) que os agentes envolvidos têm enfrentado. A partir deste conhecimento, o desafio futuro destes grupos de extensão será planejar parcerias sociais e desenvolver ações extensionistas que comecem a tratar a Economia Popular Solidária com a sua devida esfericidade e relevância local.

## Referências

ALVES, S. S. **Saberes das mulheres veteranas na Economia Solidária: Sororidade a outra Educação!** 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ALVES, S. S.; WERKA, C.; SILVA, D.; OLALDE, A. R. Religando a produção ao consumo: a criação da feira de economia popular no Município de Dom Pedrito – RS. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE AGROECOLOGIA, 5., 2015, La Plata, Argentina. **Anais... La Plata**, 2015. Disponível em: <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58039/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58039/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019

FRANÇA FILHO, G. C de; LAVILLE, J. L. **Economia Solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Que fazer: a teoria e prática em educação popular**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/dom-pedrito>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Economia Solidária: O que é?** 2015. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/trabalhador-economia-solidaria/o-que-e>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

OXFAM. Oxford Committee for Famine Relief . Comitê de Oxford de Combate à Fome. **Riqueza: tenerlo todo y querer más en manos de una pequeña elite**. Informe Temático de Oxfam. Enero de 2015. Disponível em: <[https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-es.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-es.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ROSA E. P. **Políticas Públicas de Economia Solidária no Rio Grande do Sul**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

SINGER, P. Um olhar diferente sobre a Economia Solidária. In: FRANÇA FILHO, G. C. de; LAVILLE, J. L. **Economia Solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 6-11.

STOLL, V. G.; ALVES, S. S.; ESPINDOLA, Q. C.; VEIGA, G. L. L. Educação Popular e Economia Solidária: a Formação de empreendedores sociais em Dom Pedrito, Rio Grande do Sul. **Revista Guará**, v. 6, n. 5, p. 29-38, 2016.

STOLL, V. G; ALVES, S. S.; DIAS, P. H. V.; ZDRADEK, R. Economia Popular Solidária: Desafios e Possibilidades. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 9., 2017, Santana do Livramento. **Anais... Santana do Livramento**, 2017. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/31199/16702>. Acesso em: 08 jan. 2019.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências da natureza**. 2017. Disponível em: <[http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riui/110/1/PPC\\_Ci%C3%A1ncias%20da%20Natureza\\_Dom%20Pedrito.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riui/110/1/PPC_Ci%C3%A1ncias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ZARETO, L. Economia de Solidariedade e Organização Popular. In: GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 34-58.

## ENTRE SABERES SENSÍVEIS, EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

### AMONG SENSITIVE KNOWLEDGE, SUCCESSFUL EXPERIENCES OF EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY

Brasil

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Mara Rúbia Sant'Anna\*  
Maria Aparecida Clemêncio\*\*  
Milena Mayuri Pellegrino Ogushi\*\*\*  
Verônica Gazola\*\*\*\*

#### RESUMO:

O presente trabalho discute a experiência exitosa realizada num projeto social localizado na capital de Santa Catarina, numa comunidade chamada Vila Aparecida, com crianças de 6 a 9 anos de idade. O trabalho semanal de duração de 150 minutos teve como temática central "a descoberta de si" e provocou reflexões associadas à diversidade cultural. Tratou-se de uma ação de extensão universitária, desenvolvida por grupo de estudantes e pesquisadores de diferentes formações e origens étnico-culturais, e que, por sua vez, se aplicou a outro grupo também diverso em sua composição. A partir dos fundamentos pedagógicos dos saberes sensíveis, propôs a emancipação dos sujeitos sociais por meio da crítica do seu entorno e da sociedade compartilhada.

**Palavras-chave:** Diversidade; Projeto social; Pedagogia do sensível.

#### ABSTRACT:

This work discusses the successful experience of a social project located in the capital of Santa Catarina, in a community called Vila Aparecida, with children from 6 to 9 years old. The weekly work, lasting 150 minutes, had as its central theme "the discovery of oneself" and provoked reflections associated with cultural diversity. It was a university extension action, developed by a group of students and researchers from different backgrounds and ethnic-cultural origins and, in turn, applied to another group also diverse in its composition. From the pedagogical foundations of sensitive knowledge, it proposed the emancipation of social subjects through the criticism of their environment and shared society.

**Keywords:** Diversity; Social project; Sensitive pedagogy.

\* Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: sant.anna.udesc@gmail.com

\*\* Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: maria.clemencio@udesc.br

\*\*\* Aluna de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: milenaogushi@gmail.com

\*\*\*\* Aluna de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil. E-mail: veronicatj\_@hotmail.com

## Introdução

A partir de março de 2018, um grupo constituído por uma estudante de artes visuais e outra de design de moda, uma arte-educadora, uma pedagoga e uma historiadora, todas pertencentes ao Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, deu início ao Programa de Extensão “Saberes Sensíveis: formação continuada e interação social”. O programa dividiu-se em duas ações de extensão, a primeira, objeto deste relato, oficina “saberes sensíveis” destinada ao grupo infantil matutino do Projeto Social Associação Novo Alvorecer, localizado no bairro Coqueiros, na comunidade Vila Aparecida, sito na parte continental de Florianópolis. A outra ação foi o Seminário de formação continuada, oferecido às terças-feiras pela manhã no próprio campus, em que diversos interessados discutiram alguns textos previamente selecionados e que tratavam de três temáticas: fundamentos da pedagogia; diversidade cultural e identidade; e, por fim, o papel da moda na contemporaneidade.

Ainda que as duas ações tenham ocorrido em lugares e com atores diferentes, permanecendo apenas o grupo vinculado ao projeto como elo comum, ambas se complementaram continuamente. As leituras e discussões suscitadas ao longo do seminário ofereceram aportes teóricos e metodológicos às instigações e inquietações que foram surgindo ao longo das vivências na oficina. Concomitantemente, as experiências semanais deram concretude aos estudos conduzidos pelo seminário e puderam ser ressignificadas a todo o momento, enriquecendo o trabalho e a formação de todo o grupo.

O projeto social Associação Novo Alvorecer é uma entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos, que atua desde 1995 atendendo crianças de famílias de baixa renda da comunidade Vila Aparecida. Dentre as atividades oferecidas, destacam-se as aulas de música, cujo projeto obteve suporte financeiro através da Lei Rouanet<sup>1</sup>, e as atividades pedagógicas oferecidas em dois períodos no contraturno escolar. Nesta atividade, atualmente, o projeto recebe 19 crianças no turno matutino e 17 crianças no vespertino, sendo justamente com o grupo da manhã, coordenado por uma professora também moradora da comunidade, que se teve a oportunidade de desenvolver o trabalho, objeto deste estudo.

A proposta da oficina objetivou contribuir para a construção de sujeitos mais plenos, cujas relações com o mundo sejam mediadas pela capacidade sensível do ser humano, envolvendo as dimensões imaginativa, emotiva e corporal nas ações educativas. De maneira geral, buscou-se promover condições para sentir, interpretar e compreender o mundo através de um processo de sensibilização do ser, proporcionando experiências estéticas, carregadas de significações e sentidos que ultrapassam os estímulos elementares, dialogam com a inteireza da corporeidade e permitam a formação de sensibilidade e criticidade.

Ações educativas tendo como base o ensino de artes são bastante comuns. Contudo, nesse trabalho, a inovação foi a inserção de um pensamento reflexivo sobre o campo da moda, compreendida como um *ethos*<sup>2</sup> social que institui uma maneira dos sujeitos se relacionarem entre si a partir da aparência corporal, a qual se instrumentaliza e torna-se capital social mediante o consumo (SANT'ANNA, 2007), peça-

chave do capitalismo e do sistema social discriminador de sujeitos em condições de vulnerabilidade social.

Portanto, com o objetivo de relatar essa experiência exitosa e compartilhar com os leitores os processos de elaboração e discussão das inquietações que a oficina “saberes sensíveis” proporcionou, o presente texto se estrutura nas seguintes partes: uma introdução teórica sobre os conceitos pedagógicos centrais que utilizamos, seguida de uma discussão de como se compreende a diversidade cultural no contexto educacional; e, por fim, o relato da proposta desenvolvida nos 14 encontros ocorridos na comunidade, expondo os objetivos, as metodologias, as surpresas e superações que o fazer pedagógico reflexivo produziu em todos os participantes.

## Por um fazer sensível do saber

O ensinar pode se traduzir num confronto diário de práticas e saberes que, diante de uma realidade complexa, geralmente oferta respostas parciais, senão acanhadas ou mesmo insossas. Por isso, dentre outras opções pedagógicas, houve uma escolha declarada da equipe por um pensar desdobrado das propostas de Edgar Morin (2002) sobre a teoria da complexidade e a exigência da transdisciplinaridade para a construção de um conhecimento que supera a dicotomia entre saber e viver e sua consequente supervalorização da lógica, das divisões disciplinares do conhecimento, cujo domínio, nestes termos, tem servido à reprodução de privilégios para alguns e exclusão da maioria dos grupos sociais.

Logo, a fim de fomentar discussões frente ao cotidiano educacional, refinar e desenvolver os sentidos inerentes ao ser humano, partiu-se do pressuposto que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JR., 2001, p. 13). A partir deste ponto, um desafio se impôs: recolocar a criança/o educando como um ser sensível que apreende por meio de suas percepções e interações emocionais com o meio, cujo corpo é vestido diariamente e percebido em si e nos outros como portador de signos de pertencimento social (CASTILHO; MACHADO, 2005).

Duarte Jr. (2001) instiga a pensar em uma prática pedagógica que vai além da missão de possibilitar a aquisição do saber formal, fomentando um ambiente em que o conhecimento seja considerado e interligado a elementos culturais e artísticos que desencadeiam uma educação estética, na qual seja valorizado o ser humano, sua convivência em sociedade e sua sensibilidade.

Ainda o importante pensador Duarte Jr. (2001) demonstra, em seus estudos, que o exponencial desenvolvimento tecnológico vem acompanhado de profundas regressões nos planos social e cultural, com um notável embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida. Por isto, um ensino que se propõe a emancipar os sujeitos - professores, alunos e toda a comunidade escolar - precisa articular prática com teoria, visando alcançar a sensibilização ao mundo, aos sujeitos e ao artístico, não restrito ao que se convencionou chamar de belas-artes. Dessa maneira, o educador precisa cultivar as

diferenças, criando oportunidades para expandir os seus conhecimentos, rompendo caixinhas disciplinares e ampliando a convivência, a fim de desenvolver a criticidade e a sensibilidade na formação do grupo, de modo que o sensível e o inteligível se complementem e não se anulem, devido à suposta superioridade do racional sobre o perceptivo.

Nesse sentido, ainda Duarte Jr. (2001) expõe que o inteligível e o sensível foram progressivamente apartados entre si, sendo considerados setores incomunicáveis da vida, onde as significações se davam a partir dos modos lógico-conceituais. No entanto, os sujeitos sociais agem cotidianamente com base nos saberes sensíveis, sem se darem conta de sua importância e utilidade, e o mais grave é que o ensino formalizado em concepções centradas na razão gera o embotamento desta sensibilidade e coopera para que a dimensão humana e relacional dos sujeitos sociais sejam anuladas em favor de uma valorização desmedida dos objetos e seus valores simbólicos, que estão sobremaneira a serviço da distinção social<sup>3</sup>, ou melhor dizendo, da discriminação social e reprodução de poderes a uma parcela pequena da população. Alvejados na condição humana de sentir, os sujeitos são afastados das emoções, prazeres e realizações que se dão apenas pelo fato de se estar-no-mundo e os constitui em sujeitos mercadorias, em que o ser-no-mundo (PINEAU, 2000) isola, individualiza e nos torna frágeis e como as coisas, descartáveis.

Frente a esse cenário, o educador precisa atentar-se não só aos conhecimentos acerca do desenvolvimento científico/tecnológico, mas também àqueles vinculados a uma educação que considere aspectos sensíveis do ser humano. Essa educação do sensível deve ir além de uma sensibilidade aprimorada, remetendo primeiramente a uma mudança de atitudes, para viver de maneira mais plena e consciente, atuando de forma conjunta com as diversas manifestações do saber humano. Conscientes disso, é preciso encontrar formas de articular o que se busca nas teorias e discussões e, portanto, reconhecer que o conhecimento é continuamente criado e recriado, sem ser separado da consciência humana e, também, produzido coletivamente na busca de dar sentido ao mundo e à realidade. Ainda nos termos de Pineau (2000, p. 53): “Um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas”.

Entende-se que o ser humano apenas é educado por outro ser humano. Em termos abrangentes, de acordo com Duarte Jr. (1981), educar significa colocar o sujeito social em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que ele possa assimilá-los e nela viver. Isso não significa que estará assimilando as informações com uma atitude passiva, ao contrário, para que se tenha uma boa aprendizagem é necessária uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa da pessoa.

Para Freire (1996), o conhecimento necessita da curiosidade dos sujeitos, requer a ação transformadora sobre a realidade, assim, o processo de aprendizagem caracteriza-se por reinventar o que se aprende. Assim, o desenvolvimento da sensibilidade deve ser trabalhado de todas as formas, para que o ensino tenha como uma das funções constituir sujeitos sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e

domínio do processo, fazendo aflorar do próprio olhar uma sensibilidade de estar-no-mundo. Isso exige um empenho do professor no sentido de estar constantemente reconstruindo seus saberes, suas práticas, sua identidade de forma sensível para e com o educando.

Essa forma de compreender a educação e os seus processos inerentes implica em abordar a concepção de estética num sentido menos teórico. Assim, refere-se aos saberes sensíveis que constituem as experiências ou, ainda, o conhecimento obtido por meio dos sentidos que permite melhor observar e atuar cotidianamente. Estética pode ser compreendida, então, como a faculdade humana de percepção sensorial, que articula a cultura com as subjetividades, de modo a criar representações, emoções e sentidos que são próprios do humano. Diante dos desafios da docência, uma atitude estética é aquela que compreende a ação educativa como emancipadora, que mobiliza o sujeito e o leva a agir propositivamente. É a estética que permite entender as relações formativas como atos de produção de sentidos, verdadeiros encontros entre pessoas, que prezam pela qualidade das experiências possibilitadas na relação direta e manifestada em sua amplitude. Assim, pela estética, é possível aprender e ensinar a lidar consigo mesmo e com os outros, compreender-se como parte de determinada cultura, perceber que as ações tomadas ocasionam mudanças na sociedade e no convívio com os demais.

E dentre este cotidiano e a cultura, como não considerar o ato de vestir, no qual cores, formas e texturas envelopam o corpo como uma experiência diária de forte potencial estético? Como não dimensionar a existência social pela corporificação de um vestir que nos instrui sobre gênero, etnia, classe, faixa etária e gostos pessoais? Por isto, a proposta de alcançar o sensível foi além da arte, cuja particularidade se expressa tão bem atrelada ao sensível, ao indizível e cuja profunda e contínua investigação no campo do ensino do sensível se desenvolve há anos.

Para tanto, incluíram-se as discussões da moda e do vestir como potenciais ferramentas de proposição de um sujeito social mais sensível, mais autônomo e capaz de agir coletiva e criativamente. Como consumo permanente realizado sobre si, modulando o corpo a uma mensagem específica, a roupa está no mundo contemporâneo condicionada por cores e formas, marcas e designs, que podem inserir ou descartar os sujeitos que a porta, submetendo-o a uma lógica perversa de exclusão social operada do subjetivo à objetividade da vida. Por isso, desconstruir os códigos autoritários de modelos estéticos, chancelados pelas produções visuais do corpo vestido, se constitui um meio de crítica e questionamento da sociedade e seus preconceitos.

Logo, fundamentando-se nestes aspectos teóricos e em importantes autores é que se formulou a proposta de ação de extensão e optou-se por um fazer extensionista, que aliou a teoria com a prática pedagógica, dando ensejo para o que é visto no campo da escrita fosse testado e confrontado com o que é visto no campo do fazer sensível. Audaciosamente, se pretendeu exercitar um diálogo permanente entre o artístico com o sensível e este com o vestível, produzindo sujeitos dentro e fora da academia capazes de propor um mundo mais encantador a todos.

## Entre saberes sensíveis: educação, diversidade, identidade, arte e moda

Durante o semestre I/2018, foi realizado o seminário de extensão com o intuito de promover o debate acerca dos fundamentos da educação, da diversidade cultural e da identidade de gênero a partir de autores como Câmara (2008), Bauman (2005), Trindade (2002), dentre outros teóricos, a fim de se perceber como as diferenças se encontram e as culturas se cruzam no meio acadêmico e educacional da Associação Novo Alvorecer.

Com este ponto de partida, foi contestada a forma com que a cultura hegemônica tem sido vista e posta no espaço institucional e como a educação, em geral, se estrutura num processo de discriminação da diversidade. Nas instituições educativas, religiosas entre outras, quase sempre a cultura é entendida no singular e concebida como um valor global, universal, cristalizado tal como os europeus vivem e pensam. Destaca-se, ainda, que a cultura e a educação tenham sido estruturadas dessa forma hegemônica e eurocêntrica e, por isso, essa maneira de conceber o mundo precisa ser desconstruída, pois não é a única. Aliado a essa ideia de cultura, ainda o sistema educacional brasileiro corrobora os processos discriminatórios da sociedade escravagista do passado. Segundo Sodré,

Assim, de um lado, dentro desse sistema discriminatório, temos elites, que são elites sociais, elites econômicas e são também elites culturais, que administram aquele patrimônio, que tem cabedal de saber, e este saber é voltado para Europa. É um saber de extração europeia, são ciências, as letras, as artes, que vieram da Europa para cá. E ao mesmo tempo, essas elites têm a transmissão do saber assegurado por uma educação escolar, tanto por um ensino superior, quanto pelo ensino secundário e pelo ensino primário. Essa transmissão carrega a marca da distinção social. [...] (SODRÉ, 2002, p. 18,19).

Em busca de romper com a segregação normatizada e indo ao encontro dos propósitos da “descoberta de si”, sem a mediação de um parâmetro social exógeno à comunidade em que a oficina se realizou, houve um permanente debate sobre o valor e a condição permanente da diversidade étnica e cultural entre os sujeitos sociais. Assim, a proposta desenvolvida trabalhou a cultura num sentido plural e buscou proporcionar um ensino que contemplasse a diversidade e ultrapassasse o monopólio controlado pelas elites socioeconômicas.

É fato que a academia ainda persiste na visão cristalizada e universal de conhecimento, cultura e identidade, muito devido à falta de reflexão sobre a superioridade atribuída ao modelo de sociedade que colonizou o Brasil. Porém, existe um movimento contrário, em busca de uma educação que se constitua no ato de ensinar e aprender, que considere o respeito irrestrito pelo ser humano. Ou seja, uma educação que preserve a integridade cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo, uma educação que considere as diferenças (TRINDADE, 2002) e se aproveite delas para enriquecer a capacidade crítica e a tolerância necessária e não para reforçar o que escraviza e desqualifica determinados grupos sociais.

Trindade (2002) nos provoca olhar para as diferenças, ao afirmar: “a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não

sente, a gente sente, mas não ama [...]”. A autora nos conduz a refletir como nem todas as culturas são pautadas nos discursos escolares e, ainda, como algumas identidades são negadas e por isso subalternizadas, porque não são representadas, vistas, percebidas nos discursos escolares e acadêmicos, apesar de se fazerem presentes no cotidiano destes espaços e marcarem as possibilidades de ser socialmente dos sujeitos envolvidos.

A pesquisadora chama a atenção para o quanto estamos imersos na universalidade em que se assenta nossa formação educativa e, conseqüentemente, nossa sociedade, que não percebe, não considera e não reconhece as diferenças – as diferenças de classe, raça, etnia, gênero, culturas, geração, conhecimentos. Nossa formação social, familiar e/ou acadêmica, na maioria das vezes marcada por inculcação de ideias preconcebidas, contribui para produção de “maiorias invisíveis e silenciadas” (TRINDADE, 2002, p. 44).

Por isso, procurou-se ter um olhar atento: um “olhar com o coração e o sentimento com o corpo inteiro” (TRINDADE, 2002, p. 45); um olhar sensível e responsável pelo que se produz como profissionais da educação, das artes e da moda. Incentivou-se, junto a todos os participantes das atividades, a estarem atentos e críticos ao que é aprendido nos meios de comunicação e nos cursos de formação em relação aos conceitos de humano e da mercadoria, de belo e do feio e, ainda, sobre a normatividade da vestimenta.

Atualmente, se vive a necessidade de um projeto educativo que contemple a diversidade em curso, pois os grupos oprimidos reivindicam seus direitos e, assim, os educadores estão sendo levados a pensar sobre currículo, homogeneidade e diversidade e os desafios da escola como algo além do desempenho escolar. A diversidade tem tensionado e desafiado as instituições de educação básica e superior e os educadores, diante de seus currículos centrados em disciplinas estanques, em conteúdos universalizados e trabalhos pedagógicos isolados. Tais tensões inviabilizam currículos ortodoxos e exigem a inovação pedagógica além das técnicas de ensino ou instrumentos digitais, já que a educação não pode mais ser reduzida à prescrição obrigatória curricular e tampouco ao engessamento cultural e étnico-racial hegemônico.

Sujeitos diferentes exigem currículos não homogêneos, capazes de permitir atitudes, posturas e valores que contemplem diferentes pertencimentos étnico-culturais - descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus, de asiáticos; de cristãos, muçulmanos, ateus; com maior ou menor poder aquisitivo; com diferentes modos de falar e narrar - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Dentre as ações pedagógicas que favorecem essa pedagogia atenta à diversidade, pode-se citar, segundo Câmara (2008):

- Revisar, ressignificar e atualizar os textos e imagens históricas de representação em materiais didáticos e bibliográficos existentes;
- Incluir as diferentes identidades de raça/etnia, sexo, gênero, geração, deficiência, dentre outras, nos temas de estudo;

- Refletir sobre como os sujeitos se constituem, como se transformam e como agenciam-se os grupos de relacionamento e de pertença;
- Pensar que a identidade é construída socialmente e está associada às diferenças e que subjacentes a elas se encontram relações de poder, e que com certeza não é algo natural ou inevitável.

Esses mesmos desafios estão presentes nos cursos de formação de professores e demais profissionais. No ensino superior e nos meios de comunicação, predominam as categorias universais, entendidas como os modelos firmados na cultura hegemônica (BAUMAN, 2005). Consequentemente, nem sempre os egressos estabelecem relações significativas entre as teorias estudadas e a vida das pessoas fora do contexto acadêmico (BENJAMIN, 1986) e fazem do meio universitário um mundo à parte, quase ideal. Trazer a diversidade como ponto de pauta da reflexão das formações que são oferecidas pelo ensino superior permite ao meio acadêmico desenvolver uma proposta mais compreensiva, menos vinculada à definição de rótulos e a taxonomias que apenas esterilizam a realidade.

O ensino, em qualquer instância, deve favorecer a abertura de horizontes para a realização humana, de modo que “as identidades ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p.35). Enfim, a discussão a respeito da diversidade levou à compreensão de que existem culturas produzidas pelos afro-brasileiros e indígenas, pela elite e pelo povo, por homens e mulheres, e cujos atravessamentos vão colocando no campo social forças antagônicas, com um enfrentamento que tem um sentido político. As escolas são espaços de sociabilidade, lugares de compartilhamento de evidências, de construção de identidades e saberes (RIBEIRO; GONÇALVES, 2012).

Nesta perspectiva, a diversidade foi trabalhada nas atividades de extensão. Sempre um acréscimo e uma riqueza pautados pela diferença. Essa diferença não precisa ser “admitida”, mas entendida como produzida culturalmente, por meio das condições de vida material e cujas conotações depreciativas e tidas como superiores foram construídas socialmente a partir de ideologias hegemônicas e opressoras. Como diferença, ela é valorizada, potencializada e constituída em meio de aprendizagem, compondo uma nova postura de ensino a ser encarada nos programas de formação de formadores como indispensável.

### **A experiência de arte-educação num Projeto Social**

As atividades no Projeto Social Associação Novo Alvorecer do primeiro semestre de 2018 tiveram início em março e aconteceram todas as quartas-feiras, pela manhã, com um grupo de crianças frequentadoras do espaço no contraturno escolar. Inicialmente, foi estabelecido um cronograma de oficinas semanais ministradas por duas estudantes, uma de Licenciatura em Artes Visuais e outra do Bacharelado em Moda. Também ocorreram no período reuniões de

planejamento com todo o grupo vinculado ao programa de extensão e equipe de professoras e responsáveis pelo projeto social, a fim de discutir propostas pedagógicas, avaliar as ações em desenvolvimento, entrelaçar planejamentos de ensino, com o intuito de construção contínua do trabalho.

A proposta de educação estética desenvolvida teve como eixo norteador a “descoberta de si” e desdobrou-se em dois grandes projetos: “Desenho do corpo” e “Autorretrato”. O objetivo geral buscou promover o autoconhecimento, o saber sensível e o fazer artístico através da descoberta dos sentidos, do corpo e dos sentimentos, do encorajamento à experiência, à exploração e ao manuseio com diferentes materiais, além da ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais.

O projeto “Desenho do corpo”, por meio do registro utilizando diferentes materiais, pretendeu encorajar novas experiências sensoriais a partir do (re)conhecimento do próprio corpo, das partes que o compõem, bem como das sensações e sentimentos que o permeiam, promovendo a reflexão sobre a imagem que cada um tem de si, do seu próprio corpo, suas formas e modos de vestir, do corpo do outro e das significações que carregam, ampliando as formas de se relacionar com o “eu-corpo” e o “eu-mundo”. Ainda, objetivou estimular a escrita e as habilidades de desenho por meio do trabalho com diversas técnicas e materiais, como uso de tinta e pincéis, retalhos de tecido, colagem.

Mesmo com todas as rupturas em torno do corpo na sociedade do século XXI, superando tabus relacionados à nudez, ao potencial sexual e às condições de gênero, ainda, no espaço escolar, os educandos pouco são convocados a refletirem sobre suas próprias unidades de individualidade – o corpo único e exclusivo que portam. Eivado de medos e preconceitos, ao pautar o corpo no projeto de ensino, logo, vem associadas ideias de sexualidade na maior parte dos educadores. Isto apenas atesta o quanto desconhecemos sobre nós mesmos, ou, num outro caso, como o tema corpo é desassociado dos sujeitos aprendizes, como é transformado numa maquete ausente e complexa constituída de órgãos, músculos, esqueletos. Geralmente, no ensino fundamental, as crianças vivenciam mais aproximações com os esqueletos de papel ou de outros materiais, do que tocam seus braços para perceberem a presença das articulações necessárias para os gestos quotidianos de acenar, levantar, dobrar e estender os braços. As razões disto remontam há muitos séculos e não cabe aqui discutir, mas apenas para ilustrar, cita-se Peter Brown (1990, p. 355): “O cristianismo trouxe de seus antecedentes judaicos o toque característico de uma visão do ser humano que tendia a passar ao largo do corpo, aquele lembrete irrequieto do parentesco permanente do homem com os animais, para ir espereitar o coração”.

O projeto “Autorretrato”, por sua vez, propiciou aos alunos um novo olhar sobre si; como se viam e se representavam direcionou todo o projeto junto à preocupação de ampliar os repertórios das crianças sobre as possibilidades de expressão a partir de diferentes linguagens artísticas e distintas técnicas de representação. Reconstruir suas possibilidades de autorrepresentação, questionando os padrões de

“normal”, “bonito”, “feio” e inclusive do que é “de menina” e o que é “de menino”, foi importante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, assim como oportunizou o contato e a reflexão sobre a maneira pela qual as diferentes culturas conversam entre si e como a representação é recorrente, apesar das diferenças.

Se o corpo é, quase sempre, invisível como algo particular e único de cada sujeito, o rosto, ao contrário, é construído socialmente como o lugar do “eu”. Dentro de uma mesma tradição mística ancestral, que considera os olhos as janelas da alma, cada parte do rosto é codificada como algo que identifica o sujeito e o faz ser único. Por isso, na continuidade do desenvolvimento da percepção do corpo como algo único, mutável, sem conotações vinculadas à sexualidade, num propósito de proporcionar novas identificações de si, o autorretrato proporcionou a desconstrução, igualmente, de uma normatividade que permeia os preconceitos étnicos, de classe e até etários.

Ao expor os estudantes às diferentes e curiosas maneiras de explorar a composição plástica do rosto, de permitir dizer do seu “eu” sem a necessária estampa de sua face, incentivou-se a ruptura de conceitos cristalizados do que seja a beleza, por exemplo, e, especialmente, retirou-se da exterioridade – da aparência corporal – a legitimidade de dizer quem eu sou. Ultrapassando o que ‘os olhos me dizem’, se incentivou a buscar ‘o que percebo dos meus companheiros’, sem ponderar a mais ou a menos aquilo que ele estampa em sua pele ou o que a cobre.

No decorrer do projeto, diversos momentos explicitaram o modo pelo qual as crianças pensavam seus corpos e suas experiências familiares. Enquanto algumas crianças refutavam as propostas e mantinham um discurso de separação entre o que menino e menina vestem, assim como os modos de comportamento, outras apresentavam uma postura mais aberta, contribuindo com suas experiências e percepções de outras possibilidades, como foi possível apreender na fala de uma delas: “cada um veste o que quiser, se faz bem não há problema algum”.

Para entender de maneira pragmática o discutido acima, veja-se a seguir a organização dos encontros.

### ***Dos propósitos às práticas educativas***

No cronograma geral, as três primeiras semanas foram dedicadas às atividades lúdicas, com o propósito de integração entre as estudantes e as crianças. Depois, deu-se início ao projeto “Desenho do corpo”, com duração de sete encontros, seguido pelo projeto “Autorretrato”, desenvolvido em seis encontros, uma vez que o sétimo foi reservado para o fechamento final do semestre e apresentação do material fotográfico produzido ao longo das oficinas, além de um momento de avaliação com as equipes do projeto social e do programa de extensão.

No primeiro projeto, três subtemas guiaram as oficinas: o contorno do corpo em tamanho real, o contorno do corpo a partir da projeção da luz do sol e o corpo vestido. A proposta de contornar e ser contornado, tanto a partir dos limites físicos quanto das formas projetadas no chão pela luz, propiciou experiências de estranhamento das formas convencionais de representação do corpo

humano e de confrontação da percepção de si e do outro com a imagem representada, evidenciadas, por exemplo, no momento em que algumas meninas interromperam a atividade de contorno da sombra dizendo que aquele desenho não era do corpo delas, que elas não eram assim. Sob esta perspectiva, segundo elas, não estavam sendo representadas, pois a sombra desenhada não correspondia à forma corporal conhecida e tampouco reconheciam ali uma figura feminina. Outras crianças preencheram o desenho da sombra com rosto e roupas, e um menino, em particular, desenhou um personagem de desenho animado em sua sombra.

Tendo em vista que as formas de representação de corpo normatizadas subsidiam a constituição subjetiva de autoimagem e percepção de si, agregar elementos ao desenho, à primeira vista indistinguível, foi um recurso encontrado pelas crianças para que o aproximassem de uma imagem de corpo familiar. Essa tendência permaneceu ao longo das oficinas e, ao passo que refutavam as formas de corpo construídas, se empenhavam em caracterizá-las e adorná-las, transformando-as em representações semelhantes às imagens que tinham de si “normatizadas” socialmente. Dessa forma, reflexões acerca das possibilidades de formas do corpo e suas linguagens e, ainda, questionamentos acerca da representação das características de gênero perpassaram todos os encontros. Algumas situações são ilustrativas, como o questionamento de uma criança sobre o cabelo “de homem” de uma das bolsistas, ou ainda quando um bolsista voluntário participou de uma das oficinas vestido de saia e algumas crianças apontaram que era “roupa de mulher” e que essa não cabia nele, identificado pelo gênero masculino por outros traços corporais.

Os encontros cujo tema trabalhado foi o corpo vestido aprofundaram as reflexões acerca de códigos normativos de gênero, de belo e feio e do ato de se vestir, despontadas nas atividades anteriores. Para tanto, livros de história da moda e de artistas reconhecidos, como Gustav Klimt e Ronaldo Fraga, apoiaram as discussões nas rodas de conversa e se revelaram importante instrumento de mediação no processo de questionamento de padrões, ampliação de conceitos formados em torno de corpo, suas linguagens, formas de representação, bem como os processos de transformações ocorridas nas vestimentas destinadas a cada um dos gêneros no decorrer do tempo e do espaço. Outrossim, colaborou para a desconstrução da ideia de que a roupa é algo pronto, sob a qual não se possui o direito de reconstrução e ressignificação, para a construção de uma noção de composição livre, de autonomia e mesmo de crítica ao sistema mercadológico do vestuário.

No geral, quando eram levados livros, percebia-se interesse satisfatório do grupo como um todo, queriam folheá-los sozinhos e observar cada figura. Na grande roda, as discussões direcionavam-se para as representações de corpo, questões de gênero e as vestimentas, mediadas por questionamentos:

- Como identificavam uma figura humana mesmo representada de maneira diferente da que se está acostumado?
- Por que usamos roupa?
- Para que servem?
- Quem escolhe o que vestimos?

Em meio às conversas, a resposta de uma das crianças destacou o propósito a que a oficina se empenhava naquele momento. “A gente pode usar o que quiser”, disse ela, enfática.

Ainda, este subtema possibilitou o manuseio com materiais diversos aos que normalmente estão acostumados no contexto escolar, uma vez que a proposta era a construção de roupas a partir de retalhos de tecido, de diversas cores e texturas, que vestissem o desenho em tamanho real feito a partir do contorno do corpo. E o desafio era duplo: idealização de uma vestimenta a partir dos retalhos oferecidos, manejo do tecido, corte e aplicação no TNT, além do pensar, investigar sobre o formato de corpo representado ali e como a vestimenta se relaciona com ele, dando novos contornos e composições.

Em continuidade, o projeto autorretrato introduziu as crianças ao ato de se representar e à diferença entre retrato e autorretrato. Para isso, escolheram-se obras de artistas visuais que trabalham com a temática, a fim de ampliar o conhecimento sobre as linguagens possíveis dentro do universo artístico. Usou-se como suporte didático livros de artes disponíveis na biblioteca universitária, como “Espelho de artista” (2001), de Katia Canton, e o “Diário de Frida Khalo” (1995), com organização de Sarah Lowe. Desta maneira, pôde-se observar a produção de artistas brasileiros, estrangeiros e técnicas como a fotografia, pintura, xilogravura e escrita aplicadas ao desenvolvimento de autorretratos por diferentes olhares.

Além de inserir as crianças ao universo da produção artística e conectar o conhecimento das técnicas com o seu próprio ser que produz e é passível de uma representação, considerou-se pertinente propiciar a conexão entre pintura e fotografia, possibilitar o conhecimento às crianças de como os retratos em pintura eram realizados a partir da câmera escura e como se deu o início das imagens fotográficas.

Para a realização deste propósito, apresentou-se o livro “O conhecimento Secreto” (2001), de David Hockney, no qual é demonstrada a utilização da câmera escura e o processo da experiência física de formação da imagem. A oficina ocorreu de forma bem dinâmica. Algumas crianças já possuíam algum conhecimento sobre fotografia e quando um participante comentou que “para se fazer uma fotografia precisamos ter luz”, as bolsistas ficaram surpresas, pois ele tem apenas 6 anos de idade e, de inesperado, o relato tranquilizou-as a respeito da compreensão da proposta.

Com a intenção de aplicar o que havia sido aprendido anteriormente, foi construída uma câmera escura coletiva, onde cada criança participou do processo de execução. Desta forma, as crianças foram separadas em três grupos com suas respectivas funções:

- 1º Grupo responsável pela vedação da caixa;
- 2º Grupo responsável por reforçar a estrutura física da caixa;
- 3º Grupo responsável em fixar a tela de visualização interna na caixa.

O furo central para entrada de luz foi realizado pelas bolsistas. Após a construção da caixa, todos a decoraram com recortes de revistas selecionados a critério das crianças. Todo o processo de fabricação da câmera escura que, posteriormente, foi denominada caixa de cinema, possibilitou a compreensão do fazer em sintonia com os demais colegas.

Finalizada a construção da câmera, efetivou-se a experimentação com as crianças, entrando na caixa e prestando atenção na tela de visualização, com o cuidado de não tapar o buraco da entrada de luz. Depois de alguns segundos, para os olhos se acostumarem com a escuridão, elas podiam ver as imagens formadas em tempo real, contudo, de cabeça para baixo devido ao efeito da luz. As outras crianças iam à frente da caixa, com uma distância considerável, e faziam alguns gestos. As imagens eram descritas por quem estava dentro dela: “tá dançando”, “tá pulando”. E, curiosamente, uma criança pediu: “troca de canal”. Em seguida, foram estendidas folhas de papel Kraft na quadra com alguns objetos riscadores, onde puderam registrar como experimentaram a atividade realizada.

Figura 1 - SEQ Figura \\* ARABIC 1 Aula de registro da câmara escura.



Fonte: Autores.

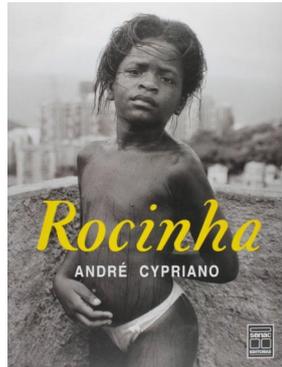
O movimento de fazer a própria câmera escura possibilita a aproximação da fotografia e a brincadeira, fazer brincando, dando uma nova conotação à prática de registrar momentos. Foi pensando nisto que se levou a ideia de ouvir as imagens, a partir do fotógrafo Evgen Bavar.

A novidade de existir um fotógrafo cego foi surpreendente às crianças e o momento de questionamentos foi aproveitado pelas mediadoras. As crianças fecharam os olhos e prestaram atenção nos sons presentes no ambiente, visualizando mentalmente o que estavam ouvindo. Neste dia, havia muito barulho, como o canto dos pássaros, a panela de pressão fervendo no fogo, o motoqueiro que passava. Elas narraram as cenas daquilo que ouviam. É assim, explicou-se que mesmo com os olhos fechados, é possível ver imagens e criá-las a partir daquilo que já é conhecido. Além disso, os livros “Memória do Brasil” (2003), de Evgen Bavar, “Retratos de crianças do êxodo”, de Sebastião Salgado (2000), “Rocinha, 2005”, de André Cypriano (2005), “Arquivo urbano”, de Jussara Romão (2013), “Florianópolis em preto e branco”, de Danisio Silva (2015) e “Amazônia”, de Sheila Farah (2010), foram levados.

O contato com os livros de fotografias foi bastante promissor. As crianças puderam conhecer outras realidades de diferentes lugares do Brasil. Surgiram perguntas, incômodos e risadas. A capa do livro de André Cypriano, por exemplo, gerou bastante rebuliço; a princípio, os questionamentos eram sobre a menina representada na capa, que estava apenas de calcinha, depois argumentaram o fato de ela estar despenteada, e,

por fim, alguns diziam que a garota era uma das alunas, pois havia semelhança. O modo de se vestir, a nudez, o fato de não estar sorrindo, não passou despercebido e, com isto, retornou-se às questões desenvolvidas durante o projeto, representação, corpo e vestimenta.

Figura 2 - Capa do livro "Rocinha".



Fonte: Reprodução das autoras.

Seguindo o planejamento de aulas, abordando já a questão da identidade e modos de representação, partiu-se para a prática fotográfica: câmeras digitais e aparelhos celulares foram entregues às crianças, com a orientação de manuseio e a proposta de registrar uns aos outros ou a si mesmos. Muitos nunca haviam tido contato com uma câmera fotográfica profissional, mas a maioria já era habituada com as câmeras de celulares. A atividade fluiu, pois a familiaridade com os amigos proporcionou cenas cheias de intimidade e diversão.

O último encontro foi reservado para relembrar o percurso geral das oficinas, com o intuito de avaliar a compreensão individual e do grupo como um todo da proposta desenvolvida ao longo do semestre. Os registros fotográficos realizados durante os encontros foram organizados em formato de apresentação de powerpoint e apresentados a toda equipe do projeto Novo Alvorecer, equipe de extensão e às crianças.

Em um primeiro momento, perguntou-se:

- Como foi a experiência para eles?
- Do que gostaram mais?
- Do que não gostaram?

E, desta forma, cada encontro e as discussões desencadeadas foram sendo retomadas. A utilização dos registros fotográficos como suporte para o momento de avaliação final coletiva enriqueceu a proposta de recordação das atividades e oportunizou que o grupo, incluindo as bolsistas, revivesse a experiência; foi um momento de troca intenso, no qual mesmo as crianças mais tímidas sentiram-se à vontade para falar sobre sua vivência com o grupo.

## Considerações Finais

Transformar em palavras o que foi um semestre de aprendizado é um desafio muito grande e, de certa maneira, frustrante. Sem dúvida, houve coerência entre o propósito e o desenvolvido e, como todo processo de ensinagem, houve bons e proveitosos imprevistos que, superando o planejado, deram significação e aprofundamento ao alcance dos objetivos.

Na simplicidade da linguagem das crianças com quem se realizou o projeto pedagógico, o semestre foi "lindo", "muito legal", "a gente aprendeu muito". Num universo social debilitado por questões estruturais, emocionais, familiares e econômicas, conclui-se o trabalho com a certeza de que se levou a diferença, que se conseguiu valorizar aqueles sujeitos sociais e fazê-los questionar os modelos de superioridade de classe, étnica e de valores que lhes são impostos. Produziu-se o estranhamento diante de uma sociedade que os marginaliza e cujo resultado é, de certa forma, a autorização interna do uso da violência dentro da comunidade como se esse fosse o único meio de se estar e ser no mundo. Contestando a normatividade e realizando um trabalho de convocação às subjetividades, de valorização do que se é além dos rótulos exteriores e de segregação, partiu-se com a certeza de que algo além do grito, do tapa, do abuso de todas as ordens é possível a elas.

Espera-se que o relato com seus fundamentos possa inspirar outros profissionais a experimentarem os temas que foram desenvolvidos também em universos sociais e culturais distintos e compartilhar, futuramente, as suas experiências.

## Notas:

<sup>1</sup> A Lei 8.313/91 instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). Dentre outros objetivos, canaliza recursos para "instalação e manutenção de cursos de caráter cultural ou artístico, destinados à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área da cultura, em estabelecimento de ensino sem fins lucrativos, nos termos da alínea "c" do inciso I do art. 3º".

<sup>2</sup> Entendido como Clifford Geertz apresenta, ou seja, como uma postura na qual se constitui uma visão de mundo. "O ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete". (GEERTZ, 1989, p. 142).

<sup>3</sup> Considera-se o conceito de distinção social do sociólogo francês Pierre Bourdieu a partir de seu livro consagrado sobre o tema e vinculado às discussões sobre os gostos e estilos de vida que funcionam como estratégias sociais que passam pela concepção do belo, do superior e inferior no campo da cultura e das artes (BOURDIEU, 1979). Conforme citação de Sant'Anna, aplicando Bourdieu às questões da moda: "Pierre Bourdieu, a partir da formulação de Simmel, considera que o motor da economia de bens simbólicos encontra-se na distinção formulada a partir da apropriação do poder simbólico contido nos objetos de desejo, que tanto pode promover a imitação como a diferenciação social entre os grupos." (SANT'ANNA, 2009, p. 84).

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAVCAR, Evgen. **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BENJAMIN, Walter. Vida dos Estudantes. In: **Documentos de cultura. Documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Capítulo 16. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix/Editora da USP, 1986. p. 151-159.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction critique sociale du jugement**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade**: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CANTON, Kátia. **Espelho de artista**: auto-retrato. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo M. **Discursos da moda**: semiótica, design e corpo. São Paulo: Anhembi, 2005.

CYPRIANO, André. **Rocinha**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2005.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1981.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOCKNEY, David. **O conhecimento secreto**: redescobrimo as técnicas perdidas dos grandes mestres. São Paulo: Cosac & Naify 2001.

KAHLO, Frida; LOWE, Sarah M. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **História e Cultura Africana e Afrobrasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

ROMÃO, Jussara. **Arquivo urbano**. São Paulo: Luste, 2013.

SALGADO, Sebastião; SALGADO, Lélia Wanick. **Retratos de crianças do êxodo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de moda**: sociedade, imagem e consumo. São Paulo: Estação das Letras, 2007.

SILVA, Danísio. **Florianópolis em preto e branco** = Florianópolis - black & white. Florianópolis: Ed. do Autor, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade povo e mídia no Brasil, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2012, p. 7-16.

## O PAPEL DA ESCOLA, DA UNIVERSIDADE E DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### THE ROLE OF SCHOOL, UNIVERSITY AND COMMUNITY IN TEACHER TRAINING

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia\*  
Jackson Luís Martins Cacciamani\*\*

#### RESUMO:

O programa de extensão A formação de professores em diferentes contextos espaciotemporais (Edital 1098/GR/UFGS/2017) visou proporcionar uma interação dialógica mais intensa e constante entre a escola pública da Educação Básica, a Universidade e a Comunidade. Por esse motivo, agregou projetos de extensão na formação de professores sob diferentes abordagens, visto que isso potencializa a consolidação dessa parceria, que é essencialmente aprendente e formativa. O programa buscou abranger aspectos constitutivos da nossa formação como professores num espaço-tempo que transcende a sala de aula, tanto da escola quanto da universidade. Diferentes metodologias foram adotadas, como a produção de depoimentos, exposição de fotografias, rodas de conversa, mostra de filmes e documentários, bem como vários debates acerca de temáticas concernentes à nossa constituição enquanto professores. Todas as ações desenvolveram formas de avaliação que incluíam uso de questionários, rodas de conversa e relatos de experiência dos participantes. Participaram cerca de 330 professores de escolas públicas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Relação Escola, Universidade e Comunidade; Dialogicidade.

#### ABSTRACT:

The outreach program Teacher education in different space/time contexts (Notice 1098/GR/UFGS/2017) aimed at providing a more intense and constant dialogic interaction between Basic Education public schools, the University and the Community. For this reason, the program involved outreach projects about teacher education from different approaches, as this helps consolidate the partnership that is essentially a leaning and formative activity. The program sought to cover constitutive aspects of teacher education in a space and time that goes beyond the classroom from either schools or the university. Different methodologies such as the production of testimonials, photograph exhibitions, conversation groups, film exhibits and documentaries, as well as several debates about the themes related to what constitutes teachers. All the actions included evaluations in the form of questionnaires, conversations groups and participants' experience reports. Approximately 330 public school teachers participated in the program.

**Keywords:** Teacher Education; School, University and Community Relationship; Dialogicity.

\* Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Realeza - PR, Brasil. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

\*\* Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Realeza - PR, Brasil. E-mail: jackson.cacciamani@uffs.edu.br

## Introdução

A proposta do programa de extensão surgiu de inquietudes e preocupações desde muito tempo a respeito do distanciamento existente entre a formação inicial dos nossos professores na universidade e o seu futuro espaço-tempo profissional, ou seja, a escola da Educação Básica (NOVOA, 1995). Pois, embora algumas ações no sentido de nos integramos em termos de projetos de ensino, pesquisa e extensão, percebemos que ainda estamos distantes e poderíamos estabelecer parcerias formativas mais consistentes e produtoras de sentidos. Argumentamos que o processo de formação de professores nessa interação entre a escola, a universidade e a comunidade adquire uma produção de sentidos importante no que diz respeito ao movimento de compreensão da realidade vivida nesses espaços e tempos.

Autores como Nóvoa (2009) indicam que é necessário que, cada vez mais, no início da formação, os estudantes das licenciaturas possam estar presentes nos espaços escolares, a fim de conhecer melhor esta realidade, identificar seus limites e potencialidades, para que tenham condições de analisar e de refletir a respeito de formas inovadoras de qualificarmos o processo educativo. Ações que contribuam na transformação dos entraves, no intuito da construção de uma escola de melhor qualidade, acolhedora e que, de fato, faça a diferença na vida das pessoas e da comunidade ao seu entorno. Além disso, a própria universidade se consolida no contexto em que está inserida, uma vez que tem a escola e a comunidade como parceiras no sentido de construir e reconstruir conhecimentos e saberes oriundos da realidade desse espaço e tempo historicamente situado.

Esse é um trabalho contínuo que depende do esforço e do envolvimento de diferentes agentes da escola pública, da universidade<sup>1</sup> e da comunidade, pois em cada um desses espaços e em diferentes tempos, é possível a construção de processos de ensinar e de aprender mais intensos, complexos e produtores de sentidos a todos os envolvidos, principalmente, pautados na mediação, na interação dialógica e na alteridade constante dos envolvidos.

Contudo, os participantes do projeto devem estar abertos no sentido de compreender esse processo formativo, ou seja, que todos os membros são responsáveis pela formação uns dos Outros<sup>2</sup>, desconstruindo assim qualquer tipo de hierarquia, pois entendemos que as experiências vividas de cada integrante desse coletivo são importantes no sentido de aprendermos coletivamente a sermos professores, assim como a partilha de experiências, conhecimentos e saberes é potencializadora da transformação desses professores em processo permanente de formação. Diante disso, as palavras de Freire auxiliam nesse contexto:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados 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)

As diversas ações do programa de extensão tiveram como proposta construir um espaço de diálogo que envolveu a produção de depoimentos de ex-professores, ex-gestores e ex-alunos das escolas

urbanas e rurais da região sudoeste do Paraná com a organização de uma exposição de fotografias; rodas de conversa com professores das escolas públicas (SOUZA, 2001), envolvendo questões do cotidiano escolar e da profissionalização docente, especialmente a identidade docente; organização de um cine debate sobre a temática indígena envolvendo os estudantes do nosso campus da UFFS e da comunidade, abordando, assim, na forma de uma roda de conversa aspectos sociais, históricos, culturais, alimentares, dentre outros. Isso ocorreu de modo a proporcionarmos uma roda de conversa acerca de aspectos sociais, históricos, culturais, alimentares, políticos, econômicos, dentre outros, numa perspectiva da constituição dos professores pesquisadores (MALDANER, 2000).

Tivemos rodas de conversa com a equipe pedagógica da Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, em Realeza/PR, acerca da cultura alimentar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, pois a intenção era problematizarmos diversos aspectos vinculados a essa temática, que é, por natureza, um tema transversal. Essa intervenção ocorreu em parceria com um o curso de graduação em Nutrição do Campus, visto que os estudantes também estiveram envolvidos nessa proposta (MONTEIRO, 2009). Optamos por organizar diversos momentos em parceria com os colegas professores da escola acerca da interação dialógica sobre o alto consumo de carboidratos, baixa ingestão de frutas, verduras e legumes, a ausência do consumo de água na dieta alimentar e, ainda, a obesidade nas crianças e adolescentes, dentre outros aspectos que emergiram dessa integração. E o que nos preocupa é identificarmos que esse tema não faz parte do currículo escolar como realmente um conteúdo transversal, bem como outros tantos, por exemplo, as drogas, a sexualidade, a Educação Ambiental etc.

A maioria das ações propostas no programa oportunizou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visto que são temáticas emergentes entre os grupos de pesquisa envolvidos, ou seja, o TRIPEC<sup>3</sup> e o GPÉCieN<sup>4</sup>. Por isso, podemos destacar as seguintes ações, tais como: [1] a memória e formação de professores; [2] a alimentação no contexto escolar; [3] a formação de professores em rodas de conversa. Houve várias possibilidades, a partir do desenvolvimento das ações do programa, de construir processos de pesquisa, uma vez que trouxeram situações, informações, experiências vividas, conhecimentos e saberes importantes no processo de formação de professores numa perspectiva acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), isto é, potencializando o (re)pensar, o (re)construir e o (re)significar os nossos cursos de licenciatura.

Os objetivos desse programa foram os seguintes: (1) contribuir para que os professores e população local compreendam sua história formativa a partir das memórias revisitadas. Além disso, (2) formar uma massa documental que permita subsidiar as pesquisas atuais e futuras sobre a formação de professores da região sudoeste do Paraná; ampliar a ideia de formação de professores da região; (3) identificar a cultura escolar local; (4) propor trabalhos de comparação; (5) fortalecer e incentivar a pesquisa em formação de professores; (6) fortalecer as licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza/PR. A partir da extensão,

buscamos a apropriação das experiências no sentido de qualificar o processo de formação dos estudantes nas licenciaturas e publicizar o processo de formação de professores em uma perspectiva que conceba as relações históricas, sociais, econômicas e culturais. Desta forma, pretendemos oportunizar situações diversas de (re)significar e (re)construir o processo de formação de professores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

O referido programa de extensão ocorreu em quatro cidades do sudoeste do Paraná, sendo elas: Realeza, Santa Izabel do Oeste apenas com as escolas urbanas, Santo Antônio do Sudoeste (escolas urbanas e do campo), e as escolas municipais do campo de Francisco Beltrão. Ao todo, foram envolvidos cerca de 330 professores da Educação Básica, 100 alunos dos cursos de licenciatura da UFFS (Letras, Química, Ciências Biológicas e Física), e do curso de Nutrição e em torno de 15 professores da universidade. Os encontros ocorriam na escola, na universidade e em outros espaços de acordo com as necessidades e a natureza da atividade. A maioria dos encontros ocorreu mensalmente, com exceção das escolas de Santo Antônio do Sudoeste, que realizava as formações de acordo com o calendário da Secretaria Municipal de Educação. Em razão de situações como esta, nem sempre foi possível desenvolver um trabalho mais próximo e constante com os professores como o programa previa. Este foi um dos desafios do trabalho desenvolvido.

Nosso entendimento acerca da escola é de um espaço-tempo de formação numa perspectiva humanizadora, ou seja, de interação humana. Portanto, os conteúdos diversos que procuramos abordar na escola e na universidade precisam produzir sentidos aos atores sociais envolvidos nesse processo.

### **As metodologias de formação propostas: desafios e possibilidades**

Os referenciais metodológicos do programa de extensão percorrem diversos caminhos, uma vez que cada projeto nele integrado possui diferentes perspectivas metodológicas, epistemológicas, pedagógicas e formas de interação com os professores da escola de Educação Básica, tendo em vista que isso enriquece e fortalece a nossa ação no processo formativo, principalmente quanto ao processo de imersão na escola (ARROYO, 2011).

Os instrumentos de produção de informações nesse processo de formação podem ser mencionados em cada subprojeto, tais como: entrevistas audiogravadas, narrativas, filmagens, gravações diversas, fotografias e tantos outros. No entanto, a nossa intenção no programa é nos apropriarmos das mais diversas formas de linguagem (VYGOTSKY, 2009), haja vista que a escrita, a leitura, a argumentação, a oralidade, a dialogicidade, a fotografia, a música, o teatro, o cinema, a arte, dentre outras tantas formas, podem ser explorados nesse processo formativo com os colegas professores da Educação Básica, em que todos aprendemos coletivamente a “sermos professores”. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente coletivo e colaborativo. Trabalhar nessa perspectiva antagônica

com o que preconiza os interesses individualistas e meritocráticos que hoje tende a prevalecer nas atuais políticas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

O cerne epistemológico do programa é do educar pela pesquisa (DEMO, 1998; MALDANER, 2000; GALIAZZI, 2003), que compreende os processos educativos na sala de aula da escola e da universidade, ancorados na pesquisa que os professores realizam com os seus estudantes acerca dos processos de ensinar e de aprender. O educar pela pesquisa, enquanto princípio educativo, proporcionou (re)construirmos e (re)significarmos o currículo, tanto na escola quanto na universidade, pois no momento que compreendemos de outro modo os processos de ensinar e de aprender, estamos transformando nossas teorias e paradigmas. Isto é, nossa proposta neste programa, em termos de formação de professores, é de que os nossos licenciandos e colegas professores das escolas sejam autores e construam autonomia frente ao seu processo de formativo, ou seja, uma proposta de autoformação.

A formação de professores deve ser assumida dentro da profissão de acordo com Nóvoa (2009), ou seja, concedendo um papel essencial aos professores mais experientes na formação daqueles que estão em início da formação. Essa é uma das apostas desse programa de extensão em todos os seus projetos, pois na articulação entre a escola, a universidade e a comunidade, tem um papel fundamental na formação do coletivo.

A diversidade de ideias e de propostas do programa potencializou construirmos um repertório compartilhado em termos metodológicos. Isso proporcionou o engajamento de um grupo de colegas professores, bem como a volatilização de outros. Isso ocorre ainda, uma vez que os processos de formação estão ancorados nessa ideia de que a universidade é responsável pela formação dos colegas da Educação Básica e existem resistências acerca de uma proposta ancorada na pesquisa. Esta, por sua vez, procura desconstruir qualquer hierarquia do processo, pois todos os envolvidos são responsáveis pela formação de todos.

Devido ao fato de cada ação, dentro do programa, ter uma metodologia própria, os projetos apresentaram diferentes fases de desenvolvimento. No entanto, de uma maneira geral, identificamos alguns procedimentos em comum, como prévio contato com as escolas, apresentando a proposta e a partir daí construindo parcerias com os colegas. Em seguida, as instituições indicam o horário e local mais adequado para a formação. A escolha dos espaços procurou levar em conta uma rotatividade entre as escolas, a universidade e a comunidade.

Em outras ações, como a memória da formação de professores do sudoeste do Paraná, a metodologia utilizada levou em conta as contribuições da história oral (HALBWACHS, 2004). Trata-se de uma técnica que surgiu com o advento do gravador em meados do século passado e que procurava outras fontes para além dos documentos oficiais. Além disso, a história oral tem o poder de conceder voz aos que frequentemente estão excluídos do discurso do vencedor. Foi pensando nisso que a ação buscou, em diferentes cidades da região do sudoeste paranaense,

ex-professores, ex-gestores e ex-alunos que vivenciaram o processo de criação e implantação das primeiras escolas (LELIS, 2001).

Inicialmente, buscamos as escolas, Secretarias Municipais de Educação (SME) e mesmo Núcleos Regionais de Educação (NRE) para levantar os nomes dos possíveis entrevistados. Em alguns pequenos municípios, foi possível contar com o apoio de escolas e secretarias, que entraram em contato com as professoras e professores e os convidaram para comparecerem em um dia e hora marcada para concederem seus depoimentos (LE GOFF, 1996). Além dos relatos orais e audiogravados, realizamos também a coleta de todo tipo de material escolar que os professores possuíam sob sua guarda. Por se tratar de algo de grande valor afetivo, a maioria dos docentes nos permitiu reproduzir esses materiais (fotos, livros, cadernos de classe, diários, jogos didáticos e tantos outros documentos). Alguns poucos nos doaram o que tinham sobre seu poder. Nas localidades onde esses encontros não foram possíveis, íamos até o encontro do entrevistado diretamente em sua residência ou outro espaço por ele ou ela indicado.

Foram momentos de grande aprendizagem por parte de todos. Os colaboradores ou colaboradoras eram reunidos em uma roda de conversa e, assim, narravam suas experiências, os desafios enfrentados, sobre os alunos, as comunidades, o envolvimento dos pais, as longas distâncias a serem percorridas, a precariedade das instalações e materiais escolares e os caminhos trilhados até a formação como docentes.

No caso da ação Cinedebate, a proposta era utilizar o cinema como uma importante ferramenta na formação de professores e também um meio de envolver a comunidade local com diversas temáticas. No caso específico desta versão do projeto, um grupo de estudantes do curso de Letras Português/Espanhol, sob a orientação de um grupo de docentes, decidiu trazer para o debate a questão indígena, tendo em vista a comemoração do “Dia do Índio” no mês de abril. Foram convidados alunos de todos os cursos de licenciatura do Campus e estudantes dos cursos noturnos das escolas de Realeza. Inicialmente, foram apresentados dois documentários sobre a inclusão do indígena no Ensino Superior. Na sequência, foi organizada uma mesa com alimentos típicos da culinária indígena. Uma estudante indígena do curso de Nutrição ajudou os demais colegas estudantes na elaboração do cardápio e no preparo dos alimentos. Todos foram convidados a degustar os pratos, que, por sinal, estavam deliciosos e processados com o maior zelo, respeito e pertencimento à cultura indígena. Na parte final do evento, um grupo de professores, de diferentes áreas do conhecimento, realizou uma análise dos documentários com a participação do público presente.

A diversidade de metodologias, bem como de referenciais teóricos presentes no programa foram importantes para ampliar o espaço de formação inicial e continuada de professores, especialmente nessa interação com a escola e a comunidade. Além disso, procuramos romper com alguns paradigmas ainda muito presentes no imaginário escolar, ou seja, a falsa ideia de que “aula” é somente aquilo que ocorre em sala de aula, sob a responsabilidade de um professor. Isso é um ponto essencialmente relevante, pois nem mesmo na universidade existe essa compreensão mais

ampliada acerca do episódio tão significativo que é a “aula”. Por causa disso, recorremos à obra de Freire (1995) *À sombra desta mangueira*. Apostamos, durante as diversas ações do programa, numa proposta que desconsidera qualquer hierarquia e potencializa a construção de uma comunidade. Isto é, uma comunidade aprendente a respeito da nossa constituição como/enquanto/na qualidade de” professores em formação acadêmico-profissional.

É fundamental cultivar nos licenciandos a concepção de que todos os lugares podem ser locais de aprendizagem. Essa relação entre o espaço e o tempo é dialética, por um lado, e por outro é totalmente engendrada. Então, a “aula”, na nossa concepção, pode ocorrer em qualquer espaço-tempo que haja um grupo de professores, de estudantes e demais pessoas envolvidas e engajadas e, acima de tudo, dispostas a exercer a complexidade do diálogo e da escuta atenta ao Outro. Sobretudo, esta se constituiu numa preocupação constante dos envolvidos no desenvolvimento do programa e das ações que o compuseram.

Em um país tão desigual e violento como o Brasil, a educação sempre passou ao largo dos grandes projetos de nação. Em nenhum deles a valorização da escola e do professor esteve presente. Sendo assim, mesmo na universidade, enfrentamos uma concepção ainda muito arcaica e tradicional do que venha ser o educar. Tanto alunos como docentes ainda estão muito presos ao modelo de aula em que o professor fala e o aluno ouve passivamente, a hipervalorização da prova escrita como único, verdadeiro e absoluto modo de avaliar. Desta forma, quando propomos uma outra abordagem que envolve a adoção de novas metodologias, como a simples discussão de um filme, muitos estudantes entendem que isso não é aula e tendem a desconsiderá-la diante do que vivenciam na maioria dos componentes curriculares que frequentam. Assim, levar a cabo um programa de extensão com esse tipo de proposta em muitos casos provocou uma certa estranheza nos participantes e houve um frequente e recorrente discurso no sentido de defender a proposta e os motivos que nos levaram a adotar esse caminho e não outro.

Essa ideia de formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) é a integração entre licenciandos, professores da escola e professores da universidade. A potencialidade dessa proposta é produtora de sentidos no momento em que ocorre uma interação mais dialógica entre os atores sociais envolvidos nesses espaços educativos, ou seja, desconstruindo o paradigma da individualidade e da competição. Aliás, ao contrário, propondo um movimento de cooperação e de coletividade.

É essencial potencializar com os licenciandos e os colegas professores da escola e da universidade que os diversos espaços e tempos podem se constituir em experiências muito densas e intensas acerca da nossa constituição como professores, ou seja, que o processo de ensinar e de aprender ocorre em diferentes espaços e formas distintas.

Acreditamos que aprendemos bastante com Freire (2005) acerca da própria concepção de sala de aula, de escola, de currículo, da linguagem, da dialogicidade, etc. Essas propostas, certamente, são acalentadoras das nossas ações na formação de professores.

## As experiências vividas no processo de formação de professores

O presente programa de extensão proporcionou diversos momentos de formação, integrando colegas professores da universidade e das escolas da Educação Básica, bem como da comunidade do sudoeste do Paraná; as atividades desenvolvidas no processo de formação, integrando, assim, os projetos inseridos nesse programa de extensão, bem como ensino e pesquisa. Ou seja, os nossos projetos, pertencentes ao TRIPEC e ao GPECieN, procuram por princípio engendrar os três eixos basilares da universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Durante os anos de 2017 e 2018, foram realizadas aproximadamente 30 entrevistas nos municípios de Realeza, Santo Antônio do Sudoeste, Bom Jesus do Sul, Barracão, Planalto, Pérola d'Oeste e Capanema com ex-professores, gestores e estudantes. Foram gravadas aproximadamente 25 horas de entrevistas. Além disso, foram coletados cerca de 80 documentos reunindo fotografias, cadernos de sala de aula, anotações de diversos tipos, avaliações, documentos escolares e variados recursos didáticos. Ainda, como parte das atividades do projeto, foram desenvolvidas duas exposições: uma no Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Capanema/PR, em agosto de 2017; e em novembro de 2017, foi organizada outra exposição no Campus UFFS de Realeza/PR, no “hall” de entrada do Bloco A.

No projeto “A potencialidade da formação acadêmico-profissional de professores nos diversos espaços e tempos da docência: a integração entre a Educação em Ciências e Saúde”, uma das metas principais foi realizar rodas de conversa com os professores e estudantes das escolas da Educação Básica, integrando aspectos importantes na interação entre Educação em Ciências e Educação em Saúde. Ao longo da proposta do projeto, conseguimos dialogar com os colegas professores do Colégio Estadual Dom Carlos Eduardo (Realeza – PR). Aliás, esse tem sido um limite nos nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Núcleos Regionais de Educação (NRE) entendem o processo de formação de forma pontual e muitas vezes desconsideram um processo realmente de interação mais estreita entre a escola e a universidade. Sobretudo, as ações realizadas em parceria com os colegas professores e com os estudantes proporcionaram dialogarmos acerca de temáticas importantes a respeito da alimentação das crianças e adolescentes na escola, como, por exemplo, o consumo de alimentos ricos em carboidratos e, por conseguinte, a obesidade infantil e o diabetes.

Nóvoa (2009) comenta que é essencialmente importante construir um espaço coletivo não somente no plano do conhecimento, mas no plano da ética, ou seja, enquanto professores na escola e na universidade somos desafiados a enfrentarmos diversas situações que não encontramos respostas. Coletivamente, numa interação dialógica, conseguiremos, baseados em princípios morais e éticos. Além disso, é preciso ressaltar a importância da relação mais próxima entre a universidade e as escolas da Educação Básica. A maior integração entre esses dois espaços permite, desde as fases mais iniciais da formação de professores, que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer melhor

a realidade escolar, identificando suas possibilidades e desafios, além de pensar, juntamente com os docentes da escola e da universidade, metodologias diferenciadas para contribuir nas soluções de problemas que as instituições escolares enfrentam no seu cotidiano. Como preveem as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores nº 2 de 2015:

§6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de Educação Básica envolvendo a consolidação de fóruns permanentes estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:  
I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;  
II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;  
III - o contexto educacional da região onde será desenvolvida;  
IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos [...] (BRASIL, 2015).

Apesar de todo respaldo legal e de vários estudos indicando a maior proximidade entre a escola e a universidade, isso não se dá de forma tranquila. Há resistências de ambos os lados. Isso, talvez, seja o ponto mais preocupante que encontramos no processo formativo, ou seja, a construção de um trabalho realmente coletivo e cooperativo, pois historicamente o movimento individualista ainda prevalece nesse processo. Aliás, acreditamos que esse seja o ponto de maior complexidade, visto que as histórias de formação dos colegas professores são distintas e muitas delas ancoradas numa perspectiva que valoriza o modelo hegemônico tradicional de educação. Superar esta condição irá depender de ações contínuas que irão, aos poucos, quebrando as resistências e construindo um novo modelo formativo (TARDIF, 2008).

A ação sobre “O universo indígena” foi um momento de dialogarmos acerca dos aspectos culturais, históricos, sociais, políticos, alimentares, dentre outros, dos indígenas (inclusive contou com a contribuição das duas estudantes indígenas do Campus). Esse momento instigou a conhecermos mais acerca da cultura indígena, pois fizemos uma mesa-redonda com colegas professores da universidade acerca de temáticas pertinentes à cultura indígena e publicizamos alguns documentários, potencializando, assim, uma roda de conversa com os estudantes da escola e da universidade. Contudo, reconhecemos que precisamos apostar muito mais no processo de interação com outras culturas, pois é evidente no Campus a discriminação com esses estudantes dentro da universidade, ou seja, precisamos construir um movimento de dialogicidade, de cooperação, de coletividade e de alteridade (BUENO; CATANI; SOUSA, 2003).

Embora os projetos de extensão que constituíram o programa tivessem propostas distintas, sustentamos o argumento de que o cerne epistemológico desse processo de formação esteve ancorado numa perspectiva do “educar pela pesquisa”, ou seja, todos nesse movimento formativo são aprendentes e responsáveis pela formação uns dos Outros. (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004).

## Considerações finais

Na formação de professores, é de vital importância a presença dos licenciandos no espaço escolar, dialogando e aprendendo com os nossos colegas professores. É preciso que o estudante entre em contato com os problemas, desafios e possibilidades da instituição escolar e, a partir disso, tenha condições de construir um caminho de investigação-ação-formação, isto é, propondo, assim, alternativas criativas e criadoras. O ideal é que essas atividades sejam subsidiadas pela universidade, abrindo espaço para dialogar sobre o universo escolar e instigando os licenciandos a construir alternativas possíveis. Desta forma, a atividade extensionista está organicamente presente e articulada com o ensino e a pesquisa na formação de professores, ou seja, numa proposta de formação acadêmico-profissional.

Na prática, as possibilidades, no caso do presente programa, de relacionar ensino e extensão estão claras. No entanto, isso ainda poucos estudantes e os cursos ainda não dispõem de meios e espaços para trazer à discussão de sala de aula os resultados da ação extensionista. Além disso, ainda precisamos criar mais vínculos colaborativos e acolhedores em relação às escolas da Educação Básica em todos os níveis. É lamentável que ainda prevaleça uma relação de hierarquia da Universidade com a escola pública, pois em muitos casos as instituições escolares são entendidas unicamente como espaços de estágios e algumas outras ações muito pontuais. Esta visão é, de fato, muito limitadora, além de fazer da escola pública um mero espaço de aplicação de metodologias e técnicas desenvolvidas na universidade. Está mais do que na hora de superarmos esta concepção e avançarmos rumo a uma interação entre os espaços universitário e escolar, em que prevaleça o trabalho coletivo, a colaboração e a troca de experiências. Além disso, é preciso apostar na escola como como instituição co-formadora de professores.

O programa atingiu resultados importantes e demonstrou que é possível realizar ações envolvendo diferentes públicos e uma maior aproximação com a escola da Educação Básica. No entanto, existe ainda um longo percurso a ser feito, tendo em vista alguns desafios que precisam ser superados, como a resistência dos docentes tanto do Ensino Superior como das instituições escolares, superar modelos tradicionais de formação de professores que valorizam em demasia o espaço da sala de aula, a presença de uma grade curricular pouco flexível nos cursos de licenciaturas, que dificulta a participação dos estudantes em ações de extensão como estas. A situação se torna ainda mais complexa tendo em vista que os cursos de licenciatura são noturnos e a maioria dos alunos é de trabalhadores. Trata-se de um desafio que ainda persiste e que exige novas formas de abordagem e mudança de paradigma.

Reiteramos o argumento de que o processo de formação de professores necessita articular a escola, a universidade e a comunidade numa interação dialógica, em que coletivamente aprendemos a ser professores em processo de formação acadêmico-profissional.

## Notas:

<sup>1</sup> O programa de extensão contou com a colaboração dos seguintes docentes da UFFS – Campus Realeza PR: Rosiane Moreira da Silva Swiderski; Renata Orlandi; Gilson Luís Voloski; Gisele Louro Peres e Amélia Dreyer Machado.

<sup>2</sup> A palavra “Outro(s)” escrita em maiúsculo visa destacar o papel importante dos participantes do projeto como sujeitos ativos, em um processo de parceria entre a universidade e a escola, para constituição e partilha de conhecimentos.

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa (Trans)Formação Inicial, Continua e Continuada de Professores da Educação Básica e os Processos de Ensino do Campus da UFFS – Realeza PR.

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa Educação em Ciências Naturais do Campus da UFFS – Realeza PR.

## Referências:

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. Porto Alegre, 2008.

FREIRE, Paulo. **A sobra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa – ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, abr., p. 43-58, 2001.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. Ijuí, 2000.

MONTEIRO, Silas Borges. Considerações do conceito de Epistemologia da Prática. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.1, n.1, p. 57-66, jan./jun. 2009.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2004. p. 85-108.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa (Portugal): Educa, 2009.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de professores de Química em Rodas de formação em Rede**: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas. Ijuí: Editora da Unijui, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

## ANÁLISE DE FATORES MOTIVACIONAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE ADEREM A UM PROGRAMA DE EXERCÍCIO FÍSICO

### ANALYSIS OF THE MOTIVATIONAL FACTORS OF UNIVERSITY STUDENTS WHO ADOPT A PROGRAM OF PHYSICAL EXERCISE

Alexsandra Belido Mourão\*  
Daniel Traina Gama\*\*  
Gustavo Levandoski\*\*\*

#### RESUMO:

O objetivo deste estudo é analisar os fatores motivacionais que levaram os universitários a aderirem ao projeto de extensão “Programa de Treinamento Físico TIME UFGD”. O presente estudo tem caráter descritivo/quantitativo e também denominado como pesquisa de campo. Participaram do estudo 101 universitários do sexo masculino, com faixa etária de 18 a 24 anos. A pesquisa foi realizada mediante questionário desenvolvido por Chagas & Samulski, contendo 26 questões. Os fatores motivacionais mais expressivos para a aderência ao treinamento físico foram: melhorar a qualidade de vida, melhorar ou manter o estado de saúde, aumentar o bem-estar corporal, aumentar a disposição geral. A motivação predominante para a participação dos acadêmicos foi para 95% melhorar a qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Motivação; Aderência; Universitários; Exercício Físico.

#### ABSTRACT:

This study aim to analyzes the motivational factors that led university students to join the institutional Sports Program TIME UFGD. The methodology adopted to carry this field research is descriptive/quantitative. A total of 101 male college students aged from 18 to 24 participated in the study. The research was carried out using a questionnaire developed by Chagas & Samulski, it contains 26 questions. The most significant motivational factors founded for adherence to sports training were to: improve the quality of life, improve or maintain the state of health, increase the body's well-being, increase the overall disposition. The predominant motivation for the participation of the academic students was 95.0% to improve the quality of life.

**Keywords:** Motivation; Adhesion; College students; Physical exercise.

\* Graduação em Educação Física. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS, Brasil. E-mail: alexsandramourao@hotmail.com

\*\* Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS, Brasil. E-mail: danielgama@ufgd.edu.br

\*\*\* Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS, Brasil. E-mail: glevandoski@gmail.com

## Introdução

Atualmente, existe uma ampla evidência de que o exercício físico tem benefícios inquestionáveis para a saúde física, psicológica e social, e a maioria dos indivíduos universitários denotados como a população mais bem informada, consequentemente, já sabe da importância da prática regular de exercícios físicos e seus benefícios. Estudos sugerem que o exercício físico constitui fator determinante para o estado de saúde, independente de sexo, idade e nível socioeconômico. Analisar as motivações de adultos jovens (estudantes universitários e ingressantes ao mercado de trabalho) e sua aderência à prática regular de atividade física é um desafio que pode auxiliar a explicar alguns dos determinantes motivacionais deste comportamento, principalmente nesta fase de transição após a conclusão da educação básica, uma vez que, nesta nova etapa, uma fonte extrínseca de motivação (professor de Educação Física) é cessada (LEGNANI et al., 2011; GUEDES; LEGNANI; LEGNANI, 2012; LEMOS, 2016).

A participação das pessoas em programas de exercício físicos pode estar alicerçada no campo motivacional. A motivação pode ser um fator importante na busca de qualquer meta ou objetivo a ser atingida por um indivíduo. Portanto, a motivação é um determinante para iniciar a prática de exercícios físicos, podendo tanto justificar sua permanência como os casos de abandono, e ser caracterizada como um processo ativo, intencional, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos) (RYAN; DECI, 2000).

Estudos relatam que boa parte dos universitários são sedentários/inativos e não se envolvem com programas de atividade física (LEMOS, 2016). Há evidências de que a inatividade física já vem desde o ensino básico; o estudo de Moura et al. (2018) evidenciou que 63,1% dos estudantes de ensino médio são inativos fisicamente após o turno escolar e 57,9% continuam inativos nos finais de semana. De modo geral, aqueles que não praticam nenhuma atividade física por longos períodos são denominados sedentários, prejudicando não somente a própria, como também a expectativa de vida, já que o estilo de vida sedentário aumenta o risco de doenças não transmissíveis (MENEGUCI et al., 2015). Compreende-se como comportamento sedentário o tempo em que o indivíduo acordado apresenta gasto energético próximo aos níveis de repouso (RAMIRES et al., 2014). Uma pesquisa com estudantes universitários do Rio Grande do Sul apontou que 41% dos estudantes universitários apresentam um estilo de vida sedentário (LANSINI et al., 2017), ao passo que outro estudo, envolvendo estudantes do Paraná, indicou relação semelhante, 38,8% (LEVANDOSKI; PILATTI; ZANNIN, 2016). Já na região norte no estado do Acre foi identificado que cerca de 71,3% dos estudantes universitários são sedentários (FREITAS et al., 2016).

Os estudos sobre a motivação assumem aspectos importantes para a compreensão das diferenças individuais. O exercício físico e as atividades esportivas organizadas, se praticados regularmente, auxiliam contra doenças e contribuem para uma melhor qualidade de vida, portanto, os fatores motivacionais para as práticas devem ser fortalecidos para que haja aderência ao longo da vida (CERAR; KONDRIC; SINDIK, 2017).

Tendo como ponto de partida a motivação, na adesão ou evasão, é de conhecimento que estudantes universitários justificam a fraca adesão às atividades físicas/desportivas pela disponibilidade (falta de tempo), os horários das atividades, a distância, enquanto os principais fatores de adesão são: melhorar a condição física, relaxamento e diminuição dos níveis de estresse, diversão, prevenção de doenças e aumento da autoestima (ESTEVES et al., 2017). Já no estudo de Kondrič et al., (2013), verificou-se que os principais fatores motivacionais para que os alunos se envolvam em atividades esportivas são as pressões de saúde, o prazer, a aptidão física, a gestão do estresse e o bem-estar.

Na pesquisa de Legnani et al. (2011), avaliaram-se os fatores motivacionais associados à prática de exercício físico de universitários da Universidade Estadual de Londrina, verificando-se, em seus resultados mais expressivos, os motivos: prazer/bem-estar, prevenção de doenças e condição física.

Na pesquisa de Medeiros (2012), obtiveram-se, em seus resultados, os fatores motivacionais principais associados à prática, saúde e condicionamento físico em acadêmicos da Universidade Federal de Santa Catarina. Já o estudo de Alexandre (2017) objetivou identificar quais são os fatores motivacionais que levaram os estudantes da Universidade Federal Uberlândia a participarem da equipe de treinamento, e o resultado foi a competência técnica e competição como fatores associados à prática. Por sua vez, o estudo de Sousa (2017) identificou o fator motivacional energia e competência técnica como fonte de motivação principal de alunos da Universidade Federal de Goiás.

Segundo Sindik et al. (2013), o envolvimento do aluno em uma atividade esportiva durante estudos e posteriormente depende tanto da estrutura motivacional do acadêmico quanto das condições e oportunidades disponíveis em um determinado ambiente. Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada na região Centro-Oeste do Brasil, o esporte universitário, a formação de equipes, o treinamento físico, a implementação e avaliação das políticas de esporte e lazer, implementação de projetos de eventos esportivos são administrados pela Divisão de Esportes (DIESP) da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE).

A DIESP iniciou, em 2015, a implementação do programa de esporte universitário, e em 2016 foi criado e regulamentado o projeto TIME UFGD. O TIME UFGD tem como objetivo principal a formação e manutenção de equipes competitivas em modalidades esportivas para representação da instituição em eventos esportivos, de extensão universitária, entre outros, oportunizando aos alunos/atletas compromissos como participação em equipes de treinamento permanente, organização e participação de projetos esportivos. O direcionamento do projeto é participativo, formativo e integrativo dos alunos e comunidade acadêmica, sendo que a avaliação de desempenho é realizada por indicadores como frequência dos participantes nas atividades regulares de treinamento, número de eventos atendidos pelas equipes, número de jogos amistosos e oficiais realizados, nível de satisfação dos participantes. O TIME UFGD contempla ainda um programa de bolsas para atletas que beneficiam 100

alunos por um período anual de 6 meses, sendo divididos nas modalidades basquetebol, futsal, handebol, natação, voleibol, lutas do programa olímpico, tênis de mesa e xadrez. Os atletas do TIME UFGD têm acompanhamento e organização de treinamento das equipes em uma periodicidade de 2 sessões por semana. Para ser beneficiado com a bolsa atleta, os alunos interessados devem se inscrever e passar por um processo seletivo que envolve avaliações de desempenho físico, técnico e tático.

Portanto, o objetivo deste estudo é analisar quais os fatores motivacionais que levaram os universitários a participarem do projeto de extensão “Programa de Treinamento Físico TIME UFGD” da Universidade Federal da Grande Dourados.

## Metodologia

A pesquisa, de caráter descritivo, foi realizada com 101 indivíduos do sexo masculino com idade entre 18 e 24 anos, regularmente matriculados em 22 cursos da Universidade Federal da Grande Dourados que participavam de um Programa de treinamento físico.

O questionário utilizado foi construído por Chagas e Samulski e adaptado por Rocha, Peio e Zaza (2011), contendo 25 questões fechadas e 1 aberta para obter indicativos dos fatores motivacionais dos participantes. O questionário apresentou uma consistência interna de  $\alpha = 0,880$  (Alpha de Crombach) obtido em um estudo piloto não publicado. Os participantes foram escolhidos de forma intencional e por acessibilidade. A aplicação do questionário foi com estudantes universitários participantes do treinamento físico da Divisão de Esportes (DIESP) da Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2018. Utilizou ainda duas variáveis intervenientes para efeito controle aos fatores de risco à saúde: (1) o consumo de tabaco, tendo como respostas fumante e não fumante; e (2) o estado nutricional adotando os critérios da WHO (1998), considerando o IMC < 24,9 kg/m<sup>2</sup> como limite entre o peso normal e excesso de peso. As medidas de estatura e massa corporal total foram obtidas através de informação autorreferida cuja validade é apontada por Rech et al. (2010).

O estudo respeitou as diretrizes referentes às pesquisas envolvendo seres humanos, sendo apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal da Grande Dourados, sob número 57466716.2.0000.5160, de modo que todos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise dos dados referente ao questionário foi realizada por meio de estatística descritiva (frequência). Foi realizada uma análise inferencial através do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre as áreas temáticas do curso de graduação e U de Mann Whitney, adotando um valor de  $p < 0,05$  para comparar as respostas do questionário com variáveis intervenientes como consumo de tabaco, índice de massa corporal, sendo as medidas de massa e estatura autorrelatadas pelos participantes.

## Resultados e discussão

Em relação ao total dos 101 participantes, 71, 17 e 13 são das áreas de Engenharia, Biológicas/Saúde e Humanas, respectivamente, podendo-se observar que os estudantes da área de Ciências Exatas apresentam maior participação entre os estudantes que aderem ao programa de treinamento desportivo.

Em relação ao perfil esportivo dos participantes, 69,3% praticam outra atividade física, como musculação, crossfit, ciclismo, além do treinamento no programa da universidade e 93,1% tiveram vivência esportiva competitiva durante o ciclo de vida escolar, sendo handebol, voleibol, futsal e basquetebol as modalidades mais citadas.

A Tabela 1 traz o resultado dos fatores motivacionais avaliados neste estudo, seguido da comparação/associação dos estudantes através de suas áreas de formação acadêmica.

Os resultados apontaram que os principais motivos foram: manter a boa forma, aumentar o bem-estar corporal, aumentar o bem-estar psicológico, melhorar ou manter o estado de saúde, aumentar a disposição geral, melhorar a condição física, por prazer pela atividade física, combater o sedentarismo e melhorar a qualidade de vida, que determinam a maior aderência ao programa, contudo, aumentar o status social, emagrecer, por indicações médicas, por incentivo de amigos/família e melhorar a estética foram os fatores de menor relevância para aderência.

**Tabela 1** - Fatores motivacionais que levaram os universitários a aderirem um Programa de treinamento físico.

Itens do questionário	Total (n=101)		Engenharia (n=71)		Biológicas (n=17)		Humanas (n=13)		p
	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	
1. Manter a boa forma	12,9%	87,1%	14,1	85,9	11,8	88,2	7,7	92,3	n.s.
2. Aumentar a massa muscular	44,6%	55,4%	46,5	53,5	41,2	58,8	38,5	61,5	n.s.
3. Aumentar o status social	81,2%	18,8%	83,1	16,9	76,5	23,5	76,9	23,1	n.s.
4. Melhorar a aparência física	41,6%	58,4%	35,2	64,8	64,7	35,3	46,2	53,8	0,040
5. Aumentar o bem-estar corporal	6,9%	93,1%	7,0	93,0	5,9	94,1	7,7	92,3	n.s.
6. Aumentar o bem-estar psicológico	10,9%	89,1%	15,5	84,5	-	100	-	100	0,036
7. Emagrecer	58,4%	41,6%	56,3	43,7	58,8	41,2	69,2	30,8	n.s.
8. Melhorar ou manter o estado de saúde	5,9%	94,1%	4,2	95,8	11,8	88,2	7,7	92,3	n.s.
9. Aumentar a disposição geral	8,9%	91,1%	9,9	90,1	11,8	88,2	-	100	n.s.
10. Conhecer melhor o próprio corpo	41,6%	58,4%	47,9	52,1	41,2	58,8	7,7	92,3	0,026
11. Melhorar a postura	38,6%	61,4%	45,1	54,9	29,4	70,6	15,4	84,6	0,029
12. Melhorar a condição física	9,9%	90,1%	8,5	91,5	17,6	82,4	7,7	92,3	n.s.
13. Desenvolver mais auto-confiança	33,7%	66,3%	43,7	56,3	17,6	82,4	-	100	0,003
14. Reduzir o estresse do trabalho	42,6%	57,4%	45,1	54,9	41,2	58,8	30,8	69,2	n.s.
15. Aumentar o contato social	31,7%	68,3%	32,4	67,6	35,3	64,7	23,1	76,9	n.s.
16. Por prazer pela atividade física	6,9%	93,1%	7,0	93,0	5,9	94,1	7,7	92,3	n.s.
17. Liberar a tensão do dia-a-dia	21,8%	78,2%	21,1	78,9	23,5	76,5	23,1	76,9	n.s.
18. Fazer novas amizades	20,8%	79,2%	23,9	76,1	17,6	82,4	7,7	92,3	n.s.
19. Por indicações médicas	92,1%	7,9%	93	7,0	88,2	11,8	92,3	7,7	n.s.
20. Por incentivo de amigos/família	69,3%	30,7%	70,4	29,6	64,7	35,3	69,2	30,8	n.s.
21. Prevenir doenças	38,6%	61,4%	42,3	57,7	35,3	64,7	23,1	76,9	n.s.
22. Melhorar a estética	53,5%	46,5%	54,9	45,1	52,9	47,1	46,2	53,8	n.s.
23. Combater o sedentarismo	25,7%	74,3%	26,8	73,2	23,5	76,5	23,1	76,9	n.s.
24. Sair da rotina	28,7%	71,3%	31,0	69,0	35,3	64,7	7,7	92,3	n.s.
25. Melhorar a qualidade de vida	5,0%	95,0%	4,2	95,8	5,9	94,1	7,7	92,3	n.s.

Fonte - Autores.

Em relação às áreas de ensino, os alunos de Engenharia significativamente valorizam mais a “aparência física” e menos o “bem-estar psíquico” em comparação com as demais áreas. Os estudantes de Ciências Humanas valorizam mais aspectos ligados ao “conhecimento sobre o corpo” e “correção de postura”, além do desenvolvimento de “autoconfiança” e “aparência física”. Em relação aos estudantes da área de Ciências Biológicas e da Saúde, constatou-se em destaque que a “aparência física” foi inversamente proporcional aos demais estudantes.

Na Tabela 2, os participantes foram categorizados em relação a dois marcadores de

comportamentos de risco – consumo de tabaco e estado nutricional –, com o objetivo de se encontrarem aspectos de vulnerabilidade nas representações dos fatores motivacionais. Na comparação dos participantes (fumantes vs não fumantes), foi verificado que os estudantes fumantes valorizam mais aspectos como emagrecimento, postura e maior contato social em relação aos não fumantes. Da mesma forma, ao se comparar o IMC “eutróficos e sobrepeso”, itens emagrecimento, prevenir doenças e combater o sedentarismo, o grupo de estudantes com sobrepeso tende a valorizar mais estes aspectos motivacionais.

Do total de participantes, 27,7% são fumantes e 37,6% apresentam indicativo de sobrepeso, mas considerando que os participantes apresentam um nível de atividade física não sedentário, talvez a variável IMC poderia apresentar erro do tipo 1, justamente por não ser possível distinguir qual o tipo de tecido (muscular ou adiposo) o sujeito apresenta em maior evidência. Contudo, 18% dos participantes apresentam estes dois indicativos simultaneamente (ser fumante e estar em sobrepeso).

**Tabela 2** - Comparação dos Fatores motivacionais em relação a resposta “sim” deste item.

Itens do questionário	Não Fumantes (n=73)	Fumantes (n=28)	P
7. Emagrecer	65,8%	34,2%	0,016
11. Melhorar a postura	46,5%	53,4%	0,008
15. Aumentar o contato social	38,4%	61,6%	0,021
	IMC Normal (n=63)	IMC Sobrepeso (n=38)	P
7. Emagrecer	19,0%	78,9%	<0,001
21. Prevenir doenças	54%	73,7%	0,049
23. Combater o sedentarismo	66,7%	86,8%	0,025

Fonte - Autores.

A questão 26 do questionário era aberta, solicitando-se para que os estudantes descrevessem se havia outro motivo – não citado nas alternativas anteriores – que apontasse a aderência ao treinamento físico da DIESP. Assim, foram encontrados motivos como: melhorar o desempenho no esporte, controlar a hiperatividade e melhorar a concentração.

Em relação à categorização dos indivíduos por área, tem-se como resultado os alunos de Ciências Exatas para maior participação e envolvimento nas atividades físicas e a menor participação de universitários de Ciências Humanas e Ciências Biológicas/Saúde, assim como na pesquisa de Sousa e Nahas (2011), em que se estimaram os alunos do sexo masculino de uma universidade pública da Bahia, onde alunos de Ciências Biológicas, Letras e Artes têm maior prevalência em menores níveis de atividade física no lazer se comparados aos alunos de Ciências da Saúde.

No item 3 do questionário, observa-se que o fator “Aumentar o status social” não é motivo de aderência para prática de exercícios físicos/esportivos para 81,2%, de modo que há estudos que corroboram com os mesmos achados (MEDEIROS, 2012; ALEXANDRE, 2017; SOUSA, 2017).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o tabagismo está associado a doenças cardiovasculares, doenças pulmonares, inúmeros cânceres, doenças gastrointestinais, desfechos obstétricos adversos e desenvolvimento de osteoporose. No presente estudo, 27,7% de acadêmicos são fumantes e cerca de 18% apresentaram sobrepeso e tabagismo. É importante ressaltar que esses alunos apresentam conhecimento

sobre os malefícios do tabaco, mas não abandonam o hábito. Pesquisas demonstram que a maioria dos estudantes fuma porque considera que o hábito de fumar ajuda na redução de stress (GRANVILLE-GARCIA et al., 2012; RAMIS et al., 2012; ROSA et al., 2014; ROCCA; DONADONE; OLIVEIRA, 2017). Em vários estudos, notou-se que a atividade física é classificada como fator de proteção contra a prevalência e o consumo de tabaco (MANTILA; GÓMEZ; HIDALGO, 2011; POLONIO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017). Dessa maneira, tem-se a necessidade de incentivar os universitários a cultivarem hábitos saudáveis, tais como a prática de exercícios físicos.

Quando comparados os fatores motivacionais associados ao índice de massa corporal, obtiveram-se os resultados de motivação para eutróficos (combater o sedentarismo), sobrepeso (combater o sedentarismo, emagrecer, prevenir doenças), resultados que se assemelham com achados disponibilizados na literatura. O estudo de Guedes, Legnani e Legnani (2012) procurou associar os motivos para a prática de exercício físico de acordo com o índice de massa corporal dos universitários, revelando-se que nos estudantes eutróficos (condição física, prevenção de doenças, controle de estresse), sobrepeso (condição física, prevenção de doenças, aparência física), obesos (prevenção de doenças, condição física, controle de peso corporal), ao se compararem as duas pesquisas, pode-se observar que a motivação “Prevenção de doenças” se destacou.

Santos, Campos e Campos (2018), em seu estudo sobre motivação para prática de exercícios físicos em estudantes universitários, teve como objetivo identificar os fatores motivadores representados em cinco aspectos: psicológico, interpessoal, saúde, corporal e físico. Notou-se que para o estado nutricional os indivíduos com baixo peso apresentaram menor motivação relacionada a aspectos interpessoais e os eutróficos são mais motivados por fatores psicológicos do que os com sobrepeso. No aspecto saúde, indivíduos com obesidade apresentaram maior motivação do que os com sobrepeso.

Balbinotti et al. (2011) avaliaram alunos do ensino fundamental e médio das escolas do município de Erechim/RS, praticantes regulares de atividades físicas, divididos em três grupos: obesos, com sobrepeso e eutróficos, em que foi encontrado que, para os obesos, o principal fator da prática de exercícios físicos regularmente foi a saúde. Para os alunos de sobrepeso, estética; saúde; prazer; para os eutróficos, saúde, estética, prazer. Na comparação obesos, sobrepeso e eutróficos, a dimensão estética se destacou na diferença entre os grupos de sobrepesos e eutróficos.

Na questão 26, em aberto, obteve-se o motivo de melhorar o desempenho no esporte como fator de motivação, assim como constatou Alexandre (2017) e Sousa (2017), em suas respectivas pesquisas, em que obtiveram como fator motivacional a competência técnica, com estudantes universitários da Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal Uberlândia.

Embora haja uma vasta quantidade de estudos sobre os benefícios do exercício físico associados à qualidade de vida e saúde, ainda há uma ampla parcela de indivíduos que não pratica nenhum tipo de exercício

físico regularmente. Dimensionar a necessidade da prática de exercícios físicos no âmbito universitário ainda se faz necessário, tendo-se como base vários estudos indicando que a população universitária está cada vez mais inativa/sedentária.

Pengpid et al. (2015) apontam, em seu estudo, que 4 em cada 10 estudantes estão fisicamente inativos, assim como no estudo de Lourenço et al. (2016), que apontou que 8 em cada 10 universitários estavam expostos ao comportamento sedentário. Levandoski, Pilatti e Zannin (2016) verificaram que 38,8% dos estudantes de engenharia são inativos fisicamente em seu período de lazer e 3,7% apresentaram simultaneamente três fatores de risco (sedentarismo, sobrepeso e tabagismo).

Um dos principais fatores que interferem e que pode mudar essa realidade no comportamento de uma pessoa é a motivação, portanto, se faz necessário uma maior atenção à motivação, à intenção e ao interesse de cada indivíduo, para que haja uma maior aderência e menor abandono nas atividades físicas/desportivas.

### Considerações finais

O estudo evidenciou que o fator motivacional de maior frequência entre os estudantes universitários que aderiram ao programa institucional de treinamento físico foi a qualidade de vida (95%). Deste modo, a relevância por descobrir os motivos que levam os estudantes a participar de treinamentos físicos/esportivos universitário permitirá se entender melhor este comportamento na comunidade estudantil, desvendando seus interesses na tentativa de promover novas ações que estimulem a exercitação física, psicológica e social.

Por fim, espera-se que os resultados aqui encontrados possam subsidiar possíveis estratégias de intervenção, capazes de alertar sobre hábitos negativos que dificultam um estilo de vida saudável e reduzam o comportamento de risco, na tentativa de combater o sedentarismo, sobrepeso e tabagismo entre os estudantes universitários.

### Referências

ALEXANDRE, L. D. C. **Esporte universitário: análise dos fatores motivacionais dos atletas da equipe de Handebol da UFU**. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal Uberlândia, 2017.

BALBINOTTI, M. A. A.; ZAMBONATO, F.; BARBOSA, M. L. L.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, C. A. A. Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos. **Motriz: Revista Educação Física** (Online), v.17, n.3, p.384-394, 2011.

CERAR, K.; KONDRIČ, M. M.; SINDIK, J. The profiling of university of Ljubljana students according to their motives for exercise participation. **Zdr Varst.**, v.56, n.2, p. 107-114, 2017.

ESTEVES, D.; VIEIRA, S.; BRÁS, R.; O'HARA, K.; PINHEIRO, P. Assessment of physical activity level and healthy behaviour of portuguese university students. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el deporte**, v.12, n.2, p. 261-270, 2017.

FREITAS, T. V.; DALAMARIA, T.; PINTO, W. J.; SOUZA, O. F. Sedentarismo no Lazer em Estudantes da Universidade Federal do Acre. **Journal of Amazon Health Science**, v.2, n.2, 2016.

GRANVILLE-GARCIA, A. F.; SARMENTO, D. J. D. S.; SANTOS, J. A.; PINTO, T. A.; SOUSA, R. V.; CAVALCANTI, A. L. Smoking among undergraduate students in the area of health. **Ciências saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 389-396, 2012.

GUEDES, D. P.; LEGNANI, R. F. S.; LEGNANI, E. Motivos para a prática de exercício físico em universitários de acordo com o índice de massa corporal. **Revista Brasileira Atividade Física e Saúde**, Pelotas/RS, v.17, n.4, p.270-274, 2012.

GUEDES, D. P.; LEGNANI, R. F. S.; LEGNANI, E. Motivos para a prática de exercício físico em universitários e fatores associados. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 679-689, 2012.

KONDRIČ, M. M.; SINDIK, J.; FURJAN-MANDIĆ, G.; SCHIEFLER, B. Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. **J Sport Sci Med.**, v.12, p.10-8, 2013.

LANSINI, L. C.; DIAS, C. P.; OESTREICH, M. G.; ROSA, L. R.; TIGGEMANN, C. L. Nível de sedentarismo entre estudantes universitários do Rio Grande do Sul e os possíveis fatores associados. **Revista O Mundo da Saúde**, São Paulo, v.41, n.3, p.267-274, 2017.

LEGNANI, R. F. S.; GUEDES, D. P.; LEGNANI, E.; BARBOSA FILHO, V. C.; CAMPOS, W. Fatores motivacionais associados à prática de exercício físico em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, p. 761-772, 2011.

LEMONS, F. M. F. **Motivação e prática do exercício físico em estudantes do ensino superior. Um estudo realizado no Instituto Politécnico do Porto**. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2016.

LEVANDOSKI, G.; PILATTI, L. A.; ZANNIN, P. H. T. Quality of Life, Physical Activity and Risk Behaviors: A Case Study in Mechanical Engineering Students. **Open Journal of Social Sciences**, v. 4, p. 19-27, 2016.

LOURENÇO, L. M.; SOUSA, T. F.; FONSECA, S. A.; VIRTUOSO JUNIOR, J. S.; BARBOSA, A. R. Comportamento sedentário em estudantes Universitários. **Revista Brasileira Atividade Física e Saúde**, v.21, n.1, p. 67-77, 2016.

MANTILA, T. S. C.; GÓMEZ, C. A.; HIDALGO, M. M. D. Actividad física, tabaquismo y consumo de alcohol, en un grupo de estudiantes universitarios. **Rev. Salud Pública**, v.13, n.5, p.748-758, 2011.

MEDEIROS, P. V. **Motivos de prática de futsal em universidade pública**. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENEGUCI, J.; SANTOS, D. A. T.; SILVA, R. B.; SANTOS, R. G.; SASAKI, J. E.; TRIBESS, S.; DAMIÃO,

- R.; VIRTUOSO JÚNIOR, J. S. Comportamento sedentário: conceito, implicações fisiológicas e os procedimentos de avaliação. **Motricidade**© **Edições Desafio Singular**, v.11, n.1, p.160-174, 2015.
- MOURA, M. F.; FREITAS, J. F. F.; SOUZA, V. M.; LEVANDOSKI, G. Aderência da atividade física e lazer em adolescentes. **Rev. Interdisciplin. Promoç. Saúde**, Santa Cruz do Sul, v.1, n.1, p. 46-53, 2018.
- PENGPID, S.; PELTZER, K.; KASSEAN, H. K.; TSALA, J. P.; SYCHAREUN, V. Physical inactivity and associated factors among university students in 23 low-, middle- and high-income countries. **Int J Public Health**, v. 60, n.5, p. 539-49, jul. 2015.
- POLONIO, I. B.; OLIVEIRA, M.; FERNANDES, L. M. M. Tabagismo entre estudantes de medicina e enfermagem da Universidade Anhembi Morumbi: Prevalência e avaliação da dependência nicotínica e escala de depressão e ansiedade. **Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa São Paulo**, v.62, v.1, p.12-7, 2017.
- RAMIRES, V.; BECKER, L.; SADOVSKY, A.; ZAGO, A.; BIELEMANN, R.; GUERRA, P. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física e comportamento sedentário no Brasil: atualização de uma revisão sistemática. **Rev Bras Atividade Física e Saúde**, v.19, n.5, p.529-47, 2014.
- 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. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 376-385, 2012.
- RECH, C.R.; ARAÚJO, E.D.S.; VANAT, J.R. Self-Perception of Body Image in the Physical Education Course Students. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.24, p.285-292, 2010.
- ROCCA, J. Z.; DONADONE, J. C.; OLIVEIRA, V. G. A prevalência do tabagismo entre estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 59-66, 2017.
- ROSA, M. I.; CACIATORI, J. F. F.; PANATTO, A. P. R.; SILVA, B. R.; PANDINI, J. C.; FREITAS, L. B. S. D.; REIS, M. E. F. D.; SOUZA, S. L.; SIMÕES, P. W. T. D. Uso de tabaco e fatores associados entre alunos de uma universidade de Criciúma (SC). **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2014.
- RYAN R. M.; DECI. E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n 1, p. 54-67, 2000.
- SANTOS, A. D.; CAMPOS, L. A. D.; CAMPOS, J. A. D. B. Motivação para prática de exercícios físicos em estudantes de Farmácia-Bioquímica. **Rev.Ciê.Farm Básica**. Apl., Araraquara, v. 39, Supl. 1, 2018.
- SINDIK, J.; MANDIĆ, G. F.; SCHIEFLER, B.; E KONDRIC, M. Differences in the structure of motivation for participation in sport activities among sport students in three countries. **Kinesiologia Slovenica**, 1v.9, p.14-31, 2013.
- SOUSA, A. R. **Fatores motivacionais para a prática do esporte universitário**: um estudo exploratório. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, 2017.
- SOUSA, T. F. D.; NAHAS, M. V. Prevalência e fatores associados a menores níveis de prática de atividades físicas no lazer em estudantes de uma universidade pública do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.16, n.4, 2011.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity**: Preventing and Managing the Global Epidemic. Geneva, 1998.