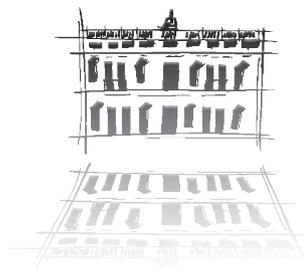


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 1808-6578

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 11 - n.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITOR

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liza Holzmann

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Maria Inês Chaves

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Célia Regina Carubelli (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

CONSULTORES

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

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

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

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana – Universidade Federal do Maranhão – MA

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

Dra. Camila da Silva – Universidade Estadual de Maringá – PR

Dra. Célia Regina Carubelli (UEPG)

Dra. Claudia Fernanda Deltregia – Universidade Federal de Santa Maria – RS

Dra. Claudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS

Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

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

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

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

Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz – Universidade Federal de Minas Gerais – MG

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

Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE

Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Dra. Dircéia Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

Dr. Douglas Roberto Borella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Dr. Éder Silveira – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS
Dr. Edilson Tavares de Araújo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade Federal Fluminense – RJ
Dr. Flamarion Laba da Costa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dr. Giovani Marino Fávero – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ
Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita – Universidade do Porto – Portugal
Dra. Jane Márcia Proganti – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Dr. João Jorge Correa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR
Dr. José Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP
Dr. José Falcão Sobrinho – Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE
Dr. José Soares Gatti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina – SC/Universidade Tuiuti do Paraná – PR
Dr. José Tadeu Dolinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dra. Louise de Lira Roedel Botelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC
Dra. Luciana de Souza Neves Ellendersen – Universidade Federal do Paraná – UFPR
Dr. Luiz Roberto Pinto Nazario – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT
Dra. Maíra Bonafé Sei – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Dr. Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco – PE
Dr. Marcelo de Maio Nascimento – Universidade Federal do Vale do São Francisco – PE
Dr. Marcus Vinícius Tres – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – RS
Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Marília Brasil Xavier – Universidade do Estado do Pará – PA
Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca das Silva – Universidade Estadual de Santa Catarina – SC
Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR
Dra. Marta Fernanda Bibiano – Universidade Federal de Pernambuco – PE
Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças – Universidade Federal do Espírito Santo – ES
Dr. Mohamed Ezz El-Din Mostafa Habib – Universidade Estadual de Campinas – SP
Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná – PR
Dra. Nelci Catarina Chiquetto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dr. Raimundo Bonfim dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz – BA
Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ
Dr. Ricardo Monezi Julião de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP
Dra. Rosilêa Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Sandra de Deus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS
Dra. Simone Braga Terra – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – RS
Dra. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Dra. Vera Márcia Marques Santos – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC

CONSULTORES AD HOC

Dra. Adriana Marcela Bogado – Universidade Federal de São Carlos – SP
Dra. Cristiane Guiselini – Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE
Dra. Daniela Abreu Matos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA
Dra. Irede Angela Lucini Dalmolin – Instituto Federal Catarinense – SC
Dr. Luciano Gamez – Universidade Federal de São Paulo – SP
Dra. Marialice de Moraes – Universidade Federal de Santa Catarina – SC
Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
Dra. Stela Maris Sanmartin – Universidade Federal do Espírito Santo – ES

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

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

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

COMISSÃO DE REVISORES

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaís Andrade Jamoussi

REVISÃO DE ESPANHOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

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

v.11 n.1 jan./abr. 2015

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

ISSN: 1808-6578 - versão impressa

ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

PROJETO GRÁFICO/DIAGRAMAÇÃO

Wilton Paz

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

IMPRESSÃO

Imprensa Universitária UEPG

Tiragem: 250 exemplares

REVISTA INDEXADA

Latindex / Sumarios.org / Dialnet / DOAJ

/ Portal de Periódicos da Capes

CONTATO

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

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

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

Pede-se permuta!
Exchanged requested!

SUMARIO

■ EDITORIAL	7
■ GESTIÓN DEL PROCESO EXTENSIONISTA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA OUTREACH PROCESS MANAGEMENT THROUGH TEACHING	8
■ DIVULGAÇÃO DA CULTURA CIENTÍFICA ATRAVÉS DA TEORIA DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA SHARING SCIENTIFIC CULTURE THROUGH BIOLOGICAL EVOLUTIONARY THEORY	18
■ A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA UNIVERSITY EXTENSION AND THE HISTORY TEACHER EDUCATION IN THE AMAZON COUNTRYSIDE	28
■ UMA MEMÓRIA PARA TOCAR E OUVIR: MEDIAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO MEMORIAL DO ANGLO A MEMORY TO TOUCH AND LISTEN: MEDIATION AND ACCESSIBILITY AT THE ANGLO MEMORIAL	36
■ AVALIAÇÃO DAS FORMAS DE AQUISIÇÃO DO MEL E SUA VIABILIDADE NA MERENDA ESCOLAR EVALUATION OF FORMS OF BUYING HONEY AND ITS FEASIBILITY IN SCHOOL MEALS	46
■ OFICINAS ARTÍSTICAS NA UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS ARTISTIC WORKSHOPS IN THE OPEN UNIVERSITY FOR SENIORS: CONTRIBUTIONS TO THE LIFE'S QUALITY OF ELDERLY	60
■ BASE DE SERVIÇO DE COMERCIALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO CENTRO-SUL DO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA TRADING SERVICE BASIS OF THE SOUTH-CENTRAL TERRITORY OF PARANA: AN EXTENSION EXPERIENCE	74
■ PROJETO DE EXTENSÃO ILLUMINE: A ENTRADA DA FIGURA DO PALHAÇO NO AMBIENTE HOSPITALAR OUTREACH PROJECT "ILLUMINE": CLOWNS IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT	88
■ A COLETA DE DADOS DO BANCO VARLINFE – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE FALA ESLAVA: PECULIARIDADES E CARACTERÍSTICAS THE DATA COLLECTION OF VARLINFE – LINGUISTIC VARIATION OF SLAVIC SPEECH: PECULIARITIES AND CHARACTERISTICS	100
■ RELATO DE EXPERIÊNCIA: CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EXPERIENCE REPORT: SCIENCES AND BIOLOGY TEACHERS INITIAL QUALIFICATION AND CONTINUOUS DEVELOPMENT	110



A atual extensão universitária brasileira é expressão das transformações da própria universidade. A edificação desta foi espelhada nos modelos europeus e/ou com certa influência estadunidense, um espaço que por tradição se mantinha afastado do mundo *“fora dos seus muros”*. Na medida em que este modelo foi questionado, a extensão como parte do processo teve seu lugar reservado. Sua origem inicia-se de forma tímida, ainda na primeira parte do século XX, como uma iniciativa de aproximação da Universidade com a Sociedade, seja com foco na prestação de serviço, seja como forma de divulgação e difusão do conhecimento acadêmico. Na segunda parte do século XX, o envolvimento político de estudantes na definição dos rumos da universidade brasileira deu à extensão universitária novas abordagens e as conceituações mais progressistas tiveram ambiente para se desenvolverem. Críticas à concepção de extensão como sinônimo de estender o conhecimento de forma unidirecional foram sendo questionadas e formas mais dialógicas foram apresentadas. Este contexto, juntamente com o protagonismo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), contribuiu significativamente para um novo olhar sobre a concepção da extensão que, em 2012, foi assim definida pelo fórum: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. Não há dúvidas quanto à contribuição da extensão para a formação profissional e continuada, seja para estudantes, seja para docentes, assim como da sua importância no processo de transformação social nos territórios nos quais se realizam as suas ações. Do ponto de vista do estudante destaca-se: o aspecto cognitivo, valorativo, atitudinal e procedimental, desencadeado pelo engajamento político e social nas realidades vivenciadas, que lhes permitem desenvolver habilidades de toda sorte, seja a oralidade, a escrita, a percepção, a observação, a disposição para o trabalho coletivo e multidisciplinar, a experiência profissional, entre outras; para o docente, a oportunidade de substituir o ensino bancário pelo dialógico, a hierarquia pela horizontalidade, o acúmulo de experiências empíricas que à luz das teorias iluminam as primeiras e transformam a segunda e, é claro, o engajamento político e social incorporado a sua profissionalidade, entre outros; para a sociedade, a troca de experiências, saberes, conhecimentos e tecnologias que certamente poderão ser instrumentos de resolução de problemas e busca de alternativas para situações concretas. Este processo estudante-docente-sociedade em diálogo colaborativo e em espiral suscita um conjunto de indagações próprias do interesse da investigação científica. Uma pesquisa recente sobre a produção científica na extensão (Coelho, 2014) revelou que as publicações em extensão no Brasil têm a seguinte característica: artigos teóricos e de opinião sobre a extensão; relatos de experiência na extensão; artigos de pesquisa sobre a prática extensionista. Ao fazer a análise crítica da natureza dos artigos publicados, o autor chama-nos atenção para a importância do registro, da reflexão, e do avanço que podemos alcançar ao socializar os resultados das ações extensionistas, seja pela troca de experiência entre os interessados, seja por evitar o esforço desnecessário em matérias já esgotadas por outrem. Neste sentido, entendemos que a Revista Conexão está no caminho almejado pelos extensionistas e, ao mesmo tempo, necessário para o avanço da extensão na sua dimensão científica, artística, interdisciplinar, cultural e política, para que possamos cada vez mais garantir o caráter educativo e transformador da extensão universitária.

GESTIÓN DEL PROCESO EXTENSIONISTA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA

OUTREACH PROCESS MANAGEMENT THROUGH TEACHING

LOS RÍOS, Dagneris Batista de¹

SARDUY, Yoenia Barbán²

ULT - Cuba

RESUMEN

A través de las potencialidades que ofrece el proceso extensionista, se elaboró un juego didáctico que le permite a los estudiantes integrar las habilidades del lenguaje, el trabajo en grupo, la búsqueda de información y la transformación positiva de actitudes y comportamientos. Este trabajo fue monitoreado por el método de observación participativa, se elaboraron las preguntas, las instrucciones para el juego, y se realizaron consultas bibliográficas de toda la bibliografía acotada. Los resultados participativos, los índices de motivación y la aceptación por parte de los estudiantes, han demostrado que con este juego didáctico se suplen las necesidades e intereses de los mismos, provee a los profesores de materiales y métodos novedosos que los conduce a una auto superación sistemática, que se refleja en una mayor cultura general en la comunidad universitaria y el fortalecimiento de los valores como resultado de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Juegos didácticos; Proceso extensionista; Valores.

ABSTRACT

Through the potential offered by the outreach process, an educational game that allows students to integrate language skills, teamwork, information seeking and positive transformation of attitudes and behavior was developed. This work was monitored employing the participant observation method; questions and instructions to the game were developed, and relevant literature survey was carried out. Participatory results, levels of motivation and students' acceptance revealed that this educational game caters to participants' needs and interests, provides teachers with innovative materials and methods that systematically lead to self-improvement, consequently increasing general culture in the university community and the strengthening of values as a result of this process of teaching and learning.

Keywords: Teaching and learning; Educational games; Outreach process; Values.

1 Professora da Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba. Doutorado em Medicina Veterinaria pela Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba. E-mail: dagnerisbr@ult.edu.cu

2 Professora da Universidade Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba. Doutorado em Ciencias Pedagogicas pela Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba. E-mail: ybarban@ult.edu.cu

INTRODUCCIÓN

Ante el reto de conformar al hombre a tono con este tiempo cambiante, contradictorio y difícil que vive nuestro país, muchos educadores realizan una búsqueda constante de métodos y vías que permitan lograr el desarrollo de un individuo capaz de transformar su realidad. El enfoque integral para la labor educativa en la universidad constituye la estrategia maestra integral de la Educación Superior cubana en esta etapa, como expresión de la importancia que se le concede a la formación de un profesional integral, revolucionario, capaz de responder a las exigencias que plantea el desarrollo de nuestro país en las actuales circunstancias, con un amplia cultura política-ideológica, profesional y socio-humanista.

La dinámica del trabajo educativo exige de nuevas metas y proyectos que se adecuen a las transformaciones que ocurren en la vida del territorio, a partir de la generación de conceptos, redefinición de saberes, con el objetivo de alcanzar una cultura general integral. En esta relación sociedad-cultura, existe la necesidad de elevar el desarrollo cultural de la comunidad, lo que también forma parte de la misión social de la Universidad, que es promover la cultura por medio de la extensión universitaria, cuyo objetivo es desarrollar acciones de promoción sociocultural dirigidas a fomentar hábitos de vida saludables, una sexualidad responsable, hábitos de lectura, educación ambiental, cultura de prevención, calidad de vida, haciendo con que la comunidad universitaria vea a la cultura no como concepto, sino una dimensión que abarca conocimientos de cultura política, científica, económica, medioambiental, artística, literaria, de salud, en aras de favorecer el crecimiento cultural y profesional de la comunidad, para lograr una transformación positiva en todos los aspectos.

Ante el reto de conformar al hombre a tono con este tiempo cambiante, contradictorio y difícil, muchos educadores realizan una búsqueda constante de métodos y vías que permitan lograr el desarrollo de un individuo capaz de transformar a su realidad.

Sólo con la formación de un hombre que logre potencializar al máximo sus capacidades intelectuales, su mundo intelectual y afectivo, que asuma la responsabilidad que en esa formación le corresponde a sí mismo, donde su crecimiento individual debe ir acompañado con su compromiso en el enriquecimiento del desarrollo social, se podrá cumplir nuestros propósitos.

MÉTODO Y RESULTADOS

La Universidad del siglo XXI está llamada a formar ciudadanos conscientes y responsables, dotados de cultura humanista y científica, capaces de seguirse formando a sí mismos. El objetivo estratégico de la dimensión extensionista es asumir un proceso orientado a la labor educativa, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria y su entorno social, a través de acciones de promoción sociocultural dirigidas a elevar la calidad de vida y el fomento de hábitos de vida saludables.

En tiempos actuales se deben utilizar metodologías alternativas, dinámicas, flexibles, participativas, que propicien el proceso de reflexión- acción, espacios para fomentar el debate, el diálogo abierto, la posibilidad de expresarse, aportar sus conocimientos. Esta función tiene implícito el proceso de elevar el nivel de aprendizaje, partiendo de que la cultura no se administra, ni se dirige, sino se orienta y se promueve con el ánimo de acelerar el desarrollo sociocultural.

La educación popular, dialógica y participativa, ideada por Paulo Freire y enriquecida por sus

seguidores, se propone a devolver al alumno el protagonismo y la palabra, estimular la conciencia crítica, la adaptación activa a la realidad, la capacidad de ser un agente de cambio y de construir sus conocimientos acerca del mundo y transformarlo.

Teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, los conocimientos generales con los que se nutren y la formación general integral del profesor universitario a que aspiramos, es imprescindible insertar en el desarrollo del proceso docente educativo un conjunto de elementos asociados a lo educativo, instructivo, formativo, cultural, preventivo, que estimule el interés y la búsqueda de información de temas heterogéneos.

En la universidad de las Tunas Vladimir Ilich Lenin se diseñó y se implementó el proyecto “Búscame adentro”, un proyecto de transformación sociocultural enfocado a elevar la cultura general de la comunidad universitaria, como parte de la gestión del proceso de extensión universitaria. Esta experiencia que tiene 4 años de implementación, comprende cursos facultativos a la comunidad universitaria y a profesionales del territorio, investigaciones en zonas caracterizadas, actividades de promoción y de prevención de salud en diferentes espacios y en comunidades.

Al inicio del proyecto se aplicaron entrevistas y encuestas sobre las actividades que les resultarían a los estudiantes más interesantes. Los resultados reflejaron que la comunidad universitaria se sentiría motivada entre otras opciones por los juegos de participación. A partir de este resultado se diseñó un espacio de intervención, con objetivos educativos y axiológicos definidos, que se realiza a través de juegos didácticos, donde el estudiante es un agente activo en la producción del conocimiento, que lleva a la toma de conciencia y de decisiones, la interiorización del mismo y el cambio de actitudes y comportamientos, sobre la base del conocimiento.

Conscientes de la necesidad de enfocar nuestra mirada en las interacciones a través del docente, tomamos como referentes teóricos autores como Jean Pierre Sensevy, Lev Semenovich Vigotsky, Guy Brousseau, que nos acercaron a la acción didáctica, a través del juego, teniendo en cuenta la relación profesor - saber – estudiante, en la generación y adquisición de conocimiento y la formación como sujeto social.

Coincidimos con el criterio “La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental a todas las funciones del comportamiento” (Vygotsky, 1982)

La enseñanza es una construcción permanente, es una reconfiguración del saber como un acto dinámico, mediatizado por la comunicación que se da entre sujetos que adquieren su papel de emisor y receptor, como “acto social, social en la medida en que está distribuido sobre varios individuos y requiere su cooperación.

Los juegos didácticos permitieron enfocar la educación preventiva de una manera creativa, un mejor diseño de las acciones en la dimensión extensionista en los proyectos educativos y trabajar en base a las dificultades detectadas en conocimientos generales, necesarios en la formación de un profesional para elevar su cultura general integral.

Su diseño responde a una función motivacional, sobre la base de los pilares establecidos: Psicológicos, Pedagógicos, Filosóficos y Sociológicos dirigidos a la formación de la personalidad en los educandos, con valores, ideas, convicciones políticas, ideológicas y humanistas, convivencia en la sociedad, su integración al medio, la interdisciplinaridad, para su renovación constante.

La aplicación de este juego pedagógico, dinámico, flexible y interactivo, encamina la comunidad universitaria a la búsqueda de información por parte de los que lo ejecutan, y los que lo reciben. La educación preventiva se anticipa a los problemas, estimula el efecto de reflexión- acción vinculando la teoría con la práctica, propicia el dialogo, el intercambio, la participación, el trabajo en equipos, se favorece la toma de decisiones compartidas respetando los criterios individuales, analiza a la realidad desde diferentes ópticas sin estereotipos que dificulten el desarrollo personal de cada integrante. Aspectos que en su conjunto tributan al fortalecimiento de los valores, se integran procesos personales y éticos, que conducen a la transformación de conductas y comportamientos. Así se propicia el desarrollo de capacidades, que garantizan una incorporación activa en otros campos de la vida social, permite posiciones argumentadas, crea un espíritu colectivista y consolida la voluntad de aportar en la vida social la transformación de la realidad.

El principio básico del juego (Anexo 1) se sustenta en un diagrama, con casillas que conducen a la meta, los equipos transitan en una sola dirección, y su avance está determinado por sus conocimientos que dan respuesta a un sistema de tarjetas, en las cuales se recogen preguntas referentes a los siguientes temas:

1. Cultura de salud
2. Cultura económica
3. Medio Ambiente
4. Cultura General
5. Historia local

El juego posee además las tarjetas de Riesgos y Desafíos, que describen comportamientos impropios o actitudes irresponsables identificadas en el ámbito de acción de los estudiantes, y que constituyen indisciplinas sociales, las cuales el profesor utiliza para darle tratamiento educativo, conduciendo al estudiante a reflexionar de forma individual y colectiva para tomar las decisiones correctas, y así poder avanzar.

En cada pregunta de contenido, el profesor que conduce el juego, se detiene para aclarar cualquier duda y realizar las acotaciones precisas, lo que exige un nivel de preparación por parte del profesor que lo ejecuta. El contenido de las tarjetas es flexible, las preguntas se modifican en la misma medida que se cumplen los objetivos propuestos en cada brigada, o generación de estudiantes.

El juego motiva a los estudiantes que tienen actitudes artísticas en las diferentes manifestaciones, favorece la comunicación interpersonal, propicia el diálogo para dar respuesta a las necesidades sentidas del colectivo, elevando los conocimientos y la percepción de riesgo en esta comunidad.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor fortalece el trabajo educativo, formativo, cultural y extensionista. Esta actividad constituye una herramienta de apoyo, formativa y educativa, que difiere de las comunes porque son planteadas por los estudiantes, sobre la base de sus análisis y sus necesidades. Para lograrlo se debe rechazar lo inadecuado, superar obstáculos, responsabilizarse, buscar alternativas y organizar tareas conjuntas en la brigada o grupo.

La experiencia se realizó inicialmente en 4 brigadas de primer año de las carreras de Derecho, Contabilidad, Ingeniería Industrial y Agronomía, y se fue generalizando en las 37 brigadas de la Universidad. Han transcurrido 4 años y se mantiene la experiencia, que se lleva a cabo en todas las brigadas estudiantiles. Se convirtió en un espacio medular en la Residencia estudiantil, que es nuestra principal área vulnerable, pero se ha llevado también a las comunidades.

Disímiles han sido los juegos didácticos que se elaboran, pero la práctica ha demostrado que si se le vinculan otros tópicos se amplía la cultura general integral de los participantes, el proceso no se vuelve monotemático, ni satura al estudiante de información que no le aporta elementos que lo conduzcan a mantener una actitud ética. Se aspira alcanzar que los universitarios, sin tener en cuenta su profesión, se conviertan en gestores culturales y de salud, elementos protagónicos en la transformación de la sociedad que va asumiendo nuevos retos en cada generación de estudiantes.

Los autores María Teresa Sirvent y Díaz Bordenave enfatizan en la necesidad de educar para la participación, que pueden ser aprendidas por la práctica y la reflexión, con el objetivo de incidir en la realidad, investigar problemas, escuchar, reflexionar, tolerar divergencias, respetar opiniones, aclarar sentimientos y comportamientos, resolver conflictos, elaborar y valorar proyectos y anticipar consecuencias. (1985)

La experiencia atravesó varias etapas:

- 1ra etapa: Diagnóstico de la comunidad universitaria y fundamentación de un problema factible-perceptible
- 2da etapa: Elaboración del proyecto (acciones metodológicas educativas). Diseño de la estructura de los juegos didácticos
- 3ra etapa: Capacitación de profesores
- 4ta etapa. Realización del espacio
- 5ta etapa. Validación de la propuesta

Desde nuestro punto de vista, teniendo en cuenta los resultados, se ha convertido en una buena práctica, su sistematicidad y actualización ha enriquecido el trabajo preventivo, tributa a la auto superación sistemática del colectivo, proceso que vincula bidireccionalmente a profesores y estudiantes, no es monotemática ni tradicional, enriquece y amplía la cultura general desde una arista sociocultural de los futuros profesionales, dando cumplimiento a una de nuestras mayores aspiraciones: de que los universitarios sin tener en cuenta su profesión se conviertan en gestores culturales y de salud, como entes protagónicos en la transformación de la sociedad, que van asumiendo

nuevos retos en cada generación, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y el deporte, satisfaciendo a las necesidades espirituales de la comunidad, elevando su nivel cultural, promoviendo conductas y hábitos saludables, que se traducen en una mejor calidad de vida.

Se sugiere, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el proceso extensionista en las universidades, que se diseñen nuevas alternativas para llevar a cabo la labor educativa que permita la superación cultural los estudiantes.

Conclusiones

A partir de experiencias concretas con la realización de juegos didácticos, diseñados como parte de las actividades del proyecto “Búscame Adentro”, que se ha realizado en la Universidad de las Tunas en un periodo de 4 años, se han obtenido los siguientes resultados:

- Los profesores se apropian de herramientas y técnicas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma creativa.
- Los estudiantes son protagonistas del proceso, lo que evidencia cambios positivos en la transformación de actitudes y comportamientos.
- Se ha potenciado la realización de acciones extensionistas, para el desarrollo de habilidades dirigidas a la comunidad universitaria de forma novedosa.
- Se aprecia un mayor nivel de información, y actualización de estudiantes y profesores de temas que tributan a la formación de una cultura general.



ANEXO 1 EJEMPLO DE LAS PREGUNTAS POR TÓPICOS

Cultura de salud

- ¿Qué entiende usted por hábitos tóxicos?.
- ¿Cómo contribuyes en tu brigada, en tu casa, en la Residencia Estudiantil y en tu comunidad a prevenir el consumo de drogas?.
- Mencione las consecuencias del consumo de las drogas en seres humanos y en la sociedad.
- Comente los efectos negativos de las drogas en la salud.
- El consumo de alcohol reduce nuestras vidas. ¿Cuáles son los efectos dañinos que provoca en las personas?.
- ¿Entre los fumadores pasivos y activos cuál es el que sufre los daños del tóxico?.
- ¿Conoces si existe alguna relación entre las drogas y el VIH/SIDA?.
- Vías de transmisión del virus del VIH/SIDA.
- Argumenta las diferencias entre sexo protegido y sexo seguro.
- Argumenta a través de que prácticas sexuales no te contagias con VIH/SIDA.
- Ventajas del uso del condón.

Medio Ambiente

- ¿Qué es el medio ambiente?.
- Mencione algunos contaminantes que dañan la naturaleza.
- El tóxico liberado durante la combustión del tabaco es el mismo tóxico del escape de los motores de combustión. ¿Cómo se llama?.
- El ruido es un contaminante del medio ambiente. ¿Por qué?.
- Mencione los elementos fundamentales del medio ambiente.
- ¿Qué es contaminación?. ¿Cuántos tipos de contaminación existen?.
- ¿Qué es aire puro?.

Cultura general

- Interprete la siguiente frase “Las cosas buenas se deben hacer sin llamar al universo para que lo vea a uno pasar (...) porque allá dentro se siente como un gusto cuando se ha hecho un bien, o se ha dicho algo útil a los demás. Eso es mejor que ser príncipes”.
- Mencione un libro escrito por José Martí y 3 fechas importantes en la vida del maestro.
- El Che expresó “La arcilla fundamental de nuestra obra es la juventud”. Argumenta su significado actual.
- Realice una reseña de un libro de su preferencia.

Riesgos

- Estás en una fiesta, uno de los presentes se acerca y te brinda un cigarro, de forma consciente lo rechazas, no quieres dañar tu salud. Avance 5 casillas.
- Conociste una muchacha (o) en una fiesta y ese mismo día deciden tener relaciones sexuales y no te proteges. Retrocede 7 casillas.
- Siempre traes condones para las oportunidades, pero los traes en la billetera. Retrocede 5 casillas.
- Estas enfermo y en vez de acudir al médico te auto-médicas. Retrocede 5 casillas.
- Su pareja fuma incontrolablemente con el pretexto de que este le ayuda a controlar los nervios. Sin embargo no haces nada con tal de convencerla para que deje de fumar. Retroceda 6 casillas.
- Tienes más de una relación y con ninguna te proteges. Retrocede 5 casillas.

Desafíos

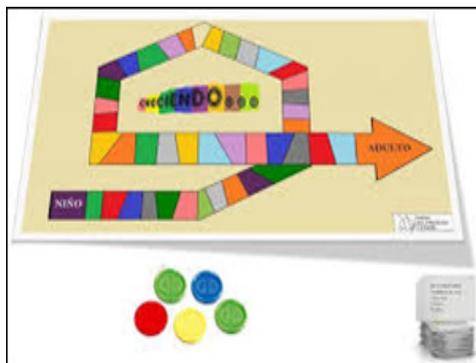
- Usted se gradúa y comienza a trabajar en una empresa en el departamento de Relaciones Públicas. Su primera tarea elaborar el nombre de una campaña para la prevención al consumo de las drogas. ¿Cómo lo haría?.
- Dibuje como ves las causas negativas de las drogas y la violencia

ANEXO 2 EJEMPLOS DE JUEGOS

1



2



3



4



5



6



REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Carlos M. de Zayas. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. Ciudad de La Habana. Cuba, 1989.

BATISTA, Dagneris de los Ríos Orientación educativa en la universidad actual desde la dimensión extensionista. Revista Conexão UEPG, Vol. 6, No 1, 2010.

BERNHEIM, C. T. El nuevo concepto de extensión universitaria. En Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión "Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas". ANUIES. Colección Documentos. México, 2001.

BORDENAVE, J. Díaz. Participación y sociedad, Ed. Búsqueda, Bs. 1985

DE ARMAS AGUILA, Yamila y et al. Colectivo de Autores. Atención a las adicciones en la comunidad. 2002

Equipo de educación Popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. Investigación participativa. 2000.

FREIRE, P. Educación y cambio, Ed. Paz e terra, Brasil, 1986.

VIGOTSKY, L. S. Obras Completas. Vol.2, pp.363-81. Moscú: Pedagógica, 1982.

VIGOTSKY, L. S. Obras Completas. Vol.3. Moscú: Pedagógica, 1983.



Artigo recebido em:
12/12/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

DIVULGAÇÃO DA CULTURA CIENTÍFICA ATRAVÉS DA TEORIA DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA

SHARING SCIENTIFIC CULTURE THROUGH BIOLOGICAL EVOLUTIONARY THEORY

UFMT / USP - Brasil

OLIVEIRA, Graciela da Silva¹

RESUMO

Neste trabalho, é discutido o potencial e uso da teoria da evolução biológica ao se desenvolverem ações de divulgação científica na Educação básica. No ano de 2011, foi conduzido um projeto de extensão a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O Ensino foi desenvolvido através de discussões com os estudantes de Ciências Biológicas e da Educação básica sobre os conceitos da teoria da evolução biológica; a Pesquisa a partir do estudo das estratégias pedagógicas e dificuldades apresentadas pelos professores da Educação básica, ao ensinar a teoria, bem como interesses/motivações e a aceitação da evolução biológica por estudantes do Ensino Médio; e a Extensão através da promoção de mostras científicas em escolas públicas. Os resultados encontrados apontam que iniciativas de comunicação científica e a relação mais estreita entre a Universidade e a Escola tiveram implicações importantes para a melhoria da educação científica, no que diz respeito ao pensamento evolutivo e à compreensão da dinâmica do mundo vivo.

Palavras-chave: Cultura Científica; Divulgação; Educação Científica; Evolução Biológica.

ABSTRACT

This article discusses the potential and use of biological evolutionary theory during activities aimed at sharing scientific information in Basic Education. In 2011, an outreach project was carried out based on the combining of teaching, research and outreach projects. The teaching component was implemented by means of discussions with students from the Biological Sciences undergraduate course and Basic Education students about the concepts that support biological evolutionary theory. The research component comprised of the study of pedagogical strategies and the difficulties presented by Basic Education teachers when they had to teach theory. The research component was also based on interests/motivations and the acceptance of the evolutionary theory by High School students. The outreach component was developed through scientific fairs in public schools. The results demonstrate that initiatives that promote the sharing of scientific information and a closer relationship between universities and schools had important implications for the advancement of scientific education, especially in aspects related to evolutionary thinking and to the understanding of the dynamics of the living world.

Keywords: Scientific Culture; Sharing of Information; Scientific Education; Biological Evolution.

¹ Professora da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Brasil. Aluna do Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: graciela.ufmt@gmail.com

INTRODUÇÃO

No presente estudo, relatam-se algumas experiências vivenciadas a partir de um projeto de extensão conduzido por uma professora e estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Mato Grosso. O público-alvo foram estudantes e docentes do Ensino Médio de duas escolas públicas de Cuiabá – MT. O objetivo do projeto de extensão foi estimular o interesse dos estudantes do Ensino Médio pela teoria da evolução biológica, e os conceitos biológicos que estão diretamente ligados a essa teoria.

O desenvolvimento desse projeto de extensão foi um importante veículo para aproximar o público acadêmico e o escolar em um processo de comunicação científica e, particularmente, contribuiu para ampliar a compreensão da percepção da ciência de alguns jovens estudantes e professores da Educação básica, apontando caminhos para ações mais efetivas de desenvolvimento de uma cultura científica.

A opção pelo tema “teoria da evolução biológica” partiu do interesse de tratar de uma ideia da biologia que representasse e contribuísse para a compreensão da dinâmica entre os seres vivos e o meio ambiente, bem como do processo de diversificação.

O impacto da obra de Darwin e Wallace foi fornecer uma estrutura conceitual para o estudo da morfologia comparada, da embriologia e da paleontologia. Os organismos passaram a ser compreendidos por suas relações uns com os outros, alguns mais distantes do ancestral por um tempo maior, e alguns mais recentes (FUTUYMA, 1992).

A teoria evolutiva é uma estrutura útil e frequentemente essencial dentro do que os cientistas organizam e interpretam sobre o mundo vivo. Por exemplo, se estudantes da Educação básica não entenderem de seleção natural, terão dificuldades de compreensão e resolução de situações do cotidiano, como: a resistência de bactérias a antibióticos, ou o processo e o desenvolvimento de doenças como a AIDS (ALTERS; ALTERS, 2001).

Contudo, a teoria da evolução biológica é um tema considerado controverso, as atitudes em sua direção são quase sempre influenciadas por ideias, memórias, experiências e concepções de evolução diferentes das estabelecidas pela ciência (ALTERS; ALTERS, 2001). A despeito das influências sociais e culturais no ensino-aprendizagem da teoria da evolução biológica, observa-se que, frequentemente, a sua aceitação é menor quando comparada a outros conceitos científicos.

No Brasil, Oliveira e Bizzo (2011) e Mota (2013) analisaram aspectos de aceitação e rejeição de alunos do Ensino Médio com relação à evolução biológica. Os resultados mostraram que esses estudantes aceitam as evidências evolutivas baseadas nos registros fósseis, bem como a ancestralidade comum e a seleção natural. No entanto, no que diz respeito à origem e evolução da Terra e dos seres humanos, há uma forte tendência entre os jovens de discordarem.

Sabe-se que a evolução biológica é central na conceptualização dos temas da biologia; no entanto, esse conceito é apresentado, em diversos estudos, como um tema particularmente difícil, tanto no ensino, por parte dos professores, quanto na aprendizagem dos alunos (ALMEIDA; FALCÃO, 2005). Essas dificuldades são observadas na abordagem da evolução biológica em sala de aula, uma vez que muitos professores dedicam poucas aulas para seu ensino ou simplesmente deixam de abordar o tema.

A partir das discussões aqui apresentadas, reconhece-se a teoria da evolução biológica como objeto que habita uma posição central na biologia e, em paralelo, possui um alto perfil público (COBERN, 1994). O espaço para comunicação científica, com a aproximação da Universidade e as Escolas, possibilitou ampliar o debate público sobre o tema, divulgando entre os jovens estudantes algumas ideias fundamentais de Charles Darwin.

Esses espaços de interações e relações sociais e científicas não esgotam a variedade e a multiplicidade de formas de interação do indivíduo com os temas da ciência, mas podem contribuir para o entendimento mais claro da complexidade do pensamento evolutivo e o papel da ciência, fundamental para uma

sociedade mais bem informada. A figura de Charles Darwin, neste contexto, possibilitou a comunicação científica em duas vias: a primeira, a discussão da sua vida e obra, tratando da natureza da ciência, e segunda, o impacto de suas pesquisas e importância do desenvolvimento da ideia do mecanismo de seleção natural para a Biologia.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO

Este projeto foi desenvolvido por uma professora e alunos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas – Instituto de Biociências – Campus Cuiabá – MT matriculados na disciplina “Instrumentação para o Ensino III” (02 bolsistas de Extensão e 19 alunos da disciplina). O público-alvo foram alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e seus respectivos professores de Biologia, de duas escolas públicas de Cuiabá (uma municipal e a outra estadual). A escolha das escolas foi por proximidade anterior com a gestão e alguns de seus funcionários. Na Tabela 1 são apresentados os participantes do projeto de extensão e distribuição quando ao sexo e faixa etária.

TABELA 1: Distribuição e características dos participantes do projeto de extensão

INTEGRANTE	N		FAIXA ETÁRIA
	F*	M**	
Docente – Universidade	01		30 anos
Estudantes Curso de Ciências Biológicas	14	05	20 – 24 anos
Bolsistas Extensionistas	01	02	20 – 24 anos
Docentes do Ensino Básico	03		30 – 39 anos
Estudantes do 1º ano do Ensino Médio	47	36	>15 anos – 17 anos
Estudantes do 2º ano do Ensino Médio	30	28	16 – 22 anos
Estudantes do 3º ano do Ensino Médio	49	37	17- > 22 anos

* F- Sexo Feminino/ ** M- Sexo Masculino

Após a formação da equipe, foram realizados encontros (reuniões) semanais para elaboração das ações/atividades que foram desenvolvidas nas escolas públicas. Nessa etapa, os licenciandos foram convidados a levantar as referências bibliográficas que nortearam os trabalhos e os estudos sobre a teoria da evolução biológica. As leituras recomendadas inicialmente foram: “Evolução: o sentido da biologia” (MEYER e EL-HANI, 2005); “Darwin: do Telhado das Américas à Teoria da Evolução” (BIZZO, 2002); “Evolução Biológica: ensino e aprendizagem no cotidiano de sala de aula” (SANTOS, 2002).

Após a síntese e o fichamento dos materiais bibliográficos selecionados, a equipe de trabalho iniciou a implementação das ações, em conjunto com os parceiros da Educação básica: (1) conhecer a percepção pública da ciência, a partir das atitudes diante da teoria da evolução biológica de estudantes do Ensino Médio e seus professores de Biologia; (2) promover mostras científicas através de oficinas e minicursos nas escolas públicas. Para o desenvolvimento dessas ações, delimitaram-se seis etapas, descritas abaixo.

Primeiramente, a equipe de trabalho entrou em contato com as escolas públicas (estaduais e municipais) de várias regiões do município de Cuiabá – MT, em busca de escolas interessadas em participar do projeto de extensão. Nesta etapa, o contato prévio com os professores e gestores facilitou a parceria, resultando na inscrição de duas escolas.

As ações deste projeto de extensão foram voltadas, inicialmente, aos professores de Biologia, que contribuíram nas decisões e ações que foram realizadas com os estudantes do EM. Os licenciandos realizaram algumas visitas nas escolas, para conhecer a estrutura disponível e dialogar com os professores a respeito do ensino de Ciências, especialmente o

ensino da teoria da evolução biológica.

Nesta etapa, os graduandos optaram por sistematizar a coleta de informações com os três professores da Educação básica, por meio de um questionário, composto por questões de múltipla escolha e itens estruturados em escala do tipo Likert de 4 pontos. A escala de Likert é estruturada a partir da elaboração de afirmações em que o respondente deverá assinalar o seu nível de concordância, a partir dos escores 1 – Discordo Totalmente, e 4 Concordo Totalmente, com dois níveis intermediários.

A escolha pela aplicação de um questionário foi para facilitar a coleta e tabulação dos dados, e, principalmente, para não alterar a rotina do professor. As questões versavam sobre: caracterização socioeconômica; motivos/razões para o ingresso na carreira docente; proximidade com a ciência, com a evolução biológica e sua opinião a respeito do ensino da teoria da evolução biológica; e proximidade a religião.

O questionário aplicado para os estudantes do Ensino Médio foi elaborado com base no estudo realizado por Oliveira e Bizzo (2011), com auxílio do instrumento ROSE (*Relevance of Science Education*) (OLIVEIRA, 2009; SANTOS GOUW, 2013; MOTA, 2013).

A coleta dos dados com os estudantes foi realizada a partir do contato direto com os inquiridos, durante o período letivo, em horários previamente negociados com a gestão e o professor da escola. A aplicação dos questionários durava em média 20 minutos, e não foram identificadas dificuldades de compreensão dos itens e forma de preenchimento. As questões presentes nos questionários versavam sobre: caracterização socioeconômica; proximidade e interesse por ciências e suas aulas de ciências; interesse por tópicos que sustentam a teoria da evolução biológica; e caracterização cultural, particularmente proximidade com crenças religiosas. A escolha dos itens relacionados à ciência e religião foram importantes para a compreensão de como os estudantes se relacionam com temas científicos e com crenças pessoais.

Os dados obtidos foram processados no *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais - versão 18.0, que é um pacote estatístico facilitador e mediador do trabalho de análise numérica (OLIVEIRA; BIZZO, 2011). O SPSS utilizado foi licenciado pelo projeto “Desempenho escolar inclusivo na perspectiva multidisciplinar – Observatório da Educação” (CAPES/INEP 2010), do qual a coordenadora do presente projeto participa como pesquisadora.

Para avaliar diferenças entre amostras e relações entre as variáveis, foram realizadas análises descritivas de frequências absolutas e relativas, seguidas do exame das variáveis e suas correlações por análises multivariadas (*Mann Whitney* e *Kruskal-Wallis*). Nas variáveis “opção religiosa”, “grupo socioeconômico” e “idade”, apareceram mais de dois grupos de estudantes. Foi aplicado o teste *Kruskal-Wallis*, que é um teste não-paramétrico aplicado às variáveis de nível pelo menos ordinal, e é também uma alternativa ao *One-Way Anova*. Permite ver se existem diferenças no pós-teste entre três ou mais condições experimentais, e se existe pelo menos um grupo diferente ao nível de 5% (PESTANA; GAGEIRO, 2005). Para verificar qual grupo é diferente, foi realizada, em seguida, a comparação múltipla entre as médias dos grupos identificados através do teste de *Tukey*, utilizado para testar toda e qualquer diferença entre duas médias.

Quanto ao sexo, também foi verificado se existem diferenças entre os dois grupos, mas como se trata de duas amostras independentes, as variáveis foram submetidas ao teste de *Mann-Whitney*, que compara o centro de localização das duas amostras, como

forma de detectar diferenças entre ambas. Esse teste possibilita verificar a igualdade de comportamentos de dois grupos de casos ou a existência de diferenças na pós (PESTANA; GAGEIRO, 2005).

Tendo em vista os resultados encontrados neste estudo exploratório inicial, e à luz dos referenciais teóricos que orientam o ensino da teoria da evolução biológica, os acadêmicos elaboraram as oficinas pedagógicas. Para tanto, os graduandos contaram com um roteiro denominado “Oficina Pedagógica”, no qual caracterizaram: carga horária; limite de vagas; ementa; objetivos educacionais; materiais necessários; sistemática/desenvolvimento do trabalho; estratégias de avaliação e autoavaliação.

A duração das oficinas foi entre 4 e 8 horas e elas versaram sobre temas relacionados à teoria da evolução biológica. As oficinas foram intituladas com a intenção de chamar a atenção dos jovens; seguem os títulos atribuídos: Evolução Biológica: afinal o que é isso?; A natureza: entre o bem e o mal; Répteis: descobrindo seu passado; O que os olhos não veem; Quem é Darwin?; Os fósseis e você tudo a ver; Evolução e a Diversidade Biológica.

Ao final das oficinas, os acadêmicos avaliaram a opinião dos estudantes sobre as atividades que foram desenvolvidas e retomaram a opinião dos jovens sobre ciência e a evolução biológica. Para sistematizar essas avaliações, foram realizadas observações e registros das reações e falas dos estudantes do Ensino Médio durante a execução da oficina. Além disso, ao término das atividades, foi distribuído um questionário com algumas perguntas a respeito do que os participantes “mais gostaram” e “o que aprenderam de novo” nas oficinas.

TEORIA DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O conceito de cultura científica, ainda em construção, busca apontar uma visão mais geral e adensada da presença da ciência em nossa sociedade (BROTAS, 2011). A cultura científica é constituída por um conjunto de fatores, eventos e ações do homem nos processos voltados para a produção, a difusão, o ensino e a divulgação do conhecimento científico (VOGT, 2011).

Durante o desenvolvimento do presente projeto de extensão, o público-alvo foi visto como ativo e dotado de conhecimento e opiniões legítimas, na tentativa de criar canais de diálogo entre a universidade e a escola. A partir dessa orientação, os professores e estudantes foram ouvidos quanto às suas expectativas, percepções e opiniões sobre o ensino e aprendizagem da teoria da evolução biológica.

Quando pesquisado a respeito das opiniões dos professores sobre o ensino da teoria da evolução biológica, percebeu-se que os docentes consideram a teoria de grande relevância para o ensino básico, e embora o primeiro contato dos professores com a teoria tenha sido durante a graduação (Licenciatura em Ciências Biológicas), afirmaram não terem sido preparados para trabalhar em sala de aula com as questões socioculturais que influenciam a aprendizagem dos estudantes.

Dentre as principais dificuldades apresentadas pelos professores ao ensinar a teoria da evolução biológica, destacaram que a formação cultural dos alunos da educação básica parece influenciar na compreensão dos conceitos-chave da teoria. Consideram, ainda, que conhecem poucos caminhos e estratégias pedagógicas que amenizem os conflitos entre a religião e a ciência em sala de aula.

O contato com os professores da educação básica, em um movimento de mão dupla, em que os pesquisadores fornecem, mas também recebem informações, foi fundamental. As opiniões dos professores apresentaram consequências diretas na percepção dos licenciandos sobre a dinâmica da escola e o ensino de conceitos científicos, principalmente sobre as relações entre temas científicos e as crenças pessoais.

Quanto à pesquisa de percepção dos jovens estudantes sobre ciência e a teoria da evolução biológica, não houve diferença estatisticamente significativa nas respostas quanto ao sexo, idade, grupos socioeconômicos e religiosos ($p=00,1$). Isto é, independentemente dos grupos identificados, as respostas encontradas entre os jovens, meninos e meninas foram semelhantes. Desta maneira, os resultados apresentados a seguir referem-se ao total da amostra de estudantes.

De maneira geral, os jovens consideram que a ciência é relevante para sociedade e contribui para resolver problemas do cotidiano; paradoxalmente, quando questionado sobre o interesse de seguir uma carreira científica ou trabalhar com algum tipo de tecnologia, os percentuais atingidos foram mais baixos (FIGURA 1).

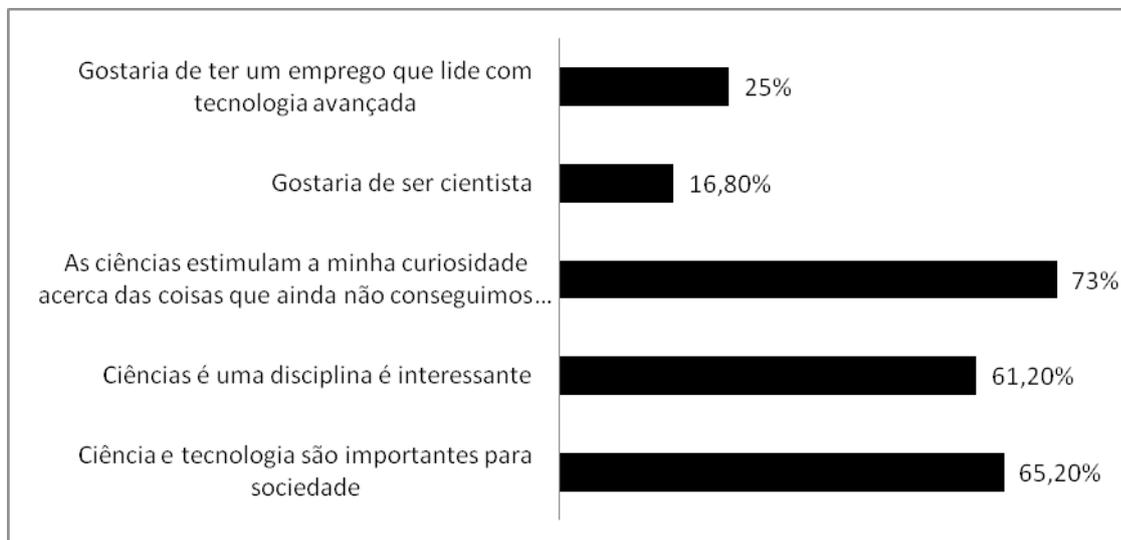


FIGURA 1: Frequência da amostra de estudantes diante da Ciência

Resultados semelhantes foram encontrados por Santos Gouw (2013), que destaca que os jovens brasileiros têm uma atitude em geral otimista em relação à ciência e à tecnologia, e as considera responsáveis por melhores oportunidades futuras e o desenvolvimento adequado de um país. A autora chama a atenção para os altos índices de otimismo ou valorização da ciência entre os jovens das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Por outro lado, os informantes do Sul e Sudeste pareceram menos empolgados e mais críticos em relação ao papel da ciência e tecnologia na sociedade.

Quanto à opinião dos jovens a respeito da teoria da evolução biológica, foram respondidas duas questões, a primeira sobre a base científica e credibilidade atribuída à teoria, e a segunda sobre aceitação de tópicos que sustentam a teoria da evolução biológica.

De maneira geral, os jovens concordaram que a teoria da evolução biológica trata-se de um tema aceito entre os cientistas e resultado de estudos científicos sólidos: “evolução biológica pode ser testada cientificamente” - 53,8% de concordância; “a maioria dos cientistas aceita a teoria da evolução biológica como uma teoria cientificamente válida”

- 57,7% de concordância; “A teoria da evolução é o resultado da investigação científica sólida” - 56,7% de concordância.

No entanto, quando tratado da discordância entre o discurso religioso e o discurso científico, 51,6% discordaram que “a teoria da evolução está correta, mesmo não concordando com o relato bíblico da criação”, ao passo que 16,7% não responderam esse item. Os altos índices de abstenção e discordância podem sugerir o desconforto entre os jovens quando se relacionam temas científicos e crenças religiosas.

Quanto à opinião dos jovens a respeito de tópicos da teoria da evolução biológica, os principais resultados são apresentados na Figura 2.

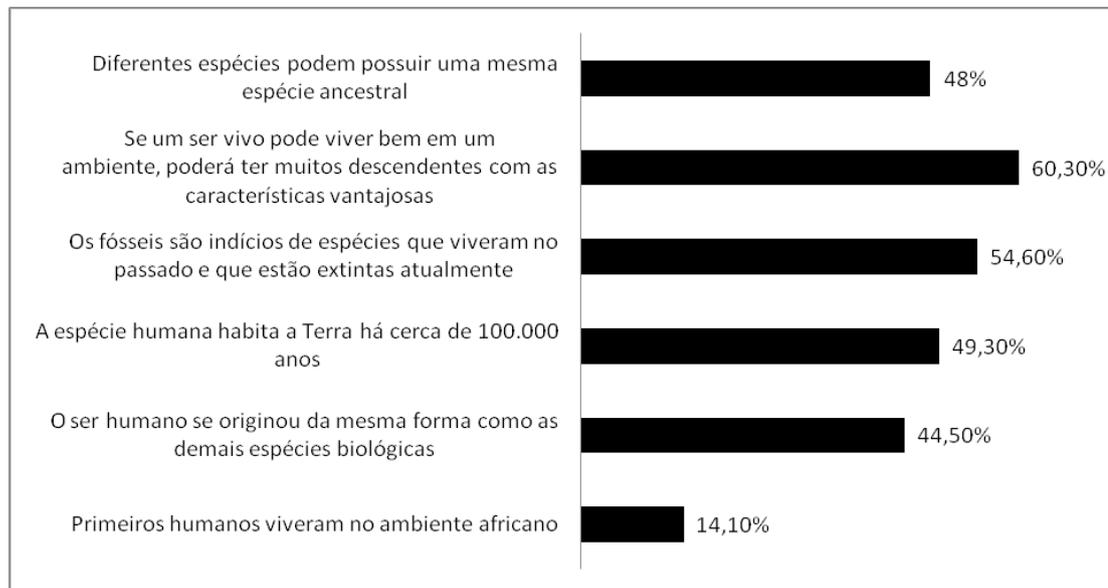


FIGURA 2: Frequência da amostra de estudantes diante de tópicos da teoria da Evolução Biológica

Os resultados indicam que os estudantes aceitam itens que afirmam sobre os registros fósseis como provas da existência de espécies que viveram no passado, seleção natural, ancestralidade em comum. No entanto, a concordância é menor quando as afirmações tratam-se da origem e evolução humana.

Esses resultados apontam que os estudantes parecem interessados e motivados por temas relacionados à teoria da evolução biológica.

As opiniões dos jovens sobre a teoria da evolução biológica foram analisadas a partir das opções religiosas dos jovens, no entanto, os resultados apontaram que a religião parece não interferir nas atitudes dos estudantes. Dessa forma, a preocupação dos professores quanto à influência das crenças religiosas dos estudantes na aprendizagem da teoria da evolução biológica não se justifica, pois os estudantes apresentaram percepções positivas com relação à evolução biológica, independentemente de suas afiliações e proximidade com a religião.

Quanto às interferências das crenças religiosas na compreensão da evolução biológica, Cobern (1991) considera que há a possibilidade de uma pessoa que se identifica com uma religião desenvolver ideias compatíveis com as aceitas pela ciência, ainda que reconheça como válidas as crenças religiosas. A visão de mundo não representa necessariamente um obstáculo para a compreensão, uma vez que “um conceito que é *completamente* compreendido por uma pessoa pode ser por ela rejeitado, por não ter força e alcance no

contexto de sua visão de mundo” (EL-HANI; BIZZO, 2002, p. 18). Existe a possibilidade de os indivíduos sustentarem, concomitantemente, concepções contraditórias, desde que empregadas em contextos diferentes.

O estudo das percepções de estudantes e professores forneceu subsídios na definição “do que, para quem e como comunicar”. Os programas de extensão articulados com ensino e pesquisa contribuem para aproximar a universidade das demandas da comunidade, e essas propostas de aproximação incidem, em primeiro lugar, dando voz a todos os participantes. As atividades de extensão e pesquisa na escola precisam ser compreendidas a partir da participação ativa de pesquisadores e dos sujeitos da escola, pois assim, antes de qualquer definição pedagógica, ouviu-se os professores e alunos.

Neste sentido, as oficinas foram elaboradas pelos acadêmicos com essas intenções mais abrangentes de comunicação, favorecendo a proximidade dos estudantes do ensino básico aos temas científicos, mas sob a ótica de uma visão mais crítica de seus benefícios e processos. Vieira e Volquind (2002, p. 11) conceituam oficinas pedagógicas como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Para a elaboração das oficinas, os estudantes buscaram referenciais teóricos específicos da biologia e referenciais da educação, conciliando os dois campos de conhecimento. No entanto, ao longo das elaborações das atividades das oficinas, percebeu-se uma forte tendência, entre os graduandos, por estratégias de mera transmissão do conhecimento, em geral criticadas pelos próprios licenciandos. Mas, ao definirem suas estratégias pedagógicas, eles ainda apresentam dificuldades de implementarem situações didáticas em que os estudantes da educação básica tenham papel mais ativo em sala de aula.

De acordo com Vogt (2006, p.22), quando iniciativas de comunicação e ensino de temas científicos são elaboradas pela comunidade acadêmica e executadas no âmbito do ensino básico, existe uma forte tendência de reduzir à comunicação científica a transferência de conhecimentos, o que “frequentemente produz o contrário da intenção inicial: aproximar, compartilhar e estimular”.

No entanto, a partir do diálogo entre professores-formadores, licenciandos e sujeitos da escola, à luz de referenciais teóricos da educação e específicos da biologia, as concepções prévias de ensino e o papel do professor e aluno em sala de aula foram analisadas criticamente, possibilitando novas formas de se fazer o ensino de temas científicos.

As oficinas foram oferecidas em um dia letivo, em cada escola. Para a inscrição dos estudantes do Ensino Médio, foi encaminhado um informativo sobre as oficinas e os alunos escolheram a que lhe pareceu mais atrativa. Cada estudante da educação básica poderia escolher uma oficina, mas deveria optar por aquelas disponíveis no horário que frequentava a escola, matutino ou vespertino.

Foram elaboradas e oferecidas 07 oficinas, ministradas pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas. Cada oficina atendeu entre 20 e 30 estudantes, totalizando 192. Embora na pesquisa inicial contou-se com a participação de 227 inquiridos, alguns estudantes optaram por não frequentar as atividades das oficinas.

Em cada oficina, os ministrantes criaram estratégias para conhecer as concepções prévias dos alunos do Ensino Médio, através de formulários, jogos, enquetes, dentre outros. Ao final das oficinas pedagógicas, os estudantes também responderam uma avaliação do curso, com o do preenchimento de questionários. Associados a esses formulários, os

ministrantes observaram e registraram as manifestações e falas dos estudantes ao longo do curso.

Para a criação de cada oficina, os graduandos buscaram por atividades mais interativas, como resolução de problemas, experimentos, demonstração de experimentos, exposição de documentários e filmes seguidos de debates, dentre outras atividades que buscavam relacionar concepções científicas e cotidianas sobre a evolução biológica.

Durante as oficinas, houve a preocupação de se promover aprendizado através de experiências que facilitassem a vinculação de uma nova informação às que os estudantes já conheciam. Esta perspectiva de aprendizagem foi uma tentativa de estimular, entre os licenciandos, o planejamento de ensino, situando a aprendizagem enquanto um processo social em que o alunado compreende o sentido dos conceitos científicos em termos do que eles já sabem e interpretam do mundo.

De maneira geral, foram identificadas algumas concepções alternativas, como: 1) a percepção de evolução como um progresso e melhoria, o homem no topo desta escala; 2) percepção de que o ambiente causa mudanças nos organismos, não apontaram mudanças aleatórias no material genético, mutação e recombinação sexual e a sobrevivência de tais traços na população sobre tempo ou seleção natural.

Diante dessas concepções, os licenciandos buscaram administrar as definições e concepções confusas na sala de aula através das situações de aprendizado, previamente planejadas, e que auxiliaram os estudantes a examinar suas concepções alternativas em um ambiente de interações e diálogo. Os alunos da educação básica tiveram oportunidade de refletir e conversar sobre suas ideias.

De maneira geral, as oficinas foram bem avaliadas pelos estudantes da educação básica, os quais demonstraram evidente motivação e interesse em participar das atividades elaboradas, respondendo às expectativas de todos os envolvidos.

As atividades de extensão, em parceria com os sujeitos da escola, se remontam na concepção de que a formação inicial docente se coloca tanto no contexto universitário quanto na educação básica. Embora pareça uma experiência de curto prazo em sala de aula, essa experiência representou mais uma possibilidade de superação de um ensino fragmentado e desconectado da realidade do exercício docente. A perspectiva do trabalho docente ganhou dimensões mais complexas e as relações mais estreitas entre conhecimentos científicos e pedagógicos foram favorecidas. Concorde-se com as palavras de Monteiro (2005) quando escreve que os professores constroem saberes próprios, complexos, que são mobilizados no decorrer das situações de ensino-aprendizagem nas quais estão envolvidos.

No aprendizado a partir de situações concretas, os licenciandos tiveram oportunidade de refletir sobre os conteúdos biológicos, enquanto conteúdos que deverão ser ensinados e transpostos para o saber escolar, contribuindo para o desenvolvimento da competência de selecionar, avaliar e refletir sobre as diferentes estratégias didáticas para ensinar temas científicos. Do outro lado, professores e alunos da educação básica tiveram oportunidade de reconstruir a relação com a ciência e temas científicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. V.; FALCÃO, J. T. R. A estrutura histórico-conceitual dos programas de pesquisa de Darwin e Lamarck e sua transposição para o ambiente escolar. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 1, p. 17-32, 2005.
- ALTERS, B. J.; ALTERS, S. M. **Defending evolution in the classroom: a guide to the creation/evolution controversy**. Canada: Jones and Bartlett Publishers, 2001. 261p.
- ASGHAR, A.; WILES, J. R.; ALTERS, B. Canadian pre-service elementary teacher's conceptions of biological evolution and evolution education. **MCGILL Journal of Education**, v. 42, n. 2, p. 189-210. 2007.
- BIZZO, N. **Darwin**: do telhado das Américas à teoria da Evolução. São Paulo: Odysseus, 2002. 230p.
- BIZZO, N.; SANTOS GOUW, A. M.; MOTA, H. S. Evolução e religião: o que pensam os jovens estudantes brasileiros. **Ciência Hoje**, v. 50, n. 300, p. 26-31. 2013.
- BROTAS, A. M. P. Jornalismo Científico em tempo de controvérsia. PORTO, C. M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. (Orgs.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica**: leituras contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011. p.123-152.
- COBERN, W. W. World view theory and science education research, **NARST Monograph** n. 3. Manhattan, KS: National Association for Research in Science Teaching, 1991.
- _____. Point: Belief, understanding, and the teaching of evolution. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 31, n. 5, p. 583-590, 1994.
- EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. Formas de Construtivismo, Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. **Ensaio**, v. 4, n. 1, p. 2-25, 2002.
- FUTUYMA, Douglas J. **Biologia evolutiva**. 2.ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/Cnpq, 1992. 646 p.
- MEYER, D.; EL-HANI, C.N. **Evolução**: o sentido da Biologia. São Paulo: UNESP, 2005. 132p.
- MONTEIRO, A. M. Formação Docente: território contestado. In: SELLES, S. E.; SERRA, M.; AMORIM, A. C. **Ensino de biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-170.
- MOTA, H. S. **Evolução Biológica e Religião**: atitudes de jovens estudantes brasileiros. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, G. S. **Aceitação/rejeição da evolução biológica**: atitudes de alunos da educação básica. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, 2011. p. 57-79.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para Ciências Sociais**: a complementaridade do SPSS. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, Revista e Aumentada. 2005. 690 p.
- SANTOS GOUW, A. M. **As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência**: uma avaliação em âmbito nacional. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- SANTOS, S. C. **Evolução Biológica**: ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. São Paulo: Annablume; Fapesp: Pró-Reitoria de Pesquisa, 2002. 130 p.
- VEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- VOGT, C. Ciência, Comunicação e Cultura Científica. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura Científica**: desafios. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2006. p.19-26.
- VOGT, C. De Ciências, Divulgação, Futebol e Bem-Estar Cultural. In: PORTO, C. M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. (Orgs.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica**: leituras contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 07-17.

Artigo recebido em:
7/7/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

UNIVERSITY EXTENSION AND THE HISTORY TEACHER EDUCATION IN THE AMAZON COUNTRYSIDE

NUNES, Francivaldo Alves¹

RESUMO

O presente texto é resultados do projeto de extensão “Interfaces do ensino e docência: produção de ferramentas e instrumentação da prática do professor de História no interior da Amazônia”, desenvolvido no Campus de Cametá e vinculado ao Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT) da Universidade Federal do Pará (UFPA) nos anos de 2010 e 2011. Procuramos demonstrar que as atividades vinculadas à extensão e que foram desenvolvidas ao longo dos dois anos de existência do projeto estavam associadas ao princípio de que a formação do licenciando em História deve ser orientada pelo conhecimento das condições concretas da escola, fundamentalmente, pela história dos seus sujeitos-educandos e do contexto social em que indivíduos e instituição estão inseridos.

PALVRAS-CHAVE: Ensino. Docência. História. Amazônia.

ABSTRACT

This text presents results of the extension project “Interfaces of education and teaching: production of tools and instrumentation of the History teacher practice in the Amazon countryside”, developed at the Cametá Campus linked to the Teaching, Research and Extension Support Integrated Program (PROINT in the Brazilian abbreviation) of Pará Federal University (UFPA) throughout 2010 and 2011. We aimed to demonstrate that the activities linked to the extension program and that were developed over the two years of the project were associated to the principle that the undergraduate History student education must be guided by the knowledge of the school concrete conditions, mainly, its students’ background and the social context in which individuals and the institution are inserted.

KEY-WORDS: Education. Teaching. History. The Amazon.

¹ Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: francivaldonunes@yahoo.com.br

APONTAMENTOS GERAIS, APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O projeto “Interfaces do Ensino e Docência: Produção de Ferramentas e Instrumentação da Prática do Professor de História no Interior da Amazônia” se constituiu na materialização do saber acadêmico produzido nas discussões presentes no processo formador dos graduandos do Curso de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Ao fazer uso dos conhecimentos obtidos na academia, o projeto possibilitou a estes alunos estabelecerem diálogos com professores da rede pública e privada de ensino, compartilhando estes saberes com as práticas docentes acumuladas pelos anos de experiências em sala de aula, numa relação dialógica de ensino, em que pese a aproximação entre a construção do conhecimento formal e a realidade e interesse social.

Diante de um quadro educacional em que se observa um permanente crescimento do saber científico, não era de se estranhar que esse crescimento estivesse sendo acompanhado do aparecimento de especificidades tecnológicas. Sendo assim, na transposição do conhecimento histórico para a educação básica, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, nos alerta Carla Pinsk (2006, p. 18), deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Estas situações evidenciam a necessidade do uso dessas novas tecnologias na produção de materiais didáticos, que facilitem o processo de ensino aprendizagem, conforme aponta os Parâmetros Curriculares (1999), quando destaca os sentidos do aprendizado nas Ciências Humanas e suas tecnologias.

Ao propor a construção de ferramentas facilitadoras da prática docente, estávamos trabalhando com as intenções apontadas pelas diretrizes curriculares que norteiam a educação básica, ou seja, a produção de materiais didáticos não só deve ser pensada numa perspectiva de associar esses materiais às novas tecnologias da informação, como internet, jogos, vídeos e outras mídias eletrônicas, como, ainda, articular essas novas tecnologias ao desenvolvimento de materiais didáticos que dialoguem com a realidade regional das comunidades que ocupam o interior da Amazônia (CORREA; BARRETO, 1999, p. 17). Neste aspecto, foi proporcionado aos alunos aproximar os conceitos e teorias, apropriados durante os estudos de graduação, das características da sociedade, assegurando, com isso, significado para aquilo que era produzido no espaço acadêmico.

Ainda na relação universidade e sociedade, foi possibilitado aos professores atuantes da rede pública e privada, que exercem suas funções na educação básica, apropriarem-se desses novos conceitos, reelaborando suas práticas docentes e repensando a própria produção dessas ferramentas de trabalho e a configuração dos materiais didáticos. Assim, estabeleceu-se o que chamamos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se entende que a formação profissional só adquire significado na medida em que estes não se desvinculam das experiências e problemáticas presentes na sociedade (TARDIF, 2002, p. 56).

O projeto que analisamos, de fato, configurou-se enquanto atividade de extensão e ação comunitária. No caso, procurou sustentar-se conceitualmente sobre o propósito de que a construção de um profissional com autonomia, na forma como propõe Jaime Pinsky (2006), proposta principal dos cursos de licenciatura, tem que priorizar uma formação mais ampla, que prepare os formandos para atuarem com criticidade, com capacidade de lidar com a diversidade cultural, de posicionar-se diante das situações sociais e políticas e com condições de desenvolver escolhas conscientes sobre a maneira como vai desenvolver seu trabalho.

As atividades do projeto foram desenvolvidas em áreas de abrangência do Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA), região Nordeste do Pará. No caso, buscou-se identificar as

necessidades dos professores da educação básica em lidar com o conhecimento formal e o processo de construção do conhecimento. Nesse caso, oportunizou ao futuro docente e pesquisador o desenvolvimento de competências e habilidades para o desempenho de suas funções, uma vez que esteve em contato com as condições sociais, envolvendo o ensino e aprendizagem na região. Por outro, permitiu que vivenciassem situações de forma interdisciplinar e atuassem de maneira a analisar o contexto social e direcionar programas e projetos que se integrassem às necessidades do momento. Além do que permitiu a articulação de saberes desenvolvidos nos cursos e as necessidades sociais, conforme destacaremos posteriormente.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS, INDICATIVOS DE RESULTADOS

O projeto se propôs à construção de atividades associadas à produção de ferramentas e instrução da prática docente em História, através da elaboração de materiais didáticos como cartilhas, textos, banco de imagens, planilhas e softwares. Envolveu professores do ensino superior, alunos de graduação e professores da educação básica, correspondentes aos municípios de atuação do Campus de Cametá, a exemplo de Cametá, Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará.

Desenvolvido pela Faculdade de História, o projeto teve por base o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e na tomada da diversidade como eixo estruturador da maneira diferenciada de se promover as temáticas previstas nas diretrizes da educação básica e associadas aos conhecimentos de História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea, e História do Brasil e Amazônia. No caso, estas temáticas foram apresentadas dentro de uma perspectiva de valorização dos saberes locais.

Assim, partiu-se do princípio de que as abordagens teóricas descritas em linguagens científicas precisam ser interpretadas e redimensionadas nos seus diferentes aspectos, para que esse novo saber formal, produzido e apropriado pelos alunos do ensino superior, alcance os diferentes níveis de ensino das instituições públicas e privadas. Nesse caso, acreditamos que o desenvolvimento do projeto contribuiu na produção e publicidade de estratégias didático-pedagógicas para o ensino de História, estabelecendo uma relação entre o saber acadêmico e a experiência docente.

Para um primeiro momento, foram realizadas duas reuniões com os bolsistas envolvidos no projeto, ainda no final do primeiro semestre de 2010. As reuniões foram pautadas pela explicação da proposta geral do projeto e das atividades a serem desenvolvidas. Um segundo momento desses encontros voltou-se para organizarmos a apresentação da proposta para a comunidade acadêmica, quando, então, o projeto foi exposto no IV Seminário de Extensão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, realizado no dia 29 de outubro de 2010, na cidade de Cametá. Na oportunidade, o coordenador do projeto apresentou os bolsistas e destacou as principais propostas a serem desenvolvidas com a implantação do Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT) na Faculdade de História.

Após a apresentação do projeto para a comunidade acadêmica, através do Seminário de Extensão, os alunos bolsistas iniciaram as atividades para preparação com os professores que iriam atuar como técnicos do projeto, principalmente na execução de oficinas de produção de materiais didáticos. Posteriormente, foram realizadas as primeiras reuniões, a que chamamos de “preparatórias”; no caso, tratava-se do planejamento das atividades

a serem desenvolvidas. Participaram das reuniões (duas ao todo), os docentes da equipe técnica, a coordenação e bolsistas.

Para o primeiro semestre de 2011, as atividades concentraram-se nos encontros de formação, com carga horária de 20 horas, nos quais foram apresentadas aos participantes as discussões teóricas e metodológicas que permeiam o ensino e a aprendizagem, os conceitos mais gerais de educação e educando, espaço escolar, materiais didáticos e prática docente. Desenvolvidos nos espaços do auditório do Campus de Cametá, esses encontros contaram com a participação de 16 professores (de escolas públicas) e alunos (de graduação).

No segundo semestre de 2011, as atividades do projeto foram direcionadas, em um momento inicial, para a realização das oficinas de preparação de materiais didáticos. Nestas oficinas, os participantes foram distribuídos por áreas temáticas de estudo, sendo trabalhadas as atividades voltadas para a produção de materiais didáticos e permitida a discussão sobre a prática docente na distribuição de conteúdos e estruturação curricular das escolas em que os professores atuam. Para esta etapa de desenvolvimento do projeto, foram utilizadas 40 horas de carga horária, sendo que as temáticas das oficinas estavam voltadas para a construção de jogos no ensino de história, uso de documentos na prática docente, construção de textos didáticos e as temáticas imagens e filmes nas aulas de história. Foram inscritos pouco mais de 10 professores e alunos em cada oficina, totalizado 48 participantes.

Os resultados das oficinas e encontros foram compartilhados no III Momento de Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em dezembro de 2011. Os bolsistas do projeto colaboraram, ainda, com a pesquisa de campo desenvolvida na comunidade do Pacajá, à proximidade da cidade de Cametá. Nesta atividade, auxiliaram na elaboração de uma planilha que buscava diagnosticar a produção oriunda da agricultura familiar, na coleta de dados junto a estas unidades de produção e a sua sistematização, e que, posteriormente, serviriam para fornecimento de dados na elaboração de materiais didáticos sobre esta comunidade. No caso, a escola comunitária do Pacajá serviu como laboratório para aplicação de alguns recursos didáticos produzidos nas oficinas do projeto PROINT.

Com o propósito de garantir a construção de atividades associadas à produção de ferramentas e instrução da prática docente em História, através da elaboração de materiais didáticos como cartilhas, textos, banco de imagens, planilhas e softwares, o projeto PROINT possibilitou: 1. Identificar, por meio de relatos dos professores da educação básica, participantes do projeto, quanto às condições estruturais das escolas públicas em que estes docentes atuam, informação importante para condicionar a produção de ferramentas didáticas e metodológicas; 2. Envolver licenciandos bolsistas (04 acadêmicos) no trabalho de monitoria e auxílio aos professores da equipe técnica do projeto; 3. Construir 1 (um) quadro demonstrativo, a partir de relatos dos professores da educação básica, participantes do projeto, que identificou as metodologias de aprendizagem para o ensino de História, desenvolvidas no espaço escolar, a forma como foram apresentadas, o envolvimento dos alunos e os resultados obtidos; 4. Construir 1 (um) quadro demonstrativo com a frequência das metodologias de ensino, seus efeitos e possibilidade de alterações, considerando o relato dos professores da educação básica participantes do projeto; 5. Disponibilizar aos professores, no segundo semestre de 2011, um conjunto de materiais didáticos desenvolvidos nas oficinas pedagógicas, a exemplo de materiais em aulas produzidas no programa PowerPoint, iconografia históricas manipuladas no

programa Print Script, jogos educativos (quebra-cabeça com ilustrações de personagens, locais históricos e acontecimentos do passado), entre outros materiais; 6. Assegurar a formação dos professores de História envolvidos no projeto, no total de 26 docentes participantes dos encontros formadores e oficinas; 7. Assegurar a formação de 22 alunos de graduação através das atividades desenvolvidas pelo projeto; 8. Atender 26 docentes, 4 bolsistas e 22 alunos de graduação em História e Pedagogia nas oficinas de produção de materiais didáticos e sua aplicação metodológica.

A integração do projeto PROINT entre seus executores se materializou na atuação direta dos bolsistas e professores no planejamento e na realização das atividades propostas para serem desenvolvidas nas oficinas de produção de materiais didáticos. Isso, além de permitir o conhecimento das etapas necessárias que envolvem o planejamento – a exemplo da escolha de conteúdos, seleção de materiais didáticos e aportes teóricos e metodológicos –, permitiu que os alunos bolsistas e professores tomassem ciência das atividades que envolvia um trabalho de produção de materiais didáticos ou transposição didática de conteúdo do ensino superior, e como este trabalho podia ser desenvolvido nas atividades pensadas para as disciplinas.

Do ponto de vista da pesquisa e da extensão, as atuações dos alunos bolsistas e professores consistiram no auxílio para elaboração de questionários necessários para a coleta de dados, assim como a sua devida aplicação. No caso, compartilharam esta experiência com os alunos do ensino fundamental e médio, quando fizeram o levantamento das condições econômicas e a estrutura agrária presente na comunidade do Pacajá, uma das comunidades para a qual o projeto foi voltado, visto que uma das escolas em que as ações do projeto foram desenvolvidas fazia parte da referida comunidade.

A integração do projeto PROINT com a extensão efetivou-se, ainda, com o contato dos alunos bolsistas com os professores do ensino fundamental e médio, quando da execução de tarefas associadas à experiência docente. No caso, faz-se referência do momento em que atuaram e conviveram nos espaços escolares, estabelecendo relações e auxiliando os alunos da educação básica nas tarefas exigidas com requisitos de avaliação do conhecimento adquirido por esses alunos.. Observa-se, também, a relação com a comunidade quando da atuação dos bolsistas nos eventos promovidos pela Faculdade de História e pelo Campus de Cametá.

Com o programa, os alunos bolsistas puderam atuar mais diretamente no planejamento e na execução de atividades pensadas para a disciplina de História no ensino fundamental e médio, assim como permitiu que os professores organizassem suas atividades, pensando na colaboração que teria desses bolsistas. Assim, o projeto PROINT possibilitou maior democratização das decisões quanto à escolha de conteúdo e estratégias de sua execução. O envolvimento dos alunos bolsistas garantiu, também, melhores rendimentos na avaliação, o que foi resultado de maior tempo de dedicação para com as atividades acadêmicas.

Através do projeto PROINT, observou-se maior relação do curso de graduação com as demandas sociais, visto que esses bolsistas também se envolveram em atividades que interviam diretamente na comunidade. Ao compartilhar com a sociedade essas experiências, trouxeram problemáticas sociais para dentro da universidade, redimensionando, inclusive, as propostas inicialmente pensadas para atividades curriculares do curso de graduação.

Do ponto de vista teórico, não há dúvidas de que os avanços foram bastante significativos, como se observou na apropriação de conceitos quanto ao ensino e

aprendizagem, leitura escolar, plano de aula, plano de curso, projeto pedagógico, planejamento de ensino e outras temáticas conceituais que envolvem a formação docente em História.

No campo dos experimentos, a possibilidade de elaborar propostas de intervenção na sociedade, como oficinas, foi bastante significativo. Acrescentaríamos ainda a possibilidade de atuar na organização e no desenvolvimento de tarefas relacionadas à produção de evento acadêmico, o que permitiu, além de um senso de organização, a capacidade de articular interesses da academia com os da sociedade. Foram relevantes as visitas às comunidades ribeirinhas e o contato com essa população, entendendo, inclusive, o processo de exploração do solo e dos recursos florestais desenvolvidos por essas comunidades.

A intervenção didático-científica, se por um momento foi estabelecida no processo de planejamento de atividades para as disciplinas, no planejamento dos eventos e oficinas, por outro foi ainda vivenciada no espaço da sala de aula, com a colaboração dos bolsistas na execução dessas tarefas planejadas para serem desenvolvidas junto aos discentes ou a comunidade. Portanto, tais ações sofreram interferência dos bolsistas não apenas quando da sua elaboração, mas também da sua execução.

Sobre a intervenção do programa de monitoria junto à sociedade, esta foi observada nos momentos das atividades de atuação mais direta junto à comunidade, a exemplo de quando estes desenvolveram ações voltadas para diagnosticar as unidades de produção familiar junto à comunidade do Pacajá. No entanto, é possível perceber esta intervenção menos direta quando os bolsistas foram chamados para auxiliar no planejamento de atividades a serem executadas nas disciplinas do curso de História. Isto se efetivou quando os bolsistas trouxeram demandas da própria sociedade para serem incluídas nas atividades das disciplinas, e quando a proposta do programa se volta para pensar as atividades dos bolsistas a partir da realidade da comunidade em que o curso está sendo desenvolvido, e a partir da realidade do próprio bolsista.

Para apontar os pontos positivos deste projeto, destacamos: o envolvimento dos alunos bolsistas com planejamento e execução de tarefas associadas às reuniões de formação e oficinas de produção de materiais didáticos; a possibilidade de estabelecer diálogo entre bolsistas e docentes de graduação, quanto ao planejamento e execução de atividades acadêmicas; a possibilidade de convivência dos bolsistas com as comunidades ribeirinhas da região; e a vivência de experiências docentes nos espaços escolares de ensino básico.

Como questões que limitaram o desenvolvimento de algumas atividades do projeto, apontamos: dificuldades da aquisição de leituras pertinentes à temática do ensino de História, pelo escasso acervo bibliográfico presente na biblioteca do Campus de Cametá; número reduzido de computadores da sala de informática do Campus de Cametá, utilizada para planejamento de atividades pertinentes as atividades do projeto; dificuldade de acesso à informática, o que impossibilitava que documentos fossem baixados da rede mundial de computadores, sendo estes documentos importantes quando da leitura necessária para planejamento de atividades acadêmicas.

OBSERVAÇÕES PERTINENTES, ASPECTOS CONCLUSIVOS

O exercício de atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas através do projeto PROINT, possibilitou de maneira integral e sistemática a iniciação do aluno bolsista à experiência docência e a condições estruturais vivenciadas pelas escolas públicas do município de Cametá. O projeto ofereceu-lhe as condições necessárias para que ele pudesse aprofundar os conhecimentos na disciplina de História, de forma a pesquisar, elaborar, redigir e apresentar procedimentos experimentais sobre o conteúdo da disciplina, através do auxílio ao desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Quanto à atividade de ensino estabelecida pelo bolsista, esta se constituiu enquanto processo que se caracterizou pelo desenvolvimento e a transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos bolsistas em direção ao domínio do conhecimento, habilidade e sua aplicação. Por isso, obedeceu a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos, o que implicou passos gradativos, de acordo com critérios de idade, preparo dos alunos e nível de atenção.

As atividades do projeto PROINT referiam-se, ainda, a ações extraclasse, as quais buscavam resgatar dificuldades que ocorrem no processo de ensino aprendizagem na sala de aula e propor medidas para solucioná-las, não devendo ficar restritas a um único foco. O professor desenvolveu junto ao aluno bolsista estratégias para o melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos estudantes mais oportunidades de discutir o conteúdo teórico e prático trabalhado no curso de História.

Durante os encontros formadores e as oficinas de produção de materiais didáticos, a metodologia aplicada mediante planejamento envolveu os diferentes modos de retransmissão e compartilhamento do conteúdo, como aulas expositivas face aos recursos disponíveis: quadro branco ou PowerPoint; além de grupos de discussão e estudos dirigidos envolvendo discussões interdisciplinares e resolução de problemas. Utilizaram-se também exemplos práticos contidos em experiências de laboratório, com o propósito de produção de materiais didáticos pertinentes às temáticas trabalhadas na disciplina. Para a atividade individual, o recurso utilizado foi o diálogo, extraíndo as pequenas ou grandes dúvidas ainda existentes, com o auxílio de uma literatura adicional, além da fornecida pelo professor.

A metodologia desenvolvida pelo projeto, se por um momento exigiu o domínio do conteúdo da disciplina de História, principalmente pelos professores, por outro, permitiu capacitar para retransmissão do conteúdo e habilidade nos procedimentos didáticos expostos para motivar o aluno no processo de decodificação da disciplina. Assim, permitiu o aprofundamento teórico e a reflexão sobre os temas abordados. Ao adicionar elementos novos à aula expositiva, os alunos são levados a desenvolver sua capacidade crítica, em vez de decorar os conteúdos; dessa forma, eles obtêm um aproveitamento da disciplina mais significativo, que auxilia na fixação do conteúdo da disciplina e reduzi suas deficiências, despertando o interesse pela atividade científica.

Não há dúvidas de que as atividades desenvolvidas pelo projeto PROINT auxiliaram na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, estreitando a relação professo-aluno, ao mesmo tempo em que contemplou e inseriu a figura do bolsista na prática do exercício da docência e formação didática, abrindo o caminho da socialização do saber acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

CORREA, Paulo Sergio de Almeida; BARRETO, Edna Abreu. O Ensino Médio no Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: Os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. In: PAPER DO NAEA 122, agosto de 1999, p. 1-40.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Artigo recebido em:
7/3/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

UMA MEMÓRIA PARA TOCAR E OUVIR: MEDIAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO MEMORIAL DO ANGLO

A MEMORY TO TOUCH AND LISTEN: MEDIATION AND ACCESSIBILITY AT THE ANGLO MEMORIAL

MICHELON, Francisca Ferreira¹

SALASAR, Desirée Nobre²

RESUMO

O Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas é um dos resultados do Programa de Extensão “O Museu do Conhecimento para todos: inclusão cultural para pessoas com deficiência” e desde sua abertura está sendo avaliado pelo público alvo: pessoas com deficiência visual. Neste texto, apresentam-se algumas considerações sobre o resultado da combinação dos recursos assistivos com a mediação, buscando avaliar como esta, que também consiste em um recurso assistivo, constitui a circunstância inclusiva do espaço. Explica-se o processo de eleição dos recursos, sua elaboração e feitura. Analisa-se como foi equacionado este conjunto de recursos de modo que qualquer pessoa tivesse entendimento do local em que o Memorial se encontra e da informação que disponibiliza. Discute-se se os resultados atendem o objetivo de proporcionar ao visitante, seja vidente ou pessoa com deficiência visual, o acesso ao patrimônio que significa a memória do frigorífico extinto.

Palavras-chave: Acessibilidade cultural. Deficiência visual. Memorial. Mediação. Inclusão.

ABSTRACT

The Anglo Memorial at the Federal University of Pelotas is a result of the Outreach Program “The Museum of Knowledge for all: cultural inclusion for people with disabilities” and since its opening it has been evaluated by the target audience: people with visual impairment. In this paper, some considerations about the result of the combination of assistive resources and mediation are presented, aiming to evaluate how mediation, which is also an assistive resource, becomes the inclusive event in that venue. The process of resources selection, their preparation and manufacture is explained. The paper also analyzes how this set of resources was conceived so that any person could understand the Memorial location and find the information it provides. It discusses whether the results meet the goal of providing the visitors, both the ones who can see and those visually impaired, with access to the heritage representing the memory of the former slaughterhouse.

Keywords: Cultural accessibility. Visual impairment. Memorial. Mediation. Inclusion.

¹ Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Brasil. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: fmichelon.ufpel@gmail.com

² Aluna do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Brasil. E-mail: dedah.nobres@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados de um trabalho de mediação acessível em um memorial integralmente montado para receber grupos de pessoas com deficiência visual. A proposição deste espaço acessível objetivou constituir um lugar de memória em um patrimônio industrial intensamente alterado e gerar uma circunstância na qual pessoas com deficiência visual pudessem ter acesso ao conteúdo da exposição que ocupa este lugar. Esta trata-se de uma exposição de fotografias e, assim, os recursos empregados congregam caminhos que viabilizam o acesso à informação contida na imagem através de outros sentidos que não o da visão. Portanto, o trabalho desenvolve-se a partir de dois eixos temáticos: patrimônio industrial e acessibilidade cultural. A premissa fundante deste trabalho é que patrimônio e memória são direitos humanos; salvaguarda-se o primeiro em prol do segundo e, sendo assim, ambos são direitos de todas as pessoas. Circunstancia-se, portanto, o conceito de patrimônio industrial e o de acessibilidade, e expressa-se, nas linhas seguintes, a justificativa para o trabalho referido.

1. 1. O LOCAL DO MEMORIAL DO ANGLO

Introduz-se o tema por meio de um histórico sobre o lugar. O Memorial situa-se no terceiro andar de um dos edifícios que foi, em passado recente, o Frigorífico Anglo de Pelotas. Nos prédios que restaram, e que em décadas anteriores funcionaram a sala do abate, as câmaras frias e frigoríficas, a produção de conservas e outros setores característicos de um grande frigorífico, há salas de aula, laboratórios, auditórios, seções administrativas e outros setores que compõem os serviços em um campus universitário. A mudança de uso – de uma fábrica para uma universidade – demandou que o espaço fosse integralmente adaptado. Os enormes salões, totalmente revestidos com azulejos brancos, eventualmente sem janelas, não serviam para as funções que as novas atividades exigiam.

Consequentemente, a adaptação infligiu modificações estruturais intensas no complexo industrial desativado, parcialmente adquirido pela Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2010. O comprador da planta industrial foi a Fundação de Apoio Universitário *Símon Bolívar*, que doou grande parte do conjunto para a UFPel. O restante foi gerenciado por uma empresa que iria construir no local um shopping, mas não veio a fazê-lo. Houve um desacerto entre a empresa e a Fundação e as intervenções cessaram, bem como o projeto do shopping. Até que o acordo cessasse, alguns prédios foram demolidos.

No processo de adaptação dos edifícios destinados à UFPel, houve significativa perda das estruturas originais. A preexistência aproveitada foi, praticamente, só o contorno externo dos dois prédios maiores e mais sólidos, onde se encontravam a área do abate e das câmaras frigoríficas. Mesmo as substituições menos drásticas resultaram em uma descaracterização incisiva no local. Ao substituir-se um revestimento pelo outro, uma dimensão pela outra, uma iluminação pela outra, a aparência dos ambientes mudou significativamente.

Salões que receberam divisões para gerar salas menores e espaços sem luz natural que tiveram suas paredes externas abertas para ganhar janelas perderam, irreversivelmente, a referência de sua função original. De tal modo, a intervenção que estes prédios sofreram resultou na diluição dos vestígios da atividade fabril que se dava no local. Embora algumas construções da planta industrial tenham sucumbido ao projeto comercial, que acabou não se consumando, este complexo de dois prédios fundidos manteve-se, externamente, reconhecível. Mesmo com aberturas onde antes havia paredes cegas, a frieza das suas duras linhas retas ainda sustenta a austera imponência que era própria da construção, expressada nos volumes de uma estatura irreduzível.

À margem do Canal São Gonçalo, nos planos horizontes da paisagem onde se insere, o local ainda reclama sua memória. Não sem motivo. Ao lado do grande frigorífico do grupo inglês Vestey

Brothers, desde os primeiros anos de seu funcionamento, um bairro foi se formando, espontaneamente, sem planejamento outro que não a necessidade dos operários habitarem perto do local de trabalho (JANKE, 2011).

A quantidade de pessoas que esse grande frigorífico empregava era expressiva no contexto da cidade e da região. Homens, mulheres e jovens aprendizes compartilhavam intensos períodos de atividades que sobreviviam ao longo das horas, diluindo a divisão entre os dias. A fábrica, que nunca parava, sucedia equipes de operários em jornadas de trabalho consecutivas e inesgotáveis. Impositiva, rítmica e ordenada, absorvia os seus trabalhadores, trocando sua força produtiva por um salário e por outras coisas também necessárias, como o convívio com um grupo, certa segurança social e um papel definido, ainda que anônimo e igual a tantos outros (MICHELON, 2013). Nesta vila moram antigos trabalhadores, filhos e netos de operários que participaram de momentos de grande produção e depois viram o gigante fabril fechar e silenciar, indiferente a suas vidas e a uma importante economia local que estagnava a partir daí.

Neste período entre o fechamento da fábrica, a sua venda para outra empresa, que nunca a reativou, e a aquisição do complexo pela Fundação Símon Bolívar (de apoio à UFPel), o lugar mantinha-se quase inalterado. O pouco uso que lhe foi dado não tocou em sua morfologia e tudo que havia restado ali se mantinha. Os moradores da vila, frequentadores da fábrica de outrora, reconheciam o lugar e nele lembravam do passado, mas o viviam, do modo possível, no presente.

Isto ocorreu até que a Universidade chegou. A partir de sua chegada, deu-se início a uma nova fase, que se marcou pela cisão entre este, que era um evidente lugar de memória, conforme o conceito advindo de Nora (1997), e aqueles que memoravam a vida pregressa da e na fábrica. Primeiro, a clivagem ocorreu na forma de uma demarcação de territórios, quando um muro foi erguido no limite entre o terreno da fábrica e o da vila. Depois, vieram as alterações e supressões, que, pela pressa, foram indiferentes ao contexto e à memória. Sinais importantes foram apagados da paisagem, de modo intempestivo. Milhares de pessoas passaram a ser os novos usuários deste espaço e os portões da fábrica, que antes se tinham fechado pela inatividade, agora estavam abertos com evidente seletividade para o ingresso.

Inicialmente, o local passou a ser designado como Campus Porto da Universidade Federal de Pelotas. Consta tal designação nos meios oficiais. No entanto, as pessoas que o frequentam chamam-no apenas de Anglo.

1.2. A CONSTITUIÇÃO DO MEMORIAL

Com uma intervenção tão rápida e profunda, neste lugar de intensa história e trajetória, restaram poucos vestígios que pouco contribuem para que se entenda o local que ali havia. Assim, busca-se que este pouco signifique muito. O pouco ao qual se refere este texto é um pequeno espaço no terceiro andar do prédio onde antes se localizavam as câmaras frigoríficas e no qual parte de uma parede foi poupada. Parcialmente destruída, permite que se veja a composição de cinco camadas que conformava a técnica construtiva da área de refrigeração desta indústria. Trata-se de um recanto em um local de passagem que foi ocupado, inicialmente, com algumas fotografias feitas durante o período das obras de adaptação do prédio. Destituído de cenografia, informação e com iluminação ineficaz, o local não era visitado, por quem fosse. Era um lugar pobre em informação e, portanto,

vazio de sentidos, mas a ruína da parede solicitava que nele fosse feito algum investimento (Figura 1). Foi para tal lugar que se projetou o Memorial do Anglo, fundado no início de 2014 e avaliado pela Escola Louis Braille em maio do mesmo ano.

O Memorial foi organizado a partir de um programa de extensão intitulado O Museu do Conhecimento para Todos³. Este Programa consiste em um grupo de ações voltadas para a formação de equipes interdisciplinares de acadêmicos e não acadêmicos aptas a desenvolver e aplicar estratégias que habilitem museus a receber todos os públicos. O foco é a inclusão de pessoas com deficiência visual e, portanto, o núcleo do trabalho concentra-se em buscar recursos assistivos para este fim. Desde o início, o público imediato com o qual o Programa vem trabalhando é a comunidade atendida pela Escola Louis Braille, que, na cidade de Pelotas e região, atende a um público formado por pessoas cegas, deficientes visuais e com deficiências múltiplas, oriundas de 22 municípios do entorno deste município que é a sede da 3ª Coordenadoria Regional de Saúde do Estado.



Figura 1 – Vista do Memorial do Anglo, na qual se vê a ruína da parede da câmara frigorífica, protegida por uma parede de vidro. A ruína informa sobre a técnica construtiva dos frigoríficos na década de 1940. Fonte: Fotografia feita pelas autoras, 2014.

A participação da Escola Louis Braille foi acordada desde o ano de 2012 e consiste em uma parceria de trabalho na qual várias etapas já foram desenvolvidas. Em especial, a avaliação dos métodos e recursos, o treinamento de pessoal para recepção e condução de deficientes visuais e a confecção de material acessível foram feitos com a equipe da Escola.

³ Programa lotado no Departamento de Museologia, Conservação e Restauro do Instituto de Ciências Humanas da UFPel. Apoiado no Edital ProExt MEC/SESu e desenvolvido no ano de 2012 e 2013. Continua em desenvolvimento e envolve alunos e professores de cinco cursos de Graduação e de dois Programas de Pós-Graduação, além de três laboratórios de pesquisa no qual atuam alunos de pós-graduação. É um programa que relaciona ações descritas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Museologia e Conservação e Restauro, ambos da UFPel.

Sem esta parceria não teria sido possível desenvolver os testes com contraste de cor, ter avaliado o projeto do mobiliário, antes da sua confecção, e, ainda, ter preparado equipes para mediar a exposição.

Assim, o Memorial do Anglo passou a ser o piloto pelo qual se estão balizando alguns princípios que deverão ser aplicados em todos os museus da UFPel e nos memoriais das cinco plantas industriais de fábricas extintas, adquiridas pela Universidade ao longo de uma década. Em três destas plantas, houve intervenção drástica, que sobrepujou os vestígios memoriais pela urgência do uso. O caso destas fábricas recicladas elucidada a diluição daqueles valores de essência enunciados na carta de Nizhny Tagil, documento produzido na reunião do Comitê Internacional para a Conservação do Patrimônio Industrial (TICCIH), em 2003, na Rússia.

Nessa carta, afirma-se que “O patrimônio industrial compreende os vestígios da cultura industrial que possuem valor histórico, tecnológico, social, arquitetônico ou científico”. No entanto, entende-se que a ação preservacionista sobre o patrimônio industrial dá-se mesmo quando pouco sobrou porque, essencialmente, é ação voltada para as memórias sociais do trabalho industrial e sejam quais forem os vestígios restantes, a ação memorial é um esforço possível. Portanto, os suportes de memória são vetores que podem ser potencializados por meio de vários recursos. A musealização inclusiva, no caso do objeto deste estudo, é um destes recursos. Por fim, advoga-se que os ambientes inclusivos, promulgadores de consciência sobre a aceitação do “outro”, são meios para a construção de atitudes sociais favoráveis e pacíficas, circunstâncias cada vez mais almejadas e necessárias.

2. PROCEDIMENTOS

O Memorial do Anglo consiste em um projeto inclusivo. De tal modo, este conta com recursos de acessibilidade que cumprem diferentes funções: expositores acessíveis, maquetes e esquemas táteis, audiodescrição e legendas em braile, além da mediação acessível (Figura 2). A exposição do Memorial contém fotografias que apresentam o resultado de uma pesquisa sobre a trajetória do Frigorífico na cidade de Pelotas, situando-o no contexto da origem e do desenvolvimento destas poderosas indústrias da carne no cone sul da América Latina: Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. O lugar deste Memorial, como já foi dito, é um recanto no bloco onde havia as câmaras frigoríficas, hoje uma passagem entre salas de aula. Ao gerar um destaque para este lugar, logrou-se qualificá-lo. No entanto, o objetivo a ser cumprido era reunir, com competência informativa, recursos que pudessem informar a públicos videntes e deficientes visuais o conteúdo da pesquisa gerada sobre o frigorífico. E, deste modo, necessitou-se estudar um meio de tornar visível, sem a visão, as fotografias expostas.



Figura 2 – Vista de um expositor com base suporte para os esquemas táteis e legenda em braille. Fonte: Fotografia feita pelas autoras, 2014.

A fotografia é um suporte de informação essencialmente visual, com características próprias, que se impôs como documento, justamente por sua singularidade. Fazer tal informação encontrar ressonância em outros suportes é, portanto, um desafio que depende muito do fator humano. Este conceito não estava claro no início do trabalho. Entendia-se que o exemplo de outras exposições de fotografias que empregavam um ou dois recursos era o caminho para o cumprimento das metas⁴. No entanto, ao longo dos testes, percebeu-se que, mesmo somando os recursos, o deficiente visual não era contemplado com o conteúdo da informação que se havia destacado. Neste momento, ingressou-se a mediação como um recurso a ser usado na exposição. No geral, a mediação concorre nas exposições como um elemento auxiliar ou uma proposta pedagógica, inserida no contexto das ações educativas.

Assim, primeiramente, o projeto objetivou treinar alunos do Bacharelado em Museologia para proceder a esta mediação. No entanto, ainda que o treinamento fosse voltado para o uso e esclarecimento dos recursos assistivos, o aluno carecia, via de regra, de um perfil necessário. Foi neste momento que a proposta cogitou buscar alunos de outros cursos. E, assim, deu-se início ao trabalho com o curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas. Os preceitos que regem esta profissão têm um olhar amplo sobre as pessoas com deficiência e suas potencialidades. Trata-se de formar o profissional com base em uma compreensão que o faz apto a atuar com a pessoa com

⁴ Em dezembro de 2012, o Instituto Politécnico de Leiria, com o qual o Programa “O Museu do Conhecimento para Todos” mantém convênio, sediou uma exposição de fotografias para cegos, promovida pela banda portuguesa “The Gift”. As fotografias foram audiodescritas e as gravações foram acompanhadas de efeitos sonoros e músicas desta banda, recurso que já havia sido realizado pela audiodescritora Josélia Neves, nos recursos de áudio utilizados no Museu da Batalha. Este recurso foi intitulado por ela de “soundpainting” e constitui uma aplicação interpretativa e expressiva da audiodescrição. Outras exposições com recursos diversos ocorreram nos últimos anos, dentre as quais se destacam algumas ocorridas na Fundação Dorina Nowill e na Fototeca de São Paulo. O tema cresceu após a insurgência da audiodescrição em produtos comunicativos.

deficiência, em um campo social mais amplo, habilitando-o a intervir nos espaços como um agente facilitador do convívio e da comunicação com os demais. Este profissional tem em sua base formativa a consciência sobre o impacto da atitude e pensa a comunicação como um resultado pleno da ação inclusiva.

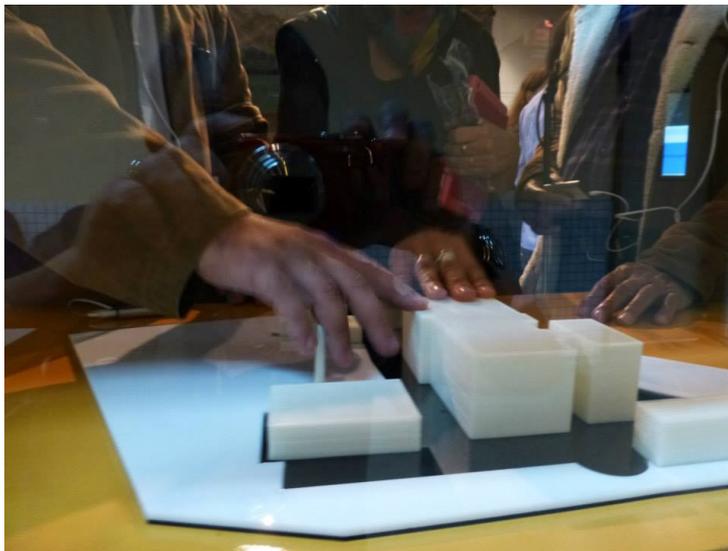
Estas considerações foram norteadoras para que uma aluna do curso de Terapia Ocupacional ingressasse no projeto e desenvolvesse a mediação juntamente com os demais colegas. Esta aluna, co-autora do presente trabalho, durante um ano acompanhou e entrevistou em todas as etapas do trabalho. Especialmente, dedicou-se à audiodescrição (AD) das fotografias, que contou, no ano de 2012, com a assessoria da audiodescritora Josélia Neves, pesquisadora do Laboratório iACT/Leiria/Portugal⁵. No entanto, a mediação tem um caráter mais amplo e busca potencializar todos os recursos empregados no Memorial. Voltada, sobretudo, para conduzir o visitante, opera positivamente tanto com o vidente quanto com o deficiente visual.

O que se apresenta nos resultados deste texto é a avaliação dos parceiros da Escola Louis Braille que visitaram a exposição; no entanto, a mediação é disponibilizada a todas as pessoas que a queiram. Se ela é requerida, faz-se acompanhar da audiodescrição e dos recursos táteis. Não só o conteúdo da exposição é mediado, mas os recursos assistivos são apresentados. Deste modo, o visitante, deficiente visual ou não, tem a chance de compreender alguns níveis de significados que poderiam passar despercebidos sem a mediação.

A mediadora explica, antes do início da entrevista, o que é cada recurso que será encontrado no trajeto. O início do trabalho informa o visitante sobre o local no qual está situado o Memorial, e a descrição do ambiente no seu contexto segue as normas de audiodescrição prescritas no Brasil. Após, ao final da descrição de cada imagem, a mediadora guia as mãos do visitante sobre a foto para que este possa perceber as dimensões. Em seguida, a mão do visitante é conduzida até a legenda em braile, para que a informação seja reafirmada. Neste momento, o visitante poderá explorar o primeiro expositor, que, com os demais, constitui um dos recursos acessíveis do Memorial.

Ainda no primeiro expositor, junto às fotos, encontra-se a maquete do complexo Anglo, que apresenta a estrutura dos seis prédios hoje existentes e da chaminé (Figura 3).

Figura 3 – Fotografia do primeiro expositor durante a visita mediada. Em primeiro plano, a maquete esquema do complexo atual do Campus Porto/Anglo sendo testada pela equipe da Escola Louis Braille de Pelotas. Fonte: Fotografia feita pelas autoras, 2014.



5 Laboratório de pesquisa (inclusão em Action) no qual se desenvolvem trabalhos de investigação sobre acessibilidade. A professora Josélia Neves desenvolveu o programa de acessibilidade do Museu da Comunidade Conselha da Batalha, considerado o primeiro museu integralmente acessível de Portugal. A especialidade desta professora é a audiodescrição em ambientes e eventos culturais. Esteve fazendo assessoria ao projeto em 2012. Fez acompanhamento em 2013.

O complexo é apresentado prédio por prédio e a mediadora informa o que cada um representa hoje na Universidade Federal de Pelotas. As mãos do visitante percorrem a maquete enquanto o mediador fala, sendo possível que a pessoa se situe no prédio onde se encontra o Memorial sem vê-lo. Pretende-se que este visitante possa ter a mesma informação que um vidente tem ao entrar no atual Campus Porto/Anglo da UFPel.

Após as quatro primeiras fotos, que possuem o recurso de audiodescrição e legendas braile, o visitante entra na primeira sala do Memorial, onde há seu logotipo, sua ficha técnica e história. Estas informações são descritas pelo mediador. A ruína da parede que separa as duas salas da exposição também faz parte do contexto. Ela encontra-se em uma grande vitrine e explicita visualmente o que está descrito em um dos textos da exposição. Se o mediador não estivesse capacitado para tal posto, e não utilizasse a audiodescrição como recurso de mediação, provavelmente esta informação não estaria acessível e não seria percebida pelas pessoas com deficiência visual que visitam o Memorial.

Ao finalizar as fotos, já na segunda sala, há alguns textos e uma linha do tempo que resume a pesquisa feita; estes também são descritos ao vivo, utilizando a audiodescrição para as informações visuais da linha do tempo sejam percebidas também (Figura 4).



Figura 4 – Mediação frente à linha do tempo no Memorial do Anglo. Fonte: Fotografia feita pelas autoras, 2014.

A visitação pode durar uma hora e quinze minutos, mas varia de acordo com a interação do visitante com o mediador, e da disposição do primeiro.

Após o final da exposição, sempre há uma avaliação qualitativa para a verificação da eficácia dos recursos de acessibilidade presentes no Memorial.

3. RESULTADOS

De acordo com Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição é a transformação de informações-chaves do mundo visual, para que pessoas com deficiência visual possam ter as mesmas informações que os videntes; portanto, a AD é uma forma de tradução intersemiótica. Apesar de ser um recurso de acessibilidade recentemente usado no Brasil, está ganhando espaço e adeptos nos ambientes culturais, aumentando sua presença, sobretudo no audiovisual e no cinema.

No entanto, é um recurso que, como os demais, apresenta limites. Há particularidades nas formas visuais que não encontram suficiência de transcrição na AD. Alguns elementos,

eventualmente muito sutis, perdem sentido ou impacto quando são traduzidos por palavras, ou simplesmente não podem ser traduzidos. Um exemplo disso é a perspectiva. Algumas cenas, nas quais o ponto de fuga cria planos com grande significação visual, perdem o impacto quando descritas. Foi este fato que fez compreender os limites da AD e a opção de fazer acompanhar a fotografia de maquetes e esquemas táteis. Quando o deficiente visual escuta a descrição e após é levado a tocar o esquema e a maquete, e depois experimenta outra descrição em braille, há um somatório convergente de informações que fazem “visível” a fotografia não vista. No entanto, há uma ordem de apresentação destes recursos, uma ênfase e uma condução que levam ao sucesso da informação. E quem faz isto acontecer é o mediador.

Para saber como esta sequência ocorreria, contou-se com o apoio da equipe da Escola Louis Braille. Para a equipe, era necessário um roteiro de localização e recepção que o mediador deveria apresentar a cada visitante. A melhor mediação foi prescrita como sendo a individual, no entanto, a viabilidade do recurso só pode contemplar o mínimo de dois visitantes por mediador. O trajeto também foi definido pela equipe da Escola. No entanto, as soluções de conjunto foram apresentadas aos parceiros na inauguração. Os resultados destas soluções, descritas nos métodos, é que foram avaliados. Os avaliadores foram adultos instrutores da Escola Louis Braille, que aceitaram fazer a visita com vistas à avaliação. A partir desta visita, todos os fatores foram reorganizados. Primeiramente, os visitantes avaliaram os recursos isoladamente. Após consideraram o papel da mediação. Por fim, concluíram sobre a compreensão do exposto e acrescentaram, por sua iniciativa, as considerações sobre a proposta, no seu todo.

4. CONCLUSÕES

As conclusões que ora se apresentam focam dois aspectos evidenciados na avaliação feita pelos visitantes com deficiência visual. Tais aspectos foram relacionados ao resultado da avaliação feita por visitantes videntes. Em ambos os casos, os recursos assistivos foram considerados como os elementos de maior interesse da exposição. No entanto, cada elemento foi considerado de modo diferente por estes públicos.

No que tange à audiodescrição, para o cego é a essência da visita, ainda que não sustente toda a informação necessária. Embora deficientes visuais e videntes tenham compartilhado da mesma avaliação sobre os esquemas e maquetes, a relação destes com o conteúdo das fotografias foi diferente para ambos. Como apenas os cegos usufruíram das legendas em braille, colocou-se na exposição uma informação que se foi construindo sobre diferentes suportes, completando a percepção do geral. Essa experiência de uma construção progressiva não foi tida pelos videntes.

No entanto, para ambos os públicos a mediação foi essencial. Por ser um recurso flexível, pode se adaptar às pessoas com deficiência e aos videntes, equalizando as necessidades ao responder ao limite que o visitante espera dela. A mediação acessível começa no momento em que a pessoa admite que outra a está conduzindo. Segundo Sarraf (2008), que desenvolveu seu trabalho com deficientes visuais, o vínculo estabelecido pela mediação acessível resulta em um equilíbrio dos sentidos na percepção dos conteúdos dispostos nas exposições. Portanto, o limite do mediador deve ser aquele que o visitante solicita. E o visitante pode fazê-lo de muitos modos. O mediador deve estar preparado para entender e acatar o limite solicitado. Entretanto, isto não o exime da responsabilidade de cumprir com o papel de amalgamador das experiências isoladas que cada recurso propõe ao visitante.

Neste sentido, pensando nas potencialidades dos sujeitos, ao mediador cabe entrar em sintonia com a sensibilidade do visitante, o que torna cada mediação a possibilidade de uma experiência enriquecedora para ambos.

De acordo com as avaliações dos parceiros institucionais, o resultado obtido no Memorial do Anglo cumpre a função de informar o que foi aquele lugar, quais as atividades que se desenvolviam na

fábrica e qual a perda que a intervenção de uso impôs à memória desta indústria.

A soma dos recursos assistivos cumpriu a missão de fazer visível as fotografias expostas. No entanto, sem a condução do mediador, a qualidade da informação seria menor. Ao final da visita, a coordenadora do projeto pediu a um dos instrutores cegos que descrevesse uma fotografia. Ele solicitou-lhe que fechasse os olhos e conduziu-a a um dos expositores. Segurando suas mãos, fez com que tocasse nos esquemas, enquanto dizia: “esta é a chaminé da fábrica, veja... e esta é a janela da qual a chaminé foi fotografada. Da janela, de vidros quebrados, de um prédio que não existe mais, a fotógrafa fez a foto. Agora – e levou uma das mãos da coordenadora até o painel onde estava a fotografia – veja a foto, ela é deste tamanho. E esta é a legenda em braile, que conta o que foi este lugar (e conduziu a mão da coordenadora pelas linhas feitas de pontos salientes)”.

Foi importante saber que, com precisão, sem excessos ou interpretações, o visitante informou a fotografia à qual se referiu. Na sua opinião, como cego e como instrutor na Escola Louis Braille, os recursos são importantes, no entanto, o fato é mais importante em si. Ter um espaço aberto à visitação, com resultados processados conjuntamente com o público ao qual se refere é o diferencial da proposta. Um lugar onde ir, esta foi a expressão usada pelos instrutores. Um lugar onde os deficientes visuais serão recebidos e sairão com uma experiência cultural e informacional.

Este é o fato a ser reportado. Neste lugar, o papel do mediador é fundamental, pois amplifica a experiência na medida em que aumenta o entendimento dos recursos de acessibilidade, relacionando-os, ordenando-os, fazendo com que o visitante possa experimentar, em cada um, a informação que o outro não contém.

Por exemplo, o mediador, após a audiodescrição, explica que a chaminé ainda existe, mas que quando o frigorífico funcionava, estava ao lado de um grande prédio, onde servia para os fornos que geravam calor para as caldeiras. E para mostrar como estava em relação ao prédio, explica o esquema tátil das janelas, mostrando-o, um a um. Tal ordenação de recursos é que responde pela qualidade do entendimento do conteúdo.

Desta forma, conclui-se que a mediação pode ser, e neste caso é, um recurso de acessibilidade que potencializa os demais, razão pela qual se decidiu por chamá-la mediação acessível. Conclui-se, igualmente, que o resultado de um lugar inclusivo não se encontra na existência de um ou mais recursos assistivos, mas no seu encadeamento, na qualidade das relações estabelecidas e no preparo das pessoas que atuam no lugar, destacando-se, portanto, do conjunto de recursos, a atitude inclusiva.

Deste modo, considera-se que, se por um lado, o fator humano outorga enorme variabilidade ao resultado, por outro, é uma essência, indispensável quando se deseja que um ambiente seja inclusivo. ■

REFERÊNCIAS

JANKE, Neuza Regina. **Entre os Valores do Patrão e os da Nação, como fica o Operário?** O Frigorífico Anglo em Pelotas: 1940-1970. 1. ed. Pelotas: Cópias Santa Cruz Ltda. 2011. 168p.

MICHELON, F.F. **Sociedade Anônima Frigorífico Anglo de Pelotas**: as imagens do passado nas fotografias do presente. Pelotas: EGU UFPel, 2013.

MOTTA, Livia M.V.M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). **Audiodescrição – Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos direitos da pessoa com deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NORA, Pierre (Org.). **Le lieux de mémoire**. Paris: Quarto Gallimard, 1997, v.7.

ORNSTEIN, S.W. (Org.). **Desenho universal**: caminhos da acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2010.

SARRAF, V. P. **Reabilitação do Museu**: Políticas de Inclusão Cultural por meio da Acessibilidade. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TICCIH. The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage. **Carta de Nizhny Tagil sobre o patrimônio industrial**. Disponível em: <http://ticcih.org/wp-content/uploads/2013/04/NTagilPortuguese.pdf>. Acesso em: 08/12/2013.

Artigo recebido em:
1/8/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

AVALIAÇÃO DAS FORMAS DE AQUISIÇÃO DO MEL E SUA VIABILIDADE NA MERENDA ESCOLAR

EVALUATION OF FORMS OF BUYING HONEY AND ITS FEASIBILITY IN SCHOOL MEALS

STARON, Enelise Aparecida¹

PIROSKI, Camila Sztoltz²

HANLE, Fernanda³

LOPES, Aline Mendes⁴

QUAST, Leda Battestin⁵

ALMEIDA, Mareci Mendes⁶

RESUMO

A partir de 2009, as escolas da rede pública passaram a utilizar, na merenda, produtos da agricultura familiar, incluindo o mel. O presente trabalho teve por objetivo pesquisar as diversas formas de inserção do mel na merenda escolar utilizada em alguns municípios, desenvolver bolacha de mel enriquecida com fibras, avaliar a sua aceitação por crianças com idade entre quatro e nove anos e repassar os resultados aos apicultores. As formas de inserção do mel na merenda escolar foram a utilização no pão, para adoçar sucos e chás e em sachês. A degustação demonstrou que as bolachas tiveram 95% aceitação entre as crianças e as análises microbiológicas indicaram a boa qualidade do produto. A inserção desse produto na merenda escolar contribui para uma alimentação saudável e proporciona mais uma opção aos apicultores para a comercialização do mel, fortalecendo a agricultura familiar.

Palavras-chave: PNAE. Agricultura familiar. Bolachas de mel.

ABSTRACT

Public schools have included in students' meals products from family farming, in particular honey. This study aimed at researching the various ways in which honey is added into school meals in some municipalities, develop honey cookies enriched with fiber, evaluate their acceptance by children aged 4 to 9 years old, and finally socialize the outcomes of the research to beekeepers. Honey has been included in school meals on bread, as juice and tea sweetener and in sachets. Tasting the various options of snacks with honey demonstrated that cookies had a 95% of acceptance among children and microbiological analyses indicated the good quality of the product. The inclusion of honey in school meals contributed to children's healthy diet in addition to providing one more option for beekeepers to commercialize honey and to strengthen family farming.

Keywords: PNAE. Family farming. Honey cookies.

1 Professora do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell Du Vernay, Brasil. E-mail: enelisestaron_pg@hotmail.com

2 Engenheira de Alimentos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. E-mail: camila.engenharia@yahoo.com.br

3 Engenheira de Alimentos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. E-mail: fernandahanle@hotmail.com

4 Engenheira de Alimentos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. E-mail: alinemendesx@hotmail.com

5 Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. Doutora em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. E-mail: leda.quast@uffs.edu.br

6 Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. E-mail: mareci@uepg.br

INTRODUÇÃO

A agricultura familiar vem sendo fortalecida após aprovação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), através desta lei as escolas das redes públicas de educação básica passaram a utilizar produtos da agricultura familiar nas refeições oferecidas aos seus alunos. Trinta por cento (30%) do valor enviado aos Estados, Municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devem ser utilizados obrigatoriamente na aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural com dispensa de licitação. A aquisição está regulamentada pela Resolução CD/ FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE (BRASIL, 2013). Com base na Resolução supracitada, a Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar – CGPAE/FNDE elaborou o Manual de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar (ALMEIDA et al., 2014), que tem como objetivo apresentar o passo a passo do processo de aquisição da agricultura familiar.

Desta forma os agricultores têm a oportunidade de vender seu produto sem ter que passar pelo processo licitatório, como é feito convencionalmente. Mesmo sendo uma forma mais fácil de venda, ainda assim foram apontados muitos desafios discutidos no 5º Encontro Nacional do Programa Nacional de Alimentação Escolar como: agricultores familiares que não possuem Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), agricultores familiares não organizados, ausência do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), desconfiança dos agricultores familiares, dificuldade de logística, estruturas inadequadas nas escolas e falta de formação dos atores envolvidos (FNDE, 2010).

O agricultor familiar é reconhecido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da DAP. Este documento é o instrumento de identificação do agricultor familiar, utilizado para o acesso às políticas públicas. A DAP pode ser de pessoa física, destinada a identificar o produtor individual e sua família, ou jurídica. A DAP jurídica é o instrumento que identifica as formas associativas dos agricultores familiares, organizados em pessoas jurídicas devidamente formalizadas. A DAP jurídica contém a relação completa de cada associado da cooperativa ou associação a ela vinculados, com seus respectivos números de DAP física. Os agricultores familiares podem participar como fornecedores da alimentação escolar com DAP física como grupos informais ou fornecedores individuais, ou com DAP jurídica, como grupos formais (ALMEIDA, et al., 2014).

O PAA é um instrumento de estruturação do desenvolvimento da agricultura familiar, acionado após a etapa final do processo produtivo, no momento da comercialização, quando o esforço do pequeno produtor precisa ser recompensado com recursos que remunerem o investimento e a mão-de-obra e lhe permita reinvestir e custear as despesas de sobrevivência de sua família. Considerado como uma das principais ações estruturantes do Programa Fome Zero, o PAA constitui-se em mecanismo complementar ao Pronaf (Programa Nacional de Agricultura Familiar). Sua operacionalização é simples, pois a compra é feita diretamente pela Conab (Companhia Nacional de Abastecimento), sem intermediários ou licitações, e com preço recompensador (CONAB, 2014).

Para promover a conexão entre agricultura familiar e alimentação escolar, é preciso observar os princípios e as diretrizes estabelecidos pelo PNAE, que são: alimentação saudável e adequada; universalidade do atendimento e direito a alimentação escolar; participação da sociedade no controle social; inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento sustentável, que significa adquirir gêneros alimentícios diversificados e produzidos localmente.

Através da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), a alimentação escolar passou a contar com produtos diversificados incluindo o mel.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), de 2010 para 2011 a produção nacional de mel aumentou 8,6% e a região Sul concentrava 38,8% da produção nacional em 2011.

Os dados de produção de mel por região administrativa da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado do Paraná (SEAB) do período de 2008 a 2012 estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 –Mel - Produção por região administrativa da SEAB - 2008 a 2012

Núcleo Regional	PRODUÇÃO (t)				
	2008	2009	2010	2011	2012
Apucarana	27	9	25	29	41
Campo Mourão	18	82	76	113	117
Cascavel	542	552	455	490	493
Cianorte	46	24	31	27	42
Cornélio Procópio	66	14	69	95	85
Curitiba	576	671	650	636	641
Dois vizinhos	125	103	100	93	93
Francisco Beltrão	411	381	368	342	334
Guarapuava	347	366	455	443	521
Irati	190	118	127	126	171
Ivaiporã	127	200	254	242	269
Jacarezinho	542	529	566	515	568
Laranjeiras do Sul	199	154	116	109	120
Londrina	16	24	18	23	22
Maringá	46	49	32	45	34
Paranaguá	20	22	20	17	44
Paranavaí	61	46	53	55	63
Pato Branco	119	118	127	140	132
Ponta Grossa	945	1104	1582	1279	1668
Toledo	273	366	345	350	353
Umuarama	197	185	172	185	149
União da Vitória	589	628	629	626	671
Total	5481	5742	6269	5981	6632

Fonte: SEAB (2014)

A região administrativa de Ponta Grossa, que envolve 18 municípios, foi a maior produtora de mel, no período analisado, respondendo por 25% da produção do Estado em 2012, seguido das regiões de União da Vitória, Curitiba e Jacarezinho (SEAB, 2014).

Coronel e colaboradores (2011) avaliaram a competitividade das exportações de mel natural, no período 2002-2010 e concluíram que apesar dos valores exportados de mel natural terem oscilado ao longo do período analisado, houve uma tendência crescente nas exportações, com exceção do estado do Paraná, que registrou um decréscimo de 9,21%. Com relação às importações de mel natural, a partir de 2008, não houve mais importações brasileiras desse produto.

As exportações são responsáveis por grande parte do escoamento do produto e o embargo Europeu até 2009, devido o descumprimento dos prazos de implementação de um plano nacional de controle de resíduos (PAULA, 2008) sem dúvida interferiu diretamente na comercialização do mel, tendo o apicultor que encontrar outras formas de venda. A inclusão do mel na merenda escolar foi uma das alternativas encontradas em muitos municípios do país.

O mel é um alimento rico em nutrientes, sendo constituído principalmente por carboidratos, com predominância de glicose e frutose e como secundários, os minerais, proteínas, vitaminas, lipídios, ácidos orgânicos, aminoácidos (FINOLA et al., 2007), compostos fenólicos, enzimas e outros (BERTONCEJ et al., 2007).

Desta forma esse produto pode contribuir para uma alimentação saudável na infância, que é uma fase que requer uma dieta equilibrada, rica em nutrientes que contribuirão para o bom desenvolvimento e para prevenção de algumas doenças da idade

adulta como obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes, entre outras (MONTEIRO; JÚNIOR, 2007; OLIVEIRA; MARCHINI, 2008).

Para a formação de hábitos alimentares saudáveis é necessária a introdução de novos alimentos e preparações de forma gradual, respeitando os interesses da criança e sua faixa etária, evitando o aparecimento de intolerâncias alimentares e auxiliando o aprendizado no consumo de uma dieta equilibrada (MOSCATTO; PRUDÊNCIO-FERREIRA; HAULY, 2004, BARCHET et al., 2010). A introdução de novos alimentos de forma errônea pode ocasionar a formação de hábitos alimentares inadequados, aversão a determinados alimentos e a consequente carência nutricional (BARCHET et al., 2010).

O projeto de extensão “Apoio Tecnológico Empresarial para consolidação da Cooperativa de Apicultores e Meliponicultores Caminhos do Tibagi formada pelos municípios de Ortigueira, Figueira, Tibagi, Curiúva, Ventania, Reserva, Imbaú e Telêmaco Borba” vinculado ao programa Universidade sem Fronteiras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuou auxiliando na implantação da cooperativa (STARON et al., 2010), após o término do projeto o grupo continuou dando apoio e buscando a diversificação da produção de mel através da fabricação de bolachas de mel enriquecida com fibras para ser destinada a merenda escolar.

Os objetivos deste trabalho foram pesquisar as diversas formas de inclusão do mel na merenda escolar utilizadas em alguns municípios; desenvolver bolacha de mel enriquecida com fibras; verificar a aceitabilidade e repassar os resultados aos apicultores.

2. MÉTODOS

2.1 FORMAS DE AQUISIÇÃO E INSERÇÃO DO MEL NA MERENDA ESCOLAR

Inicialmente levantou-se em sites de pesquisa municípios do Brasil que incluíram, ou tentaram incluir o mel na merenda. Em um segundo momento as secretarias de educação de alguns municípios foram contatadas por telefone, com levantamento das informações de como o mel era adquirido, apresentado e aceito pelas crianças. Foram obtidos dados de dezesseis municípios do estado do Paraná, pertencentes à região administrativa da SEAB de Ponta Grossa (SEAB, 2014) e dos municípios de Poço Verde, Poço Redondo, Canindé, Lagarto e Porto da Folha no estado de Sergipe, Cacoal no estado de Rondônia, Monsenhor Tabosa no estado do Ceará, Itaperuna no estado do Rio de Janeiro e Apodi no estado do Rio Grande do Norte.

2.2 PREPARO DAS BOLACHAS DE MEL

As bolachas foram produzidas no laboratório de panificação do Departamento de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Foram feitas as bolachas de mel a partir da formulação apresentada na Tabela 2, sendo a farinha de trigo substituída em 10% por farelo de trigo. O mel foi adquirido da Cooperativa de Apicultores e Meliponicultores Caminhos do Tibagi (COOCAT-MEL), localizada na cidade de Telêmaco Borba, Paraná. Os demais ingredientes como ovos (Ogasawara), farinha de trigo (Anaconda), farelo de trigo (Vitao), cravo da índia (Kitano), açúcar (Caravelas®), gordura vegetal (Coamo), canela em pó (Kitano), cacau em pó solúvel (Garoto), bicarbonato de sódio (Triângulo) foram adquiridos no comércio local da cidade de Ponta Grossa.

Tabela 2 – Formulação padrão de bolacha de mel

Ingredientes	Quantidades em porcentagem (%)
Farinha + farelo de trigo	100
Açúcar*	32,75
Gordura vegetal*	3,75
Bicarbonato de sódio*	1,25
Mel*	35
Cravo da índia*	0,075
Canela em pó*	0,187
Cacau*	5,0
Ovos*	3,7

* Porcentagem calculada dos demais ingredientes em relação ao peso da farinha + farelo de trigo

As bolachas foram processadas conforme fluxograma (Figura 1).

Pesagem dos ingredientes



Mistura/ amassamento



Laminação

(8 mm)



Modelagem



Cozimento

(110° C / 20 minutos)



Resfriamento

(Temperatura ambiente)



Confeitagem



Embalagem

(Polipropileno 0,08 mm)



Estocagem

(Temperatura ambiente)

Figura1 - Fluxograma do processamento da bolacha de mel enriquecida com fibras.

2.3 ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICAS E MICROBIOLÓGICAS

Para determinar a composição centesimal da bolacha de mel adicionada de fibras foram feitas análises físico-químicas segundo métodos da AOAC (2000), foram determinados os teores de cinzas, proteínas, lipídeos, fibra alimentar total e umidade. Os parâmetros microbiológicos analisados foram coliformes a 45 °C, estafilococcus coagulase positiva e *Salmonella* sp, conforme estabelecidos pela legislação (BRASIL, 2001) e bolores e leveduras.

2.4 ACEITAÇÃO SENSORIAL DAS BOLACHAS DE MEL

O teste de aceitação sensorial foi realizado com crianças na faixa etária de quatro e nove anos, de ambos os sexos, alunos do CAIC (Centro Integrado de Apoio a Criança) no período de novembro a dezembro de 2010, após aprovação do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UEPG (COEP), protocolo nº 12972/10. As crianças foram recrutadas no momento de intervalo para lanche, com o auxílio da pedagoga da escola a qual acompanhou todas as atividades auxiliando na explicação da ficha e na seleção dos alunos que possuíam interesse e que estivessem previamente autorizadas pelos pais a participarem da degustação.

Foi utilizado um modelo de ficha com escala hedônica facial. Esse teste utiliza como forma de avaliação desenhos expressando se o alimento e/ou produto foi aceito ou não (DOMENE et al., 2002).

A ficha de avaliação de aceitabilidade da bolacha utilizou a escala hedônica de 5 pontos ancorada entre os pontos desgostei extremamente (1) e gostei extremamente (5), empregando desenhos para facilitar o entendimento das crianças na marcação das respostas, conforme mostra a Figura 2. Os resultados obtidos foram analisados através da contagem do número de respostas para cada expressão facial da escala apresentada na ficha e após foi feito o cálculo da porcentagem em cada expressão. Segundo o Manual para Aplicação dos Testes de Aceitabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (BATISTA et al., 2010) se a amostra apresentar mais de 85 % nas expressões gostei/gostei extremamente a amostra é aceita.

Nome: _____		Sexo: () F () M		
Você está recebendo uma amostra de bolacha de mel enriquecida com fibras. Por favor, prove a amostra e avalie segundo a escala abaixo o quanto você gostou ou desgostou do produto.				
				
1 Desgostei Extremamente	2 Desgostei moderadamente	3 Indiferente	4 Gostei moderadamente	5 Gostei extremamente

Figura 2 – Modelo de ficha com escala hedônica facial mista

Fonte: adaptado de BATISTA et al. (2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 FORMAS DE AQUISIÇÃO E INSERÇÃO DO MEL NA MERENDA ESCOLAR

A forma de aquisição do mel na maioria dos municípios pesquisados foi por compra direta, através de Editais de Chamadas Públicas para aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e do empreendedor familiar rural, destinado ao atendimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE. Alguns municípios apresentaram outras formas de aquisição, conforme descrito na Tabela 3. A apresentação do mel na merenda escolar mais utilizada nos municípios estudados foi na forma de sachê. No município de Cacoal (RO) o mel é oferecido para as crianças em vitaminas de leite com frutas, sendo estipulada pela nutricionista da prefeitura, uma colher de sopa para cada aluno. No município de Ponta Grossa (PR) inicialmente foi oferecido aos alunos pão com mel e posteriormente passou-se a utilizar sachê.

Tabela 3 – Formas de aquisição e de apresentação do mel para a merenda escolar dos municípios pesquisados

Município (Estado)	Forma de aquisição do mel	Forma de apresentação do mel na merenda escolar
Lagarto (SE)	Prefeitura com recurso Federal	Sachê de 10g com sabores de canela, hortelã ou menta
Porto da Folha (SE)	Conab através do PAA	Sachê de 10g
Cacoal (RO)	Pela prefeitura da Associação Cacoalense de Apicultores	Sachê de 10g
Monsenhor Tabosa (CE)	Conab através do PAA	Sachê de 10g
Itaperuna (RJ)	Licitação comum na prefeitura	Sachê de 10g
Demais municípios pesquisados	compra direta, através de Editais de Chamadas Públicas para aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e do empreendedor familiar rural	Mel a granel e Sachê de 10g

Mesmo a compra direta sendo uma forma mais fácil de aquisição, problemas como falta dos documentos necessários surgiram em muitos municípios. Havia um interesse da secretaria da educação em incluir o mel no cardápio e também o interesse do apicultor em vender, mas a venda muitas vezes não se concretizava devido o apicultor não ter a DAP e quando tinha não possuía os selos de inspeção.

Outro aspecto é que, em geral, o agricultor entende que a regularização de seus documentos demanda alto custo e incômodo, sem um retorno satisfatório, pois o lucro das vendas de seus produtos era considerado baixo pelos apicultores. Da mesma forma era vista a organização de grupos de agricultores em cooperativas, os gastos iniciais com advogados e contadores para criação destes grupos gerariam um gasto que eles não estavam dispostos a ter.

As prefeituras que incluíram itens da agricultura familiar em seus cardápios realizaram chamadas públicas apresentando os itens a serem adquiridos e os documentos necessários (BRASIL, 2009). Exigem-se menos documentos para os grupos informais do que para os formais, mas constatou-se que é muito difícil que um único agricultor consiga manter o abastecimento durante o ano todo e para várias escolas. Os que conseguiram transpassar essa dificuldade geralmente recebiam ajuda de instituições como a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural).

Conforme dados obtidos de alguns municípios de diferentes estados do Brasil, quanto à forma de inserção do mel na merenda escolar as informações levantadas indicaram que houve tentativas de uso do mel para adoçar sucos e chás, porém houve rejeição por parte das crianças, e quando utilizado no pão houve problemas como o surgimento de abelhas, devido aos pães que eram jogados fora. Alguns municípios vendo a tentativa frustrada desistiram de incluir o mel na merenda, e alguns tentaram incluir de outra forma. Já a inclusão na forma de sache foi bem aceita, nenhum município teve casos de rejeição. O sache além de bem aceito foi considerado uma forma prática de apresentação, facilitando o trabalho das merendeiras que apenas precisavam fazer uma higienização das embalagens.

A merenda escolar é uma boa oportunidade de incluir o mel no hábito alimentar dos alunos, considerados futuros consumidores. Tiburtino-Silva (2012) investigou os hábitos de consumo do mel pelos alunos de um estabelecimento do ensino médio de Campo Grande (MS) em ambiente escolar. Inquiridos sobre se consumiam o mel, quando era oferecido pela escola na forma de sache de 4g, 91% dos alunos confirmaram que sim. Quando questionados se estavam satisfeitos com a quantidade e frequência de mel distribuído na merenda 84% dos alunos responderam que não, enquanto 7% declararam que para que estivessem satisfeitos haveria necessidade do dobro da quantidade normal de 4 gramas. Sobre a frequência 40% responderam que o consumo deveria ser todos os dias e 36%, uma vez por semana. A pesquisa confirmou que a merenda escolar é um bom veículo para introduzir o mel no hábito alimentar de futuros consumidores. Ainda que não se possa considerar que o consumo eventual, ou mesmo diário de 4 gramas de mel, possa caracterizar uma interferência significativa em sua dieta, sua introdução poderá ajudar a estabelecer uma variabilidade alimentar, além de ajudar a criar hábito alimentar que poderá aumentar o consumo e criar novos mercados (TIBURTINO-SILVA, 2012).

Outra forma de inserir o mel na merenda escolar é através da produção de bolachas as quais são bem aceitas, no entanto levam muito tempo para ser produzidas o que sobrecarregaria o trabalho das merendeiras. Assim uma alternativa de inserção do mel na merenda escolar seria a aquisição pelas prefeituras de bolachas de mel fornecidas pelos próprios produtores.

3.2 CARACTERÍSTICAS FÍSICO-QUÍMICAS E MICROBIOLÓGICAS DAS BOLACHAS DE MEL

A bolacha de mel é um produto definido na legislação brasileira pela Resolução RDC nº 263 de 22 de setembro de 2005 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 2005) como “biscoito ou bolacha é o produto obtido pela mistura de farinha(s), amido(s) e ou fécula(s) com outros ingredientes, submetidos a processos de amassamento e cocção, fermentados ou não”. Podem apresentar cobertura, recheio, formato e textura diversos.

O resultado da composição centesimal da bolacha de mel adicionada de fibras está apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização da bolacha de mel enriquecida com farelo de trigo

Parâmetros	Teores (%)
Umidade	12,64 ± 0,12
Proteínas*	8,66 ± 0,04
Lipídeos*	1,94 ± 0,12
Cinzas*	1,32 ± 0,03
Fibra alimentar*	5,95 ± 0,06
Carboidratos*	69,49

*Em base úmida

O valor médio de umidade obtido para as bolachas elaboradas foi de 12,64% e está de acordo com o padrão exigido pela legislação vigente para biscoitos a qual estabelece um máximo de 14,0% de umidade (BRASIL, 1978).

A Portaria nº. 27 de 13 de janeiro de 1998 da ANVISA (BRASIL, 1998) estabelece que um produto sólido é fonte de fibra alimentar quando conter no mínimo 3g de fibras/100 g, especificações estas atendidas pela bolacha de mel produzida podendo ser considerada como um produto fonte de fibra alimentar.

A ingestão de fibra alimentar promove vários benefícios à saúde, como: redução do colesterol sanguíneo, regulação do nível de glicose no sangue, efeitos anticarcinogênicos, regulação no tempo de trânsito intestinal além do alto poder de saciedade (ZACHERL et al., 2011).

Moreira et al. (2013) estudando a avaliação microbiológica e nutricional de biscoito e pão de mel determinaram para o biscoito, em porcentagem, valores para carboidratos de 64,88, umidade de 9,87, os quais são próximos aos determinados neste trabalho, porém para lipídeos os valores determinados foram superiores, sendo de 12,43 e para cinzas de 3,43. O conteúdo menor de lipídeos nas bolachas elaboradas é um fator positivo já que as bolachas são destinadas a crianças visando uma alimentação saudável.

Comparando a composição centesimal da bolacha de mel obtida neste trabalho com uma formulação de bolacha de mel encontrada no comércio local, fornecida por uma empresa de abrangência nacional, a desta pesquisa apresentou 5,95 vezes superior para o teor de fibra alimentar.

Os resultados encontrados para as análises microbiológicas estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultado das análises microbiológicas para a bolacha de mel enriquecida com farelo de trigo

Análises	Padrões microbiológicos exigidos (BRASIL, 2001)	Resultado
Coliformes a 45 °C NMP/g	10 NMP/g (máx)	0
Estafilococos coagulase positiva UFC/g	5.102 UFC/g (máx)	0
Salmonella sp/25g	ausência em 25g	ausência

As análises estão de acordo com o exigido pela legislação (BRASIL, 2001). Também foi feita análise de bolores e leveduras para controle de qualidade, mesmo não sendo exigência para o produto e o resultado foi negativo. Todas as análises indicaram que as bolachas de mel estavam próprias para o consumo. Possamai (2005) encontrou os mesmos resultados microbiológicos quando analisou pão de mel enriquecido com farelo de trigo, porém encontrou o valor de 3,6 NPM/g para coliformes a 45 °C quando substituiu na formulação o farelo de trigo por farinha de linhaça.

3.3 ACEITAÇÃO SENSORIAL DAS BOLACHAS DE MEL

A formulação da bolacha de mel elaborada com 10% de fibra foi avaliada pelos alunos através de escala hedônica facial (Figura 3). As bolachas analisadas tiveram um percentual de aceitação de 95% no ponto 5 (gostei extremamente). O índice de aceitabilidade para cardápios praticados frequentemente deve ser de 85% para escala hedônica (BATISTA et al., 2010). O formato e a decoração das bolachas (Figura 4) podem ter contribuído para a aceitabilidade. Segundo estudos a expectativa pode ser um elemento fundamental no processo de avaliação de produtos alimentícios. Sendo a aparência do produto uma forma de criar expectativas na hora da aceitação do produto (ANDERSON apud NORONHA, 2005).



Figura 3- Alunos do CAIC durante a degustação das bolachas de mel



Figura 4 - Aspecto das bolachas de mel

Possamai (2005), em seu estudo de análise sensorial feitos em pão de mel enriquecido com fibras do farelo de trigo e linhaça demonstrou que as fibras não alteraram as características sensoriais e melhoraram a aceitabilidade do produto, tornando-o mais nutritivo.

Segundo Cho e Dherer (2001) citado por Mauro et al. (2010) a adição de fibras aos alimentos traz benefícios, pois pode substituir gordura ou atuar como agente estabilizante, espessante e emulsificante.

4. CONCLUSÕES

Segundo as informações levantadas nesta pesquisa as principais dificuldades encontradas pelos apicultores para fornecer o mel para a merenda escolar foram a falta de documentação, de organização em grupos e infraestrutura.

Das formas de inserção de mel na merenda escolar utilizadas nas escolas, a mais aceita pelas crianças foi o sache, pois quando inserido como adoçante em sucos e chá, houve rejeição e quando consumido com pão, houve sobras.

A bolacha de mel elaborada é fonte de fibra alimentar e a sua aceitação foi de 95%, indicando ser um produto com potencialidade para ser inserido na merenda escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste trabalho foram repassados para os apicultores cooperados da COOCAT-MEL. Os cooperados se sentiram motivados com a possibilidade de comercializar o mel na forma de sache e em outros produtos, como bolacha de mel. A cooperativa já possuía a máquina de produção de saches e após a inauguração começaram a comercializar o mel também dessa forma. A idéia dos cooperados era de implantar junto a Unidade de Beneficiamento de Mel uma planta de panificação para confecção das bolachas e de outros produtos, para serem manipulados pelas esposas dos cooperados. A equipe integrante desta pesquisa fez um projeto da planta de panificação com todos os equipamentos necessários e os cooperados, com apoio da EMATER, fizeram estudos sobre o custo da planta, dos equipamentos, dos produtos processados e formas de captação de recursos para viabilização.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I.C.P.D. et al. **Manual de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>>. Acesso em: 04 nov. 2014

AOAC. Official methods of analysis of AOAC internacional. v.2,17. ed.Gaithersburg - EUA: AOAC, 2000.

BARCET, G.V.; MATTOS, K. M. de ; LIMA, L. D. de; SOMAVILLA, M. ; ROCHA, T. S.; BORTOLUZZI, V.P. Análise sensorial de bolo enriquecido com feijão: a aceitabilidade por pré-escolares. Trabalho de pesquisa. **Revista Digital**. ano 15, nº144 , 2010. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd144/analise-sensorial-de-bolo-enriquecido-com-feijao.htm>>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

BATISTA, S.H.S.S. et al. **Manual para Aplicação dos Testes de Aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE**. Centro colaborador de alimentação e nutrição escolar – UNIFESP. 56p. 2010. Disponível em:<[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/manual_aplicacao_testes_de_aceitabilidade_pnae%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/manual_aplicacao_testes_de_aceitabilidade_pnae%20(2).pdf)>. Acesso em:10 out. 2014.

BERTONCELJ, J., DOBERSEK, U., JAMNIK, M., GOLOB, T. Evaluation of the phenolic content antioxidant activity and colour of Slovenian honey. **Food Chemistry**. v.1055, p. 822- 828, 2007.

BRASIL. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Portaria nº 12 de 24 de julho de 1978 – **Regulamento Técnico Referente a padrões para alimentos e bebidas**.

BRASIL. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Portaria nº 27 de 13 de janeiro de 1998 – **Regulamento Técnico Referente à Informação Nutricional Complementar**.

BRASIL. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº12, de 02 de janeiro de 2001. **Regulamento Técnico para Padrões Microbiológicos para Alimentos**. Disponível em: <<http://legis.anvisa.gov.br/leisref/public/showAct.php?id=144>>. Acesso em 13 de junho de 2013.

BRASIL. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. Resolução RDC nº 263, de 22 de setembro de 2005. **Regulamento técnico para produtos de cereais, amidos, farinhas e farelos**. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/1ae52c0047457a718702d73fbc4c6735/RDC_263_2005.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 23 de janeiro de 2013.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil .Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 . **Atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Lei_11947_16062009.pdf> Acesso em 31 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução CD/ FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4620resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. **Agricultura Familiar**. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125>>. Acesso em 04 nov. 2014.

CORONEL, D. A.; SOUSA, P. E.; AMORIM, L. A. Desempenho exportador do mel natural nos estados brasileiros. Pesquisa e debate, São Paulo, v.22, p. 343-360, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11749/8468>>. Acesso em 20 de junho de 2013.

DOMENE, S. M. A., VEIGA, F.M.; MARINO, C.R.P.; ASSUMPÇÃO, A.L.M.; ZABOTTO, C.B.; VITOLO, R. M. Validação de metodologia para análise sensorial com pré-escolares. **Revista de Ciências Médicas**. Campinas, v. 11, n. 2, p.130-136, 2002.

FINOLA, M.S., LASAGNO, M.C., MARIOLI, J.M. Microbiological and chemical characterization of honeys from central Argentina. **Food Chemistry**. v. 100, p. 1649- 1653, 2007.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Apresentação Encontro Nacional pesquisa versão final. ppt. 2010. Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/105-noticias?download=5087...>. Acesso em: 22 jul. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produção da Pecuária Municipal, Rio de Janeiro, v.39, p.1-63, 2011. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Producao_Pecuaria/Producao_da_Pecuaria_Municipal/2011/ppm2011.pdf>. Acesso em: 25 jul.2014.

MAURO, K.A.; SILVA, V. L. M.; FREITAS, M. C.J. Caracterização física, química e sensorial de cookies confeccionados com farinha de talo de couve (FTC) e farinha de talo de espinafre (FTE) ricas em fibra alimentar. **Ciência e Tecnologia de alimentos**. v.30, n.3, Campinas, 2010.

MONTEIRO, J.P.; JÚNIOR, J.S. Caminhos da nutrição e terapia nutricional: da concepção á adolescência. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. v. 1, 602p.

MOREIRA, I. S.; SOUSA, F. C.; FEITOSA, M.K.S.B.; FERRAZ, R.R.; MATOS, A.S. Avaliação microbiológica e nutricional de biscoito e pão de mel. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, Mossoró, v. 8, n. 1, p. 313-317, jan-mar , 2013.

MOSCATTO, J. A; PRUDÊNCIO-FERREIRA, S. H; HAULY, M. C. O. Farinha de yacon e inulina como ingredientes na formulação de bolo de chocolate. *Ciência e tecnologia de alimentos*, Campinas, v. 24, n. 4, 2004.

NORONHA, R. L.; DELIZA, R.; SILVA, R.; SILVA, M.A.A.P. A expectativa do consumidor e seus efeitos na avaliação sensorial e aceitação de produtos alimentícios. *Alimentos e Nutrição*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 299-308, 2005.

OLIVEIRA, J.E.D.; MARCHINI, S. Ciências Nutricionais: Aprendendo a aprender, 2 ed. São Paulo: Sarvier, 2008. v. 1. 760p.

PAULA, J. Mel do Brasil: as exportações brasileiras de mel no período 2000/2006 e o papel do Sebrae. Brasília: SEBRAE, 2008, 98p.

POSSAMAI, T.N. Elaboração de pão de mel com fibra alimentar proveniente de diferentes grãos, sua caracterização físico-química, microbiológica e sensorial. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Alimentos), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SEAB. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. Mel - Produção por região administrativa da SEAB - 2008 a 2012. Disponível em: <http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/deral/Tab_prod_pec.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

STARON, E. A.; TOMACHEWSKI, F.; BANNACH, F.; QUAST, L. B.; ALMEIDA, M. M. Aplicação da metodologia MEXPAR para implantação da Cooperativa dos Apicultores e Meliponicultores Caminhos do Tibagi. *Conexão*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 74-77, 2010.

TIBURTINO-SILVA, L. A. Apicultura como atividade que favorecem o desenvolvimento local sustentável no Mato Grosso do Sul. 2012. 88f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

ZACHERL, C.; EISNER, P.; ENGEL, K.H.; In vitro model to correlate viscosity and bile acid-binding capacity of digested water-soluble and insoluble dietary fibres. *Food Chemistry*. v. 126, p. 423-428, 2011.

Artigo recebido em:
1/8/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015



OFICINAS ARTÍSTICAS NA UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS

ARTISTIC WORKSHOPS IN THE OPEN UNIVERSITY FOR SENIORS: CONTRIBUTIONS TO THE LIFE'S QUALITY OF ELDERLY

BALDIN, Talita¹

MAGNABOSCO-MARTINS, Claudia Regina²

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de extensão universitária com oficinas artísticas na Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Irati – PR). Ao longo de dois anos e meio de experiência extensionista, foram desenvolvidas diversas atividades com teatro e música, cujo ponto máximo da intervenção foi a criação e apresentação de um esquete teatral pelas participantes da oficina. O resultado é considerado positivo, uma vez que vem ao encontro de considerações de diversos autores que apontam para a necessidade de romper com o ideário de uma velhice inativa quando ela é vivida em grupos de convivência. Da mesma forma, as oficinas artísticas foram significativas para corroborar estas conclusões, assim como permitiram que as participantes visualizassem sua criação e ficassem satisfeitas com os resultados, acreditando em suas potencialidades. Assim, projetos deste teor surgem como uma alternativa interessante para manutenção da qualidade de vida da comunidade idosa.

Palavras-chave: Universidade Aberta para a Terceira Idade. Envelhecimento. Teatro. Música. Idosos.

ABSTRACT

This article presents an experience of university extension with artistic workshops in Open University for Seniors (UATI) from the State University of Center-West (Irati – PR). Over two and a half years of extension experience, various activities about theater and music were developed and the most important point of this intervention was the creation and presentation of a skit submitted by the workshops' participants. The result is considered positive, since it is in accordance with considerations of many authors who detach the need to break up with the idea of an inactive elderly when it is lived in interaction groups. Likewise, the artistic workshops were meaningful to corroborate these research findings, as well as they allowed the participants to visualize their creation and to be satisfied with the results, thereby believing in their potentials. Thus, projects of that nature seem to be an interesting alternative to the maintenance of the elder community's quality of life.

Keywords: Open University for Seniors. Ageing. Theater. Music. Elderly.

1 Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: talitah_0507@yahoo.com.br

2 Professora da Universidade Centro-Oeste (UNICENTRO), Brasil. Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. E-mail: claudiamagnabosco@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de dois anos e meio de experiências e reflexões oriundas da participação das autoras em oficinas de teatro e eventos promovidos na Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO – Irati/PR) e na coordenação deste projeto permanente de extensão. Ainda, buscou-se engendrar novas formas de pensar a velhice, direcionando o olhar para a educação, tendo por instrumento oficinas de teatro e apresentações artísticas para/com a população mais envelhecida. Os assuntos envolvidos abarcam a Universidade para a Terceira Idade, o teatro, o envelhecimento humano e as finalidades e cuidados da extensão universitária com relação ao trabalho desenvolvido com a comunidade.

Pretende-se aqui apresentar parte das práticas desenvolvidas nas oficinas de teatro e nas atividades da UATI, juntamente com as reflexões das autoras, fruto das vivências, observações e pontuações dadas na relação com os participantes da UATI em variadas ações extensionistas provocadoras de encontros no espaço da universidade.

O CONTEXTO BRASILEIRO: A POPULAÇÃO IDOSA E AS UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE

Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2010) demonstram que a expectativa de vida da população brasileira tende a aumentar gradativamente, já que em 2012 a média de vida ficou em 74,6 anos e a projeção para 2060 é de que possa chegar a 82,8 anos de idade. Com isto, espera-se que, em breve, o Brasil venha a ser um país de velhos, sendo que a legislação brasileira considera idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2004).

Os dados apresentados fazem pensar na necessidade do desenvolvimento de políticas e estratégias que lidem com os efeitos do fenômeno do envelhecimento populacional e do envelhecimento individual, processo repleto de mudanças de ordem física, psicológica e social que se acentuam e se tornam mais evidentes ao longo do desenvolvimento do sujeito (NERI; FREIRE, 2000).

Com relação às características comuns ao envelhecimento, encontra-se presente no ideário social que a pessoa idosa esteja fadada a um acúmulo de desgastes ao envelhecer. Muitos são os autores que se debruçam em estudar as concepções do fenômeno para distintas populações. Especificamente tratando do pensamento social, Torres (2010) verifica que, além da sabedoria e experiência, ao aposentar-se³, restava ao sujeito poucas boas perspectivas para a nova fase em que adentrava, valorizando-se muito mais o lado negativo, que seria a perda do trabalho.

Outros autores (VENTURI; BOKANY, 2007; SANTOS; SÁ, 2000; STUART-HAMILTON, 2000) perceberam em seus estudos que o envelhecimento ainda está muito ligado socialmente a noções de desgaste, dependência física, enfraquecimento e diminuição das capacidades funcionais do organismo, fatores determinados por doenças ou debilidades físicas como limitação de memória, audição, visão e capacidades neuronais.

Acrescentado a isso, os aspectos psicossociais relacionados com o que comumente as pessoas entendem por envelhecer – desânimo, perda de vontade de viver e dependência emocional – também são negativos, advindos com o envelhecimento e potencializados na velhice, fase do desenvolvimento humano que o idoso vivencia. Ou seja, apesar das diferentes formas de se pensar e conforme sua faixa etária, de forma geral, as pessoas entendem o envelhecimento sob um prisma negativo, embora apontem potencialidades, como a possibilidade de maturação, e acréscimo de competências, como a capacidade de

³ Vale ressaltar que, conforme os idosos que Torres (2010) entrevistou, aposentadoria é praticamente sinônimo de velhice.

resolver problemas práticos e questionar situações da vida real, advindos com experiências já vividas; ainda destaca-se a conquista de maior tempo livre, proteção familiar e direitos sociais, frutos das garantias das políticas públicas à população mais envelhecida (TORRES, 2010; VENTURI; BOKANY, 2007; SANTOS; SÁ, 2000; STUART-HAMILTON, 2000).

Compreende-se nesse texto que tanto o envelhecimento quanto a velhice em si estão permeados por aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Assim como Gaglietti e Barbosa (2007), acredita-se que não se pode considerar a idade como uma condição natural, mas atrelada a outros aspectos que não somente os biológicos e fisiológicos, tampouco se pode caracterizar a velhice a partir de dados naturais, como se possuísse uma idade específica. Seria, a velhice, então, a última fase do ciclo vital e, assim como o envelhecimento, ela é caracterizada socialmente por inúmeros declínios biopsicossociais muito ligados a doenças e limitações; porém, também é um momento em que se é possível adquirir novos papéis sociais (RODRIGUES; SOARES, 2006).

Nas universidades, os programas de extensão destinados à prestação de serviços ao público idoso surgem a partir da preocupação frente ao envelhecimento populacional e às necessidades que isto tem representado. Conforme Veras e Caldas (2004), as Universidades para a/da Terceira Idade (UATIs, denominadas ainda de UNATIs, UNITIs, UTIs e/ou equivalentes,) vêm expandindo-se quali e quantitativamente desde 1970, representando uma das estratégias mais elaboradas e incentivadas para a atenção integral ao idoso, devido a seu caráter multidisciplinar e de baixo custo. Logo, o atendimento em tais locais abarca, além da manutenção do idoso na sociedade, também aspectos concernentes à sua saúde mental e física. Assim sendo, as UATIs representam um dos possíveis espaços que favorecem a construção de novos papéis sociais para o sujeito idoso, bem como são facilitadoras para se repensar a velhice.

De acordo com Cachioni (2003), há ao menos cinco vantagens na implantação e manutenção das Universidades para Terceira Idade: elas possibilitam o contato intergeracional; criam oportunidades para a universidade avaliar suas práticas e metas educacionais ao atuar com o idoso; referem-se a um espaço para percepção de novos problemas de pesquisa; criam outros focos de atenção e pesquisa aplicada, voltando-se para a educação, mas também saúde, lazer, atividade, produtividade, cidadania, dentre outros aspectos; e incentivam e realizam pesquisas sobre as características das instituições que atendem aos idosos, sendo capazes de investigar suas próprias ações. A autora é enfática ao afirmar que é urgente e necessário investimento na qualificação de profissionais para a educação de idosos, para a interação de diferentes gerações de professores e suas concepções de educação e de velhice.

Ressalta-se, assim, que as UATIs estão vinculadas a instituições de ensino superior públicas e privadas, geralmente geridas por docentes, com participação de discentes, estagiários e funcionários e envolvendo inúmeros cursos de graduação. Conforme Veras e Caldas (2004), foram contabilizados cento e cinquenta programas deste teor no início dos anos 2000, números que possivelmente no momento estejam ampliados. Geralmente, as UATIs possuem variados projetos de extensão que permitem seu funcionamento, contemplando o objetivo de proporcionar aos idosos a manutenção de qualidade de vida sem, no entanto, assumir postura assistencialista, desaconselhável na extensão universitária.

Logo, as UATIs e equivalentes, atreladas à extensão universitária, constituem uma

via de mão dupla entre universidade e sociedade, sendo que ao mesmo tempo em que instituição de ensino superior oferta serviços à população mais envelhecida, com atividades direcionadas por docentes e estagiários da universidade, envolvem os idosos com o compromisso de se manterem ativos na sociedade. Ansara e Dantas (2010) relatam sua experiência com intervenção psicossocial na comunidade, apontando que, em geral, o poder público cria seus projetos e estratégias sem diálogo com a população, muitas vezes tratando-se de ações assistencialistas. Em seu trabalho e na forma como é idealizada a extensão universitária, diálogo e participação são essenciais para envolver as pessoas em um compromisso coletivo.

É neste sentido que se acredita que deveriam ser construídas as UATIs, justamente porque representam a ligação entre comunidade e universidade, ligando o saber comunitário ao saber científico. Encontrar um ponto de articulação entre ambos é essencial para o bom funcionamento dos projetos e programas de extensão. Dito isso, considera-se que a extensão universitária permite a construção de novos papéis sociais, porque favorece tanto os profissionais e estagiários que atuam nas UATIs, quanto os idosos que saem de suas casas para delas participarem e serem protagonistas sociais.

As oficinas artísticas tem sido uma das formas de atuar com idosos em UATIs. Justificando seu trabalho, Giglio (2007, p. 83) observa que, com o decorrer do envelhecimento, atividades relacionadas à arte criam espaço importante para expressão de sentimentos, impedindo que a pessoa idosa fique “confinada a uma roda social estritamente familiar ou grupos etários, que traz empobrecimento lamentável para a pessoa e a comunidade”. As oficinas artísticas, então, seriam uma forma de romper com o ideário social que deposita sobre a pessoa idosa noções de desgaste, enfraquecimento e diminuição das capacidades funcionais do organismo, fatores determinados por doenças ou debilidades físicas, assim como pelo decréscimo de condições psicossociais, como as discutidas acima (VENTURI; BOKANY, 2007; SANTOS; SÁ, 2000; STUART-HAMILTON, 2000).

Visando promover qualidade de vida é que Veras e Caldas (2009) apontam para a necessidade de ofertar aos idosos atividades que possuam relevância social ao mesmo tempo em que atendam aos seus interesses, considerando suas trajetórias de vida. Logo, no trabalho desenvolvido pelos autores, “houve preocupação explícita de não incluir no projeto ações com o intuito exclusivo de ocupar o tempo livre do idoso ou de tratá-lo como pessoa incapaz de aprender novas habilidades e adquirir novos conhecimentos” (VERAS; CALDAS, 2004, p. 424). Considera-se até mesmo que atividades com este cunho favoreçam a construção e potencialização de concepções de velhice muito mais socialmente ativas e produtivas em relação aos padrões concebidos até então, o que anteriormente denominou-se de novos papéis sociais.

Outra autora, Azambuja (2005), relata suas experiências com oficinas de criação em uma UNATI no Rio de Janeiro. Lá ela observou nos participantes a inflexibilidade e o conformismo cristalizados através da repetição de padrões antigos de comportamento, além das dificuldades de mudanças que tendiam a se solidificar sem estímulos que proporcionassem o oposto. Por meio de seus resultados, que mostraram a flexibilização das condutas dos participantes das oficinas no decorrer do processo, a autora acredita que a arte se faz presente como uma tentativa de amenizar ou anular os sentidos negativos do envelhecer. Logo, não se traria apenas de prazer, mas também de novas expectativas e oportunidades, já que engloba a produção de ideias raras e a resolução de problemas por maneiras incomuns, gerando novas alternativas que os próprios idosos criam diante dos desafios. A velhice passa a ser um período interessante para descobertas e renovações que permanecem inertes e ignoradas devido à falta de estímulos e oportunidades nos anos anteriores (VENTURI; BOKANY, 2007).

Azambuja (2005) defende ainda que o exercício da criação (o ato de produzir, de dar forma a algo novo) pode ser visto como uma maneira de levar os idosos a novos interesses e perspectivas de vida, aliados ao aumento da qualidade de vida e da saúde, pois é uma atividade que envolve pensamentos, fatos e o desenvolvimento de percepções do indivíduo acerca de si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Diversas são as modalidades artísticas que podem ser trabalhadas com idosos em uma UATI, sendo alvo deste trabalho as oficinas de teatro. Para Stanislavski (1976), autor utilizado como referencial teórico e prático no decorrer das oficinas, esta forma de arte tem como preocupação a representação fiel do personagem de acordo com sentimentos e pensamentos familiares e reconhecidos socialmente pelo ator que o interpreta; logo, há estímulo da expressão do personagem a partir das vivências do próprio ator. Desta forma, isso pode ser visto como um auxílio para a resolução de conflitos do idoso na fase específica que está vivenciando, sem deixar de considerar as vivências de cada sujeito que venha a representar um personagem qualquer.

Assim, este trabalho é impulsionado pela busca da compreensão sobre o papel que o teatro tem assumido na vida dos idosos participantes da UATI da UNICENTRO (Irati – PR) e suas possíveis contribuições para a qualidade de vida deles. O instrumento para tais compreensões advém da experiência de ambas as autoras com as vivências e as oficinas de teatro e eventos na UATI referida.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de uma experiência de dois anos e meio na extensão universitária com a Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO – PR), campus de Irati. Durante este período, foram desenvolvidas oficinas de teatro concomitantes a outras práticas, como da música, em períodos específicos. Além de um relato de experiência, as autoras aliam reflexões, fruto das vivências de ambas em seus respectivos papéis no supracitado contexto: enquanto ministrante de oficina e coordenadora do programa em vários espaços e atividades. Segue abaixo os três momentos distintos durante o período de desenvolvimento da oficina de teatro.

A UATI da UNICENTRO (Irati – PR) existe desde 1998 e atualmente possui atividades duas vezes por semana, com duração de três horas, no formato de oficinas desenvolvidas por docentes e acadêmicos de diferentes cursos e setores da universidade. Concomitantemente às oficinas semanais de espanhol, educação física, teatro, artesanato, entre outras, ocorrem sessões de cinema, eventos, viagens, projetos em entidades de Irati (PR), confraternizações e interações com a comunidade universitária e diferentes grupos de Terceira Idade da região.

Assim, os cerca de 50 idosos que frequentam a UATI participam de ações que ocorrem tanto nas dependências da UNICENTRO quanto em outros locais. Em geral, cada oficina tem duração de aproximadamente uma hora. Conjuntamente, coordenação e participantes preparam grandes eventos que permitem a integração com a comunidade universitária e outros grupos de Terceira Idade do município e região, como as “Olimpíadas de Integração da Terceira Idade”, a “Festa Junina”, o “Talentos da Primavera” e a “Comemoração ao Dia do Idoso”. Nestes eventos, o público participante chega a mais de 500 pessoas em momentos de convivência, lazer, troca de experiências e culturas, favorecendo a discussão coletiva de assuntos relevantes aos idosos e sua participação comprometida e cidadã na sociedade em que vive.

Na UNICENTRO (Irati – PR), os enfoques no momento são para a ligação do programa com as disciplinas da graduação, envolvendo diretamente o ensino, assim como a

realização de diferentes investigações, favorecendo ações de pesquisa; também destaca-se o desenvolvimento de projetos de extensão, dentro e fora da UATI, que objetiva a organização, divulgação e extensão de suas atividades para outros idosos, entidades ou comunidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2009, a primeira autora deste artigo ingressou em um projeto de extensão na UATI da UNICENTRO (Irati – PR), atuando em uma oficina de jogos dramáticos, na qual eram trabalhadas noções básicas de teatro, articuladas a um grande projeto que congregava várias ações extensionistas. Nesta oficina atuavam a primeira autora deste artigo, outro acadêmico-bolsista e uma docente coordenadora. Como era a primeira experiência dos acadêmicos com terceira idade e os participantes da UATI outrora já haviam tido oficinas do gênero, o semestre foi dedicado a conhecer o que os idosos já conheciam sobre as práticas teatrais e desenvolver jogos que valorizavam a concentração, locomoção pelo espaço cênico e técnicas vocais e corporais básicas.

No retorno ao ano letivo de 2010, a primeira autora permaneceu com a oficina no programa da UATI, mantendo a dinâmica de trabalho desenvolvido em 2009. Durante o primeiro semestre, pensou-se na possibilidade da união entre as oficinas de teatro e de música, visto que ambas ocorriam ao mesmo tempo e os idosos tinham dificuldades em optar por uma ou outra, prevalecendo o intercâmbio de participantes em ambas. Assim, no segundo semestre de 2010 surgiu uma oficina que unia teatro e música, envolvendo a primeira autora deste artigo, outro acadêmico-bolsista e a docente coordenadora do projeto, dirigindo atividades de noções básicas de teatro e de música e tendo como princípio norteador as propostas da UATI enquanto programa de extensão, as quais visam promover aos participantes alternativas para melhor se viver o envelhecer e a velhice, bem como repensar estes conceitos.

Durante o segundo semestre de 2010 buscou-se, com a articulação das oficinas de música e teatro, fortalecer as congruências que ambas as modalidades artísticas possuíam entre si, assim como possibilitar que os participantes, outrora somente de uma das oficinas, pudessem conhecer e aprofundar suas vivências com a outra modalidade. Por isso, esse período foi de experientiação e descoberta de novas formas de contato de cada idoso com a música e o teatro. Produziu-se, inclusive, uma apresentação musical com osicineiros, a qual foi exposta aos demais participantes da UATI, momento que será melhor detalhado abaixo. A oficina foi novamente ofertada em 2011, com a participação da primeira autora deste artigo e outro acadêmico-bolsista. Mantiveram-se os princípios da oficina do ano anterior, acrescentando-se exercícios mais complexos, desenvolvidos até o final de 2011.

Em todos os momentos das atividades, a predominância de participação feminina foi visível; quase não houve participação de homens nas oficinas de teatro e teatro e música, sendo que na própria UATI em questão inicialmente só havia a presença de um homem em 2010 e dois em 2011. Isso vem ao encontro de dados de Debert (1999) quando aponta que apenas cerca de 20% da participação em grupos de idosos é masculina. Muitas vezes é inexistente. Do ponto de vista da qualidade de vida, isso é muito significativo, visto que isso mesma autora percebe com seus estudos que homens e mulheres encaram a participação em grupos para a terceira idade de forma distinta: elas se mostram mais entusiasmadas com as atividades, enquanto eles demonstram aparentes reserva e indiferença. A frequência

dos participantes não era fixa, mas se manteve uma média de oito a dez idosos em cada encontro.

A vivência da arte na intimidade grupal

Como relatado acima, cada encontro era uma incógnita quanto aos seus participantes. Portanto, muitas atividades precisaram ser adaptadas, retiradas e inseridas no momento da oficina. Da mesma forma, era difícil pensar em atividades contínuas em encontros sucessivos, pois raros eram os idosos que participavam de todos os encontros no semestre ou mesmo em um mês. Do ponto de vista do teatro, a montagem de uma peça teatral parecia inviável.

A partir disso, foi criada uma estrutura para cada encontro de oficina. No ano de 2009, a ideia ainda não era muito clara para os responsáveis, verificando-se como um momento de experimentação que se começava a delinear e que consistiria, de fato, numa oficina artística com aqueles idosos. No entanto, com o desenvolvimento do processo, ficou claro que era necessária uma estrutura relativamente fixa para situar os participantes na sequência que constituía os encontros, bem como os compromissos que cada um possuía com a oficina, com o programa da UATI e com os companheiros de atividades.

No segundo semestre de 2010 foi estabelecido que se priorizaria a realização de técnicas e exercícios relacionados à música e ao teatro, com a mesma finalidade, haja vista a preocupação em preparar os encontros de forma contínua e coesa. Buscava-se, assim, utilizar em todas as aulas uma técnica de aquecimento vocal (o alongamento físico era realizado no horário anterior ao encontro, durante a oficina de educação física), um exercício simples de dramatização e outro exercício mais elaborado relacionado ora ao teatro, ora à música. Esta sequência foi mantida durante o ano de 2011.

Quanto ao referencial teórico, a oficina “Música (en)cena” priorizou a utilização de conhecimentos práticos, fruto da experiência dos coordenadores nas atividades específicas de música e de teatro. Muitos dos exercícios e técnicas utilizados na oficina precisaram ser adaptados para que pudessem ser desenvolvidos com o público em questão, haja vista algumas limitações físicas dos participantes, como dificuldades em caminhar e se abaixar, criando maior necessidade de atenção em relação à locomoção e movimentação. Tais características foram encontradas nos trabalhos desenvolvidos por Camarano (2004) referentes aos cuidados para com dificuldades de ordem motora, visual e auditiva, fruto do desgaste dessas habilidades aumentado com o decorrer do processo do envelhecimento.

Ressalta-se que embora sejam consideradas como dificuldades, em nenhum momento as peculiaridades de cada participante foram motivo para sua exclusão de qualquer atividade; ao contrário, mostraram-se como singularidades trabalhadas com o próprio grupo, sob o incentivo de que todos poderiam se ajudar para que um trabalho coletivo se fizesse possível. Tais constatações imprimiram as especificidades da oficina: era preciso selecionar as atividades que caberiam no trabalho com os idosos e adaptar em ato, quando possível, aquelas que não seriam diretamente acessíveis a todos.

As oficinas eram iniciadas com um aquecimento vocal, isto é, exercícios básicos para adequar e preparar as pregas vocais para o uso sem esforço desnecessário, assim como para obter melhor desempenho na vocalização de sons, com fins a melhorar a dicção (MACHADO, 1980). Posteriormente, utilizava-se um exercício que trabalhasse ora o corpo, ora a sonorização, visto que estas atividades exigem dos participantes doses de

concentração e percepção do seu corpo e do corpo do outro, a fim de se resgatar o espírito de coletividade, importante no trabalho com um grupo de idosos.

Esse contato é apontado por Zimerman (1997) como propiciador da reconstrução da identidade do sujeito e impulso para a recuperação de capacidades que podem ter sido, em partes, perdidas com o passar do tempo. Nesse sentido, compreende-se que a falta de atenção com que cotidianamente as pessoas tratam seus corpos torna os movimentos automáticos e os sujeitos perdem gradualmente a sensibilidade para perceberem a dimensão que abrange cada um de seus gestos, bem como aquilo que seriam capazes de fazer para além das atividades comuns em seu dia a dia.

O corpo do ator é uma das ferramentas usadas para que ele consiga expressar seu papel, acompanhado ou não pela voz. Assim, o corpo e sua expressão também podem se fazer presentes quando não é possível ou oportuna a utilização da voz. Conforme Machado (1980), é por meio do controle do corpo que se controla melhor as emoções e, assim, é permitido que haja representação mais natural do personagem, quando uma pessoa se propõe a ser ator ou atriz. Por isto, buscou-se incentivar os alunos, em alguns momentos, a trabalharem apenas com o corpo, embora se observasse a dificuldade que grande parte deles apresentava em agir sem a fala. Ou seja, mesmo quando solicitado para que não falassem, apenas entrassem em uma cena e por meio do corpo se colocassem nela, os participantes comumente expressavam em palavras o que fariam ou o que estavam fazendo, como se precisassem falar para coordenar a concretização de suas ações.

Ao perceber a relação que os participantes estabeleciam entre fala e ação/ expressão corporal, decidiu-se deixá-los livres para que se expressassem como desejassem, entendendo essa situação como uma especificidade, uma forma de expressão própria daqueles idosos e, de modo mais amplo, do próprio grupo. Assim, resgatam-se as considerações de Stanislavski (1976), o qual considera as vivências subjetivas de cada ator e atriz na construção de seu personagem, sendo o teatro a expressão fiel de um personagem determinado pela subjetividade de seu criador. Assim, questiona-se: o que poderia levar este grupo de idosos a necessitarem aliar o pensamento à fala e à ação?

Percebe-se que o próprio ato de representar indica uma concepção pessoal baseada nas experiências de cada ator e atriz. Neste caso, em se tratando de idosos, embora não seja privilégio desta população, as experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de seu curso de vida são fatores determinantes de suas ações em cada encenação desempenhada e permitem que o ator ou atriz crie o seu personagem conforme suas vivências e experiências pessoais. No esquete da oficina, o personagem não é pré-estabelecido, mas é construído enquanto o sujeito-ator experimenta gestos, ações, entonações e imprime nele suas próprias características e subjetividades.

O espaço das oficinas artísticas para idosos parece permitir que o sujeito confronte-se com a realidade e apoie-se em seu referencial existencial para criar outras possibilidades de romper com aquilo que é instituído, com o que lhe é já conhecido, podendo assim superar um envelhecer marcado apenas por perdas e deficit (AZAMBUJA, 2005; GIGLIO, 2007).

Seguindo esses exercícios, semanalmente era discutida, formulada e executada uma atividade mais elaborada ora no teatro, ora na música, de forma intercalada e com exigência de maior nível de criação, concentração e desenvoltura do participante. Dependendo do momento que o grupo vivenciava, eram inclusos exercícios de mímica,

improviso musical e/ou teatral, atividade de expressão da criatividade com colagens, letras de músicas ou fragmentos de textos teatrais, fotografia, argila, pintura e desenho; cada atividade era proposta conforme o que parecia ser necessário se trabalhar na grupalidade, cuja finalidade era proporcionar trocas artísticas e subjetivas.

Nesse sentido, era interessante ouvir os participantes dizerem que não gostavam de terminada atividade, que preferiam uma em detrimento a outra ou que pedissem permissão para trocar de oficina, já que o exercício daquele dia não estava agradando. Isto é entendido como importante, pois cada idoso está exercendo seu direito de escolha, direito em preferir uma a outra, em participar ou não participar naquele dia e, de forma mais ampla, de uma das oficinas ou de todas, uma semana em cada uma, etc., exercitando capacidades múltiplas. Tais considerações parecem estar de acordo com as finalidades dos grupos de convivência para idosos, conforme entendido por Daher e Debona (2010). Para estes autores, vivenciar o grupo efetivamente significa poder participar de atividades das mais diversas ordens, ao mesmo tempo em que seja possível desenvolver aquelas que se escolhe exercer (como práticas de lazer, por exemplo), administrando seu tempo e tomando decisões.

A espera pelo olhar do outro – o esquete teatral

Conforme observações dos resultados isolados de cada dia de oficina e da finalização do primeiro semestre do ano de 2010 como um todo, assim como daquilo que já havia sido construído pelos participantes da oficina de teatro e da oficina de teatro e música, acreditou-se na possibilidade da produção de uma peça teatral a ser apresentada na aula final do segundo semestre de 2010. A proposta foi recebida com entusiasmo pela maior parte da turma, embora algumas das participantes, neste momento o grupo era composto apenas por mulheres, tenham se mostrado descrentes, alegando já terem ensaiado outras peças no decorrer dos anos em que frequentaram a UATI, sem que nunca os ensaios tivessem vingado a ponto de permitir que apresentassem um resultado final aos demais participantes. No entanto, a maior preocupação era em conseguir produzir algo que não necessitasse da participação assídua das mesmas idosas, visto que, como relatado anteriormente, a rotatividade de participantes nas oficinas era um fator comum. Em meio a esta situação, a primeira autora deste artigo, que possuía experiência com teatro e dramaturgia, escreveu uma sequência de cenas formando um esquete teatral.

Conforme Pavis (1999), o esquete pode ser definido como:

uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga, aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. (...) Seu princípio motor é a sátira, às vezes literária (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa), às vezes grotesca e burlesca (no cinema e na televisão), da vida contemporânea. (PAVIS, 1999, p.143).

Foram ao todo quatro cenas pequenas que juntas totalizaram 15 (quinze) minutos de apresentação. As pequenas cenas vinham sucedendo músicas que as participantes trouxeram no decorrer dos encontros da oficina, as quais se tornaram ícones no Brasil entre as décadas de 60 e 80. As canções selecionadas foram *A Banda* (Chico Buarque de

Holanda), *Filme Triste* (Trio Esperança), *Lacinhos cor-de-rosa* (Celly Campello) e *Banho de Lua* (Celly Campello); as cenas, por meio de poucas frases, representavam uma possível continuação de cada uma das músicas, como se seus personagens ganhassem vida para além da música cantada, formando um diálogo.

A produção aconteceu em cada dia de oficina, sendo montadas as cenas em conjunto com o grupo participante. Foi possível unir as cenas do teatro com as músicas em um esquete-musical, que foi ao mesmo tempo interpretado e cantado pelas idosas, contando com o auxílio dos instrutores na produção e montagem das cenas e na apresentação final. Em todos os encontros do segundo semestre do ano de 2010, foram destinados os vinte últimos minutos para o ensaio da peça, nos quais os instrutores da oficina buscaram se colocar enquanto orientadores das atividades, embora abertos para que as participantes agissem representando seus papéis de acordo com sua subjetividade, a fim de alegrar, entristecer ou comover os espectadores, conforme a função de cada uma dentro do enredo do esquete.

O espetáculo foi apresentado na aula de encerramento do semestre para os demais participantes da UATI – estagiários, coordenadores e um pequeno público de acadêmicos ali presentes –, visto que as oficinas ocorreram nas dependências da universidade. As participantes representaram e cantaram, enquanto os instrutores da oficina as auxiliaram com a reprodução das músicas (cantando e tocando) no decorrer das cenas e com a organização do espaço. A apresentação se mostrou bastante satisfatória, representando um estímulo para todos os envolvidos com a oficina, que viram efetivamente seu trabalho resultando em algo apreciado pelos demais. Essas considerações vêm ao acordo com o que foi apontado por Giglio (2007) em sua experiência de trabalho com idosos, sendo que a satisfação de cada uma das participantes pôde ser efetivamente percebida tanto de forma direta, por meio de suas palavras, quanto indireta, pelo sorriso em seus rostos.

Nesse sentido, acredita-se ser possível pensar na arte, de fato, como uma possibilidade dos participantes continuarem criando enquanto vivenciam a velhice, ou seja, envelhecendo com prazer e qualidade de vida, justamente a proposta de ação das Universidades para a Terceira idade (VERAS; CALDAS, 2004; CACHIONI, 2003).

Vale ressaltar que as participantes desempenharam muito bem seus papéis, sendo fiéis ao trabalho iniciado com as técnicas teatrais no primeiro semestre do ano. Era evidente que se comprometiam com os pressupostos trabalhados em cada uma das oficinas, sendo que duas idosas permaneceram na oficina de teatro ao longo de todo o período (2009 a 2011), com presença marcante. Tais pressupostos tratam do compromisso subjetivo do ator para com seu personagem (STANISLAVSKI, 1976) e do sujeito para com a atividade que desempenha. Neste segundo tópico, acredita-se que cada idoso, ao se comprometer com a oficina, comprometia-se não somente com a coletividade que ela representava, mas com o próprio ser cidadão no contexto social, enquanto protagonista de suas atividades. Certamente, isso só foi possível porque a construção da apresentação aconteceu a partir do diálogo sem que nada fosse imposto, mas sim proposto, discutido e assumido coletivamente pelo grupo (ANSARA; DANTAS, 2010).

Da mesma forma, foi permitido problematizar o imaginário social que liga a velhice e o idoso aos comportamentos cristalizados e à inatividade e improdutividade. Estas ideias não se confirmam, uma vez que a produção artística se mostra uma atividade capaz de manter a autonomia e o protagonismo social de um idoso que continua se desenvolvendo enquanto vivencia a velhice (AZAMBUJA, 2005; GIGLIO, 2007). Trata-se, assim,

de romper com os comportamentos engessados por anos de trabalho que esses idosos dedicaram à família, ao trabalho formal e a outras tarefas e agora aproveitar atividades possibilitadas pelo maior tempo livre e os benefícios adquiridos com a aposentadoria (VENTURI; BOKANY, 2007); quebra-se, assim, como o próprio pensamento social que referencia a velhice como composto somente por perdas (TORRES, 2010; MAGNABOSCO-MARTINS; VIZEU-CAMARGO; BIASUS, 2009).

Destaca-se o comprometimento das participantes com cada passo de desenvolvimento da oficina que envolveu o teatro e a música. Acredita-se que realmente elas se sentiam pertencentes a aquele espaço. Houve especial interesse no que se referiu à apresentação, pois as oficineiras se mostraram interessadas em atuar ativamente da produção, opinando e trazendo de casa grande parte dos objetos de cena e figurinos utilizados, bem como se responsabilizando por aquilo que ficara a cargo de cada uma, quando acordado que assim o seria, como no caso dos adereços e figurinos que compuseram a interpretação dos personagens pelas atrizes.

A oficina parece ter alcançado o que Araújo, Coutinho e Carvalho (2005) consideram ser importante para o grupo de convivência: um espaço em que a cidadania é exercida pelos idosos, pois é ali que há efetivação de laços sociais e dos momentos de lazer compartilhados. O esquete teatral era das idosas, construído por elas; cada uma das participantes tinha consciência disto e se dedicou ao máximo em sua criação. Da mesma forma, para Debert (1999), o grupo representa qualidade de vida, porque o idoso mantém-se ativo na sociedade. Logo, a participação em grupo de convivência favorece uma velhice em que se pode praticar a autodeterminação, prevenir doenças e prolongar o tempo de vida, algo exaustivamente verificado nesta experiência extensionista.

O compromisso das participantes estendeu-se à assiduidade nos encontros e comprometimento com os acordos que, por se tratar de um grupo, precisaram ser tomados e cobrados coletivamente, como com relação a faltas e pequenos desentendimentos entre o grupo e do grupo com os instrutores da oficina.

Foi importante ainda poder verificar a apresentação do esquete como significativo para que todos pudessem notar que o grupo estava diante de situações mais elaboradas e complexas, dentro do teatro e da música, claramente rompendo com representação social construída em torno de um idoso que não produz mais e que não possui mais capacidades expressivas e artísticas tão desenvolvidas, conforme também percebem Debert (1999), Azambuja (2005) e Giglio (2007). No decorrer dos anos de trabalho, e com maior ênfase no segundo ano da oficina, isso foi colocado em xeque e culminou com a apresentação das participantes, aplaudidas em pé pelo público presente, o que representou para as idosas a valorização do que foi produzido e apresentado por elas. Efetivamente, foi permitido que elas se sentirem capazes de realizar algo útil a si e aos outros (GIGLIO, 2007), representando a valorização em se perceber capaz de realizar atividades que melhoram a autoestima e valorizam a identidade do idoso, muitas vezes abalada pelo preconceito e pelas representações negativas do envelhecer.

Após a apresentação do esquete, ao longo de todo o ano seguinte, a oficina recebeu continuidade, seguindo com os mesmos objetivos, incrementando ao repertório de atividades dramatizações de músicas indicadas pelas participantes e entendidas como importantes para a continuação do trabalho. E embora não se tenha conseguido organizar novamente a montagem de outra peça teatral, a ocasião permitiu aprimorar os exercícios já desenvolvidos e colaborar qualitativamente para a melhora na expressão artística de cada

uma das participantes da oficina ao longo de seus dois anos e meio de existência na UATI da UNICENTRO (Irati – PR).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o idoso participante de uma Universidade para a Terceira Idade conduz à problematização da própria concepção do que é ser idoso no contexto atual. De forma mais específica, considerando que o envelhecimento é um processo, envelhecer é se desenvolver, mesmo estando na velhice, questiona-se também como se desenvolve um idoso que se mantém em atividade social, que pertence a uma UATI ou a outras modalidades de grupos para a terceira idade. Estas questões apontam para a busca do próprio idoso em prol da manutenção de sua saúde e qualidade de vida.

Nesse sentido, pode-se citar um estudo de Rizzolli e Surdi (2010), que demonstra que, embora a principal motivação para que os idosos procurem um grupo de convivência geralmente seja a saúde, sua permanência nestes espaços está também ligada a novas concepções de envelhecimento e de velhice, que assumem significações muito mais positivas no grupo: noções compartilhadas por seus participantes e pela sociedade em geral de que um idoso que frequenta um grupo é muito mais ativo do que aquele que não o faz. Seria semelhante à distinção encontrada entre o “idoso ativo”, o participante de grupo, e o “velho inativo”, o não participante de grupo, verificados no estudo de Magnabosco-Martins, Vizeu-Camargo e Biasus (2009).

Ao finalizar as ações de extensão universitária de dois anos e meio de trabalho com o mesmo público e no mesmo local em que havia o desenvolvimento de práticas artísticas como foco, pôde-se conciliar os aprendizados da graduação e formação em Psicologia das autoras com os ideários da extensão universitária realizada com idosos em uma Universidade Aberta a este público. Possibilitou-se, ainda, (re)pensar e testar ações de educação gerontológica cada vez mais aproximadas às necessidades e peculiaridades daqueles que dela participam, construindo juntos um processo de ensino e aprendizagem significativo para todos os envolvidos.

As oficinas e atividades da UATI foram momentos de construção, trocas e escutas coletivas das experiências, pensamentos, sentimentos e desejos dos participantes. Para tanto, foi essencial a criação do espaço compartilhado das oficinas e nessa direção é importante compreender o papel da arte – neste caso, do teatro e da música – na vida do idoso, na expressão de sua subjetividade e intersubjetividade e, ainda, como instrumento para a elaboração das consequências advindas com o processo do envelhecimento, um processo que pode representar possibilidade de desenvolvimento de novas oportunidades psicológicas e existenciais, como as participantes experimentaram nas oficinas descritas.

Acredita-se que quando inserida em UATIs, embora não somente nestes locais, a arte pode se tornar uma alternativa de baixo custo a fim de construir com seus participantes novos interesses e perspectivas de vivências, aliados ao aumento da qualidade de vida e da saúde, justamente uma das maiores preocupações e propostas de programas voltados à atenção ao idoso, tais como as Universidades Abertas para a Terceira Idade.

Por fim, conclui-se que o trabalho com oficinas de teatro e de teatro e música aqui relatado mostrou-se bastante satisfatório, representando um estímulo tanto para instrutores e coordenadores das oficinas, dos projetos e do programa de extensão, quanto para as idosas participantes que viram efetivamente seu trabalho dando resultados e sendo apreciado pelos

demais através da apresentação de um esquete musical-teatral produzido e apresentado por elas. Considerando a velhice como uma fase do curso de vida em que efetivamente se é possível criar e continuar se desenvolvendo socialmente de forma ativa e utilizando-se das palavras de Augusto Boal – “para ser cidadão não basta viver em sociedade; é preciso transformá-la!” –, com suas atitudes e comportamentos, os idosos que participaram das oficinas têm modificado cotidianamente e gradualmente o contexto em que vivem a partir do momento em que se colocam como protagonistas de suas construções.

REFERÊNCIAS

ANSARA, S.; DANTAS, B. S. A. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, 95-103, 2010.

ARAÚJO, L. F.; COUTINHO, M. P. L.; CARVALHO, V. M. L. Representações Sociais da velhice entre idosos que participam de grupos de convivência. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n.1, p. 118-131, 2005.

AZAMBUJA, T. Uma oficina de criação para a Terceira Idade. **Centro de Referência e Documentação sobre Envelhecimento da UnATI – UERJ**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 2, s./p., 2005. Disponível em: <http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=176>. Acesso 27 mar. 2014.

_____. Estatuto do Idoso. **Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**. 2004. Disponível em: <http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/idoso_L10741.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

CAMARANO, A. A. (org.) **Os novos idosos brasileiros: Muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

DAHER, D. V.; DEBONA, K. V. Reelaborando o viver: o papel do grupo no cotidiano de mulheres idosas. **Esc Anna Nery** (impr.), Rio de Janeiro, v. 14, n. 4: p. 670-676, out./dez. 2010.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

GAGLIETTI, M.; BARBOSA, M. H. S. Que idade tem a velhice? **RBCEH**, Passo Fundo, v. 4, n. 2,

p. 136-148, jul./dez. 2007.

GIGLIO, Z. G. A criatividade e os caminhos: em busca do mapa no processo de envelhecimento. In: BRUNS, M. A. T.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.), **Envelhecimento Humano** – diferentes perspectivas. Campinas: Alínea, 2007. p. 73-89.

MACHADO, M. C. **Biblioteca Educação é cultura: Teatro/ II**. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

MAGNABOSCO-MARTINS, C. R.; VIZEU-CAMARGO, B.; BIASUS, F. Representações sociais do idoso e da velhice de diferentes faixas etárias. **Univ. Psychol.** Bogotá, Colombia, v. 8, n. 3, p. 831-847, Sep-dic, 2009.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. Apresentação: Qual a idade da velhice? In: _____ (orgs.) **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000, p. 07-19.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RIZZOLLI, D.; SURDI, A. C. Percepção dos idosos sobre grupos de terceira idade. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 225-233, 2010.

RODRIGUES, L. S.; SOARES, G. A. Velho, idoso e Terceira Idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**, Vitória, n. 4, p. 1-29, 2006.

SANTOS, A. T.; SÁ, M. A. A. S. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (orgs.) **E por falar em boa velhice**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 91-100.

STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

STUART-HAMILTON, I. **A Psicologia do Envelhecimento**: uma introdução. 3ª ed. São Paulo: Artmed Editora, 2000.

TORRES, T. L. Pensamento Social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários. Florianópolis. 367 pags. **Doutorado em Psicologia** [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VENTURI, G.; BOKANY, V. A velhice no Brasil: contrastes entre o vivido e o imaginado. In: NERI, A. L. (org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na Terceira Idade. São Paulo: Editora Educação Perseu Abramo, 2007, p. 21-30.

VERAS, R. P.; CALDAS, C. P. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 2, p. 423-432, 2004.

ZIMERMAN, G. Grupos com idosos. In: ZIMERMAN, D. **Como trabalhar com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 331-342.



Artigo recebido em:
29/3/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

BASE DE SERVIÇO DE COMERCIALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO CENTRO-SUL DO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

TRADING SERVICE BASIS OF THE SOUTH-CENTRAL TERRITORY OF PARANA: AN EXTENSION EXPERIENCE

UFSC - SC / UNICENTRO - P R /
UENP - PR

ALBERTON, Vanessa¹

FREITAS, Carlos Cesar Garcia²

TELEGINSKI, Marinice³

RESUMO

Com a finalidade de auxiliar nos processos de comercialização de organizações de agricultores familiares do Território Centro-Sul do Paraná, a Base de Serviço de Comercialização (BSC), ligada ao programa Universidade Sem Fronteiras, atuou junto a 13 associações e 3 cooperativas, no período de um ano. Fruto dos trabalhos de acompanhamento em campo, o presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência do projeto de extensão BSC. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, com caráter exploratório, por meio de pesquisa de campo e observação participativa. Como resultado, observou-se que os maiores problemas das entidades estão nas áreas de gestão e capacitação dos recursos humanos, culminando em uma série de deficiências na comercialização e distribuição das produções dos agricultores familiares. Por meio da BSC, foi possível realizar ações que permitiram minimizar as deficiências encontradas.

Palavras chaves: Agricultura familiar. Projeto de Extensão. Base de Serviço de Comercialização. Território Centro-Sul do Paraná.

ABSTRACT

In order to assist in the processes of commercialization of agri-producer families' organizations from the South-Central Territory of Paraná, the Trading Service Basis (TSB), connected to the University without Borders program, has worked jointly with 13 associations and 3 cooperatives for one year. Fruit of an accompaniment work in the field, this scientific article aims to present the project TSB extension experience. Therefore, a descriptive and qualitative research was conducted, an exploratory feature, through a field research and participant observation. As result, it was observed that the most difficult problems of the entities are in management areas and human resources training, culminating in a series of deficiencies in the trading and distribution of the family farmers' productions. Through the TSB, it was possible to perform actions that allowed to minimize the deficiencies found.

Keywords: Family agriculture. Extension Project. Trading Service Basis. South-Central Territory of Paraná.

1 Aluna do curso de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Brasil. E-mail: valbertontur@gmail.com

2 Professor da Universidade Norte Pioneiro (UENP), Brasil. Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. E-mail: cesarfreytas@sercomtel.com.br

3 Aluna do curso de Mestrado em Agrossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: marinice.teleginski@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Território Centro-Sul do Paraná (TCSP) é composto por 12 municípios (Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Inácio Martins, Ipiranga, Irati, Ivaí, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares) e possui uma população de 236.719 habitantes, sendo que, desse total, 106.417 são residentes no meio rural (IBGE, 2010).

O Censo Agropecuário realizado pelo IBGE (2006) mostra que os estabelecimentos que se encaixam como pertencentes à agricultura familiar somam 21.920 e ocupam 290.551 ha, correspondendo a 88,5% do total desses espaços e a 45,2% da área total dos estabelecimentos rurais do Território. Ainda, o TCSP compreende uma vasta área geográfica, porém com baixo índice de urbanização, caracterizado por atividades econômicas tradicionais, de cunhos extensivo e extrativo. Como estratégia de colonização, historicamente, suas extensas áreas foram ocupadas por pequenas propriedades agrícolas familiares, que se dedicavam à extração da erva-mate e à agricultura alimentar, enfrentando os obstáculos impostos pela presença de áreas acidentadas e de solos com baixa fertilidade (IPARDES, 2007).

Tendo como característica marcante o povoamento escasso e apresentando bases econômicas estreitas e de baixo dinamismo, a região desenvolveu o processo de integração com áreas paranaenses mais empreendedoras em épocas mais tardias, “em função da quase total ausência de vias de comunicação que estimulasse a circulação de mercadorias e fomentasse a produção” (IPARDES, 2007, p. 24). Nesse contexto, como estratégia de superação das dificuldades locais, ações coletivas foram realizadas por meio da criação de diversas associações e de algumas cooperativas (quatro). Porém, apesar dos avanços obtidos, essas organizações ainda apresentam diversas deficiências, em especial a baixa profissionalização de seus membros, em relação aos processos de gestão (IPARDES, 2007).

Diante dessa demanda, foi criada a Base de Serviços de Comercialização (BSC), com o intuito de auxiliar essas entidades, apoiando iniciativas coletivas de comercialização dos agricultores e o processo de gestão social, de modo a viabilizar o acesso às políticas públicas. Com o objetivo de contribuir para a adequada concepção, estruturação, planejamento e operação do sistema de comercialização dos produtos rurais, uma Base de Serviço visa incrementar a apropriação de valor gerado, como elemento de dinamização econômica dos territórios (BRASIL, 2013a).

Considerando a necessidade de apoio que as organizações de agricultores demandam, a BSC do Território Centro-Sul surge como uma ferramenta auxiliadora nos processos de comercialização dos produtos da agricultura familiar, atuando junto a elas e realizando, entre outras ações, a análise por meio da matriz SWOT.

Diante da importância da iniciativa da BSC, como metodologia de intervenção social, foi desenvolvido o presente artigo que tem o intuito de divulgar a experiência extensionista realizada entre setembro de 2012 e dezembro de 2013. Refere-se ao projeto de extensão intitulado “Apoio ao Processo de Fortalecimento da Gestão Social Através da Comercialização dos Produtos da Agricultura Familiar”, vinculado ao Programa Universidades Sem Fronteiras, em parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste e financiado pela Fundação Araucária.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como forma de embasamento para as análises e reflexões necessárias ao longo desse trabalho, são abordados temas como: extensão universitária, base de serviço de comercialização, agricultura familiar e mercado institucional, com destaque para os programas Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O ensino superior, que possibilita a existência e execução da extensão universitária, tem como função, de acordo com o artigo 43, parágrafos VII e VI, respectivamente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 17), além de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Ibid., p. 16).

A universidade faz a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois transmite o conhecimento através do ensino, aprimora e produz novos conhecimentos utilizando a pesquisa e, por meio da extensão, difunde e socializa as novas descobertas junto à comunidade (SILVA, 1996). Nesse sentido, a extensão universitária deve ser realizada mediante processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, o qual promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012). Seu exercício é um grande desafio para a academia, pois compreende um importante canal de oxigenação do saber.

Prestando serviços e assistência à sociedade, a extensão serve como um instrumento para coleta de dados e informações para a realização de novos estudos e pesquisas. Assim, a universidade, ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional, tem a oportunidade de renovar a sua estrutura e currículos, conduzindo-os para atender a verdadeira realidade do país. Não é apenas um instrumento a mais de transmissão ou transferência de técnicas, mas também de transformação e construção social (FACULDADES FUNDAÇÃO MOCOCA, 2009).

A extensão universitária também pode ser considerada como uma maneira pela qual a universidade “mostra a sua cara” para a sociedade e, por meio desta atuação, pode ser avaliada, construindo a imagem institucional da universidade. Para o bem ou para o mal, é a ação extensionista que identifica o modo como a Instituição de Ensino Superior trata a população onde está inserida.

Dentre as áreas temáticas que podem ser trabalhadas na extensão, incluem-se a comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, tecnologia, produção, saúde e trabalho (FORPROEX, 2012); pode ser realizada por diversas modalidades, entre elas: cursos, eventos, prestação de serviços, ação voluntária ou comunitária, publicação e outros produtos acadêmicos.

A extensão universitária é uma possibilidade que o estudante tem de colaborar com a nação, compartilhando o conhecimento, diminuindo as barreiras existentes entre a comunidade e a universidade. Trata-se de um relacionamento de teoria e prática, fazendo com que o conhecimento ultrapasse as salas de aula, permitindo o aprendizado também pela aplicação (SILVA, 2013).

Em parceria com instituições de ensino superior como a Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), o Programa Universidade Sem Fronteiras, elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, surgiu em outubro de 2007 e as ações foram realizadas com equipes multidisciplinares compostas por educadores, profissionais recém-formados e estudantes das universidades e faculdades públicas do Estado do Paraná. Atualmente existem centenas de projetos em

mais de 200 municípios paranaenses (PARANÁ, 2013).

A Base de Serviço de Comercialização do Território Centro-Sul é oriunda da interação entre o Conselho Gestor do TCSPR com a UNICAFES (União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária), que elaboraram um projeto alicerçado na metodologia proposta pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). O projeto foi apresentado para professores da UNICENTRO que, concordantes da proposta, o encaminharam para o Programa Universidade Sem Fronteiras (USF).

BASE DE SERVIÇO DE COMERCIALIZAÇÃO

As Bases de Serviço de Comercialização (BSC's) se constituem uma das ações do Departamento de Dinamização Econômica e Cooperativismo da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e tem por objetivo assessorar os processos produtivos e comerciais dos empreendimentos da agricultura familiar e economia solidária nos territórios rurais (IICA, 2011). As BSC's são definidas como instituições que prestam um ou mais serviços de apoio à comercialização de bens e serviços produzidos em unidades familiares e solidárias, atuando tanto com produtos agropecuários e da pesca quanto com outros serviços provenientes de empreendimentos familiares e solidários, situados no meio rural convencional, distritos e cidades. Podem dedicar-se exclusivamente à prestação de serviços de apoio, bem como a outras atividades conjuntas como a intermediação e a agroindustrialização (BRASIL, 2013a).

A principal rotina da prestação de serviços está entre a obtenção, sistematização e disseminação das informações básicas para a implantação e fortalecimento das atividades de comercialização. Para isso, se recomenda que: mercados e demandas por produtos e serviços atuais dos territórios sejam explorados; a viabilidade da produção desses produtos e serviços seja analisada e; seja feito um levantamento de demandas locais, em termos de capacitação de técnicos e atividades de pesquisa aplicada aos diversos sistemas de produção, fornecimento de informações e parâmetros que possibilitem atuação de estruturas locais voltadas para a adequação da produção aos mercados atuais e potenciais (MDA, 2013a).

A maior tarefa das BSC's, para Júnior e Júnior (2012, p. 3), é ajudar na organização dos agricultores para aumentar o sistema de produção a partir das tecnologias disponíveis, visando aumento da produção e buscando novos nichos de mercado, agregando valor à produção e encontrando “alternativas novas para o uso da terra garantindo a durabilidade dos recursos naturais, a melhoria da qualidade de vida e o maior fortalecimento da agricultura familiar”.

AGRICULTURA FAMILIAR E O MERCADO INSTITUCIONAL

Pela lei nº 11.326 de 24 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, o agricultor familiar é definido como aquele que pratica atividades ou empreendimentos no meio rural, em área de até quatro módulos fiscais, utilizando predominantemente mão de obra da própria família em suas atividades econômicas. A lei abrange ainda silvicultores, quilombolas, aquicultores, extrativistas e pescadores.

Segundo dados do Censo Agropecuário de 2006, a agricultura familiar empregava na época 12,3 milhões de pessoas, 75% da mão de obra no campo; existiam cerca de 4 milhões de estabelecimentos de agricultores familiares em todo o Brasil, responsáveis por 70% da produção nacional. Esse setor é responsável por 38% do valor bruto da produção de alimentos, o que gerou em 2006 cerca de R\$ 54 milhões (IBGE, 2006).

No TCSP, os estabelecimentos rurais que se enquadram na produção familiar, de acordo com o Censo Agropecuário de 2006, somavam 21.920 propriedades (correspondendo a 88,5% do total de estabelecimentos), equivalendo a 290.551 ha (45,2% da área total dos estabelecimentos rurais do Território). Destacam-se os municípios de Rio Azul, com 93,9% dos estabelecimentos rurais na forma de agricultura familiar, de Rebouças, com 92,7%, e de Guamiranga, com 92% da ocupação do município no meio rural (IBGE, 2006).

Fazendo uma comparação com o resto do estado, cujo percentual de estabelecimentos familiares alcança 81,6%, o Território Centro-Sul representa 88,5% do total, demonstrando a importância que essa categoria tem para a economia agrária territorial (TORRENS, 2011). Além disso, a agricultura familiar representa uma maneira de melhorar as condições de vida das famílias, como revela o Plano Safra da Agricultura Familiar 2013/2014 (BRASIL, 2013c), afirmando que entre 2003 e 2013 a renda da agricultura familiar cresceu 52%, permitindo que mais de 3,7 milhões de pessoas ascendessem para a classe média (TORRENS, 2011).

No intuito de valorização e apoio a este importante segmento econômico do país, mas tradicionalmente esquecido, algumas ferramentas foram implantadas pelo governo nacional e seguidamente pelos governos estaduais: as chamadas modalidades de compras institucionais, as quais permitem que órgãos estatais comprem, direta ou indiretamente, produtos da agricultura familiar com o intuito de abastecer restaurantes universitários, academias de polícias, hospitais, escolas, entre outros. Como esta compra dispensa licitação, definida pelo decreto nº 7.775, de julho de 2012 e pela resolução nº 50 de 2012, famílias atendidas por essa modalidade de compra estatal podem vender suas produções diretamente para o Governo Federal ou Estadual (BRASIL, 2013b).

Segundo o secretário da Agricultura Familiar do MDA, Valter Bianchini (2013), “é o fortalecimento de um mercado institucional que começa a garantir renda ao agricultor por meio de compras públicas, indo além de outras políticas, como a de crédito” (informação verbal)⁴. Nesse sentido, Mattei (2006) destaca a importância de se superar as deficiências dos sistemas de créditos, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que é centralizado e não chega a todas as regiões do país, concentrando-se no sul.

Os programas e políticas públicas para apoiar a Agricultura Familiar, tais como o PAA e PNAE, têm por objetivo estimular os agricultores familiares a comercializar de forma conjunta sua produção e seus serviços, ofertando alimentos com qualidade, quantidade e diversidade para atender as demandas do mercado institucional e outros; o trabalho recebe suporte através de assessorias para as iniciativas nas áreas de transformação, comercialização, estudos, diagnósticos, pesquisas de mercado e gestão, criando assim um conjunto de processos, estratégias e ações, priorizando a comercialização dos produtos da agricultura familiar, através da Base de Serviço, que integrarão o Circuito de

4 Informação fornecida pelo Secretário Nacional da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Valter Bianchini, em matéria divulgada no site www.douradosnews.com.br, em 31 mai. 2013, 17h30min.

Comercialização Paranaense (BRASIL, 2013b).

O PAA foi implantado por forma da Lei 10.696, de 02/07/2003, contemplando a compra de produtos de agricultores do grupo A ao E do PRONAF. Pela Cartilha de Acesso ao PRONAF (BRASIL, 2011), esses grupos são caracterizados por serem assentados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), assim como os reassentados em função da construção de barragens e os agricultores familiares.

Vieira e Viana (2013) citam que a compra dos produtos do PAA é feita pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), prefeituras e alguns estados; o preço é estabelecido pela CONAB e pelos Ministérios da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Fazenda, do Planejamento, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Atualmente, os métodos usados para garantir a qualidade dos produtos entregues pelo PAA são de responsabilidade dos Conselhos Municipais de Segurança Alimentar (CONSEAS) que controlam, na medida do possível, os alimentos entregues através do Programa.

Parafraseando a Cartilha do Tribunal de Contas da União (2010) para Conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE pode ser chamado de Merenda Escolar, tendo como objetivo completar a alimentação dos alunos, adquirindo produtos da agricultura familiar. Os recursos das aquisições são do Fundo Nacional do Desenvolvimento e da Educação (FNDE) e são repassados às prefeituras, Secretarias de Educação Estaduais, pré-escolas e escolas federais, para que essas instituições adquiram os produtos alimentícios para seus alunos.

O valor *per capita* é estabelecido pelo FNDE, sendo uma entrada constante e significativa na verba utilizada para aquisição da merenda escolar, a qual é definida por aluno. Esse valor, entre os anos de 2003 e 2010, obteve um reajuste de 131% devido ao fato de o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ampliar a rede do PNAE para ensino médio, educação de jovens e adultos e educação integral, conforme cita BRASIL (2013d), cuja tabela 01 apresenta os valores *per capita*.

Tabela 1 - Evolução do Valor *per capita* dia (R\$)

Instituições de Ensino	2002	2003	2009	2010
Creche	-	0,18	0,44	0,60
Pré-escolas	0,06	0,13	0,22	0,30
Ensino Fundamental	0,13	0,13	0,22	0,30
Ensino Médio	-	-	0,22	0,30
Educação de Jovens e Adultos	-	-	0,22	0,30
Escolas indígenas	0,13	0,34	0,44	0,60
Escolas quilombolas	0,13	0,13	0,44	0,60
Educação integral	0,13	0,13	0,66	0,90

Fonte: Brasil (2013d)

Nos anos de 2002 e 2003 não se incluíam no PNAE o ensino médio e educação de jovens e adultos, valor este inserido no ano de 2009 e reajustado em 2010. A educação integral teve um significativo incremento, proporcionando aumento do interesse pelo fornecimento dos agricultores (BRASIL, 2013d).

Para atender o PAA e o PNAE, os produtores precisam se unir, constituindo um movimento social capaz de melhor alcançar o objetivo dos envolvidos no processo de

compra institucional: agricultor, estado e contemplados com os produtos. O mercado institucional é uma importante área de trabalho para os extensionistas, que atuam lado a lado com os agricultores familiares, uma vez que vem ganhando visibilidade e demandando ações técnicas, tanto na melhoria de produtos quanto no auxílio burocrático, justificando o trabalho da BSC.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo compreende o relato de algumas das experiências obtidas por meio da execução de um programa de extensão intitulado Base de Serviço de Comercialização (BSC) do Território Centro-Sul do Paraná, cuja duração foi de um ano (1 de setembro de 2012 a 31 de dezembro de 2013). Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo descritiva, a qual “[...] tem como objetivo primordial as descrições das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 44). A abordagem empregada foi qualitativa, que, de acordo com Godoy (1995, p. 21), é aquela em que determinado fenômeno “pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

Nesse sentido, buscou-se fazer uma análise da situação das organizações de agricultores atendidas durante a execução do projeto BSC. Para isso, foi utilizada a estratégia de pesquisa de campo, que Fonseca (2002) caracteriza como sendo aquela em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se a coleta de dados junto às pessoas, usando métodos diversos como a pesquisa participante ou a pesquisa ação, uma vez que as informações foram obtidas por meio do acompanhamento das instituições atendidas.

Foi utilizado ainda o procedimento de pesquisa participante, que diz respeito ao envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas (FONSECA, 2002), nesse caso os bolsistas e as organizações de agricultores, respectivamente. Foram obtidas as informações necessárias, com realizações de reuniões nas comunidades, inicialmente com as diretorias das associações e cooperativas, seguidas por reuniões abertas aos sócios.

Utilizaram-se instrumentos como a observação direta, a entrevista e a análise documental, que pode ser feita utilizando materiais diversos, como arquivos, mapas, fichas cadastrais, artigos a respeito do tema, entre outros. Para Ludke e André (1986), essa técnica se constitui uma ferramenta importante na pesquisa qualitativa, podendo complementar informações obtidas por outras técnicas ou revelando aspectos novos de determinado tema.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão apresentadas as análises dos dados relativos à experiência da BSC, a qual foi dividida nas seguintes partes e ênfases: a) caracterização do projeto extensionista: demanda local, composição, objetivos, abrangência e metodologia; b) caracterização das instituições atendidas: composição, participação e ações de intervenção; e c) diagnóstico das entidades.

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO BSC DO TERRITÓRIO CENTRO-SUL DO PARANÁ

A BSC do Território Centro-Sul do Paraná, durante sua atuação, esteve vinculada ao programa Universidade Sem Fronteiras, através do projeto de extensão “Apoio ao Processo de Fortalecimento da Gestão Social Através da Comercialização dos Produtos da Agricultura Familiar”, cujo objetivo era organizar e qualificar estratégias que potencializassem a rede de comercialização de alimentos, produtos e serviços da agricultura familiar do Território Centro-Sul do Paraná, atendendo as demandas de mercado, especialmente em nível institucional, local e estadual.

O trabalho foi executado por diversos bolsistas, de forma interdisciplinar, abrangendo dois profissionais recém-formados e quatro acadêmicos de cursos como Turismo, Administração, Engenharia Ambiental e Engenharia Florestal da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), sendo que durante a execução ocorreu um revezamento de bolsistas, pois muitos se desligavam do programa pelos mais diversos motivos. Todo o trabalho foi realizado mediante orientação de professores do curso de Administração e Engenharia Florestal da UNICENTRO.

Os objetivos específicos do projeto foram: construção e/ou fortalecimento da Rede de Comercialização Territorial, identificando canais de distribuição e logística adequados à realidade local e estadual; ampliação das possibilidades e acesso dos agricultores familiares aos mercados institucionais, locais e estaduais; apoio ao desenvolvimento de marcas, novos produtos e embalagens; assessoria das organizações dos agricultores na elaboração de projetos para fornecimento de alimentos através do PAA e PNAE.

Além disso, o projeto objetivou: auxiliar e apoiar atividades de formação/capacitação aos agricultores familiares e suas organizações; informar, capacitar e incentivar a produção de base ecológica, com apoio a certificação dos produtos, através de SPGs (certificação solidária) e em relação à legislação sanitária, fiscal, trabalhista e da Previdência Social; identificar, qualificar e articular a prática dos agentes de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) na área da comercialização; integrar a pesquisa e a extensão, aproximando a Instituição de Ensino Superior dos técnicos, dos agricultores e suas organizações.

A Base de Serviço de Comercialização do Território Centro-Sul do Paraná atendeu 13 associações e 3 cooperativas, que estão localizadas nos municípios de Fernandes Pinheiro, Irati, Inácio Martins, Ipiranga, Ivaí, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares, conforme tabela 2.

Tabela 2 - Associações atendidas pela BSC

MUNICÍPIO	NOME
Fernandes Pinheiro	Associação de Moradores e Produtores Rurais "União e Trabalho" de Fernandes Pinheiro – AMPRUT;
	Associação de Apicultores e Meliponicultores de Fernandes Pinheiro – AMFEPI;
Ipiranga	Associação de Desenvolvimento Comunitário de Pombal e Cangueirinha de Ipiranga – AMPC;
Irati	Associação de Agricultores do Riozinho de Irati – ASAGRIO;
	Girassol Cooperativa Agroindustrial do Centro-Sul do Paraná – GIRASSOL;
	Associação dos Grupos de Agricultores Ecológicos São Francisco de Assis – ASSIS;
Inácio Martins	Associação Coletiva de Produção Agropecuária Camponesa de Inácio Martins – ACOPAC;
	Associação de Agricultores do Assentamento Santa Rita de Inácio Martins – AGRISANTA;
	Associação Menino Jesus de Inácio Martins – MENINO JESUS;
Ivaí	Cooperativa de Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar de Ivaí – COODESAFI;
Mallet	Associação dos Produtores da Agricultura Familiar e Produtos Coloniais de Mallet;
Prudentópolis	Associação Marcondense de Agricultores – AMA;
Rebouças	Associação de Mulheres Comunitárias Faxinalenses de Marmeleiro de Baixo - ASMUC-F;
Rio Azul	Associação de Agricultores da Invernada de Rio Azul – APRI;
	Associação Nossa Senhora Aparecida de Rio Azul;
Teixeira Soares	Cooperativa de Produção, Comercialização e Agroindustrialização de Agricultores e Agricultoras Familiares do Município de Teixeira Soares – COPCATS.

Fonte: os autores

A metodologia do projeto foi dividida em quatro etapas para que fosse possível obter resultados melhores e ações mais produtivas, sendo elas: 1 - Fase de ambientação, capacitação, sensibilização e inserção de bolsistas; 2 - Realização de visitas às organizações e agricultores, colhendo informações, detectando demandas e avaliando os aspectos positivos e negativos na ação comercial e gestão dos empreendimentos; 3 - Busca por áreas de estudo e pesquisa, sob responsabilidade dos bolsistas recém-formados, que possam auxiliar na estruturação da BSC; 4 - Divulgação dos resultados obtidos durante a execução do projeto.

Por meio dessa metodologia de trabalho, buscou-se conhecer as informações pertinentes às associações para que houvesse a identificação dos seus pontos fortes e fracos, conhecimento esse adquirido por intermédio de parcerias com a universidade, através da extensão universitária.

Alguns municípios atendidos pelo presente trabalho têm por perfil a produção de fumo, cultivo prejudicial à vida e ao meio, e que constantemente é alvo de projetos que fomentam e incentivam a diversificação de culturas. A compra de alimentos pelos programas institucionais é um meio apoiador para que ocorra essa transição, representada por dois programas: PAA e PNAE.

CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ATENDIDAS

As associações atendidas pela BSC fazem parte do Território Centro-Sul e são compostas, em sua maioria, por agricultores familiares com baixa renda e em regiões com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH). No ano de 2000, o Território somava o número de 23.620 famílias pobres, sendo 36,7% do total delas, indicando uma quantidade superior à média paranaense, de 20,9%. De modo geral, todos os municípios apresentavam taxas de pobreza extremamente elevadas, que chegaram a ultrapassar o dobro da média estadual (MDA, 2011).

Aceitando o auxílio da BSC, as associações atendidas tomaram o primeiro passo do planejamento citado por Petrocchi (1998): a decisão, optando por aceitar o auxílio proposto pela equipe. Após um evento em que se fizeram presentes representantes das Secretarias de Agricultura, Secretarias de Educação, EMATER, Nutricionistas, Associações, Cooperativas e Agricultores Individuais dos 12 municípios do Território, foram definidas as organizações que seriam atendidas pela equipe, dentre as que estiveram presentes.

Foram realizados os diagnósticos em cada uma das organizações de agricultores, sendo esse um primeiro contato a campo, nos quais se buscaram informações básicas junto aos presidentes, tais como: número de associados/cooperados; existência de estrutura física de posse da organização; as dificuldades que tinham; e o que sentiam falta para a associação/cooperativa, no sentido de *marketing*, de possibilidades de realizarem mais cursos e obterem mais conhecimentos.

Em um segundo momento, foi realizada uma oficina em cada organização, com a presença do maior número possível de associados, levando um conteúdo de motivação, de informações a respeito do que é o cooperativismo/associativismo, quais os deveres de quem faz parte da organização, a importância de cooperar e, ainda, foram levadas informações sobre cursos, editais e oportunidades que poderiam ser úteis para eles.

Os principais resultados e ações que foram obtidos com o trabalho da equipe dizem respeito à padronização de fichas cadastrais da associação e dos associados a fim de compor um banco de dados; elaboração de sete projetos atendendo a um edital do BNDES, com recursos a fundo perdido; confecção de logomarcas de forma gratuita para aqueles que ainda não possuíam tal ferramenta para seu *marketing*; aquisição de pastas e *pen-drive* para cada organização, contendo esse material adquirido, bem como fotos das visitas realizadas e os arquivos contendo as logomarcas.

Ainda, foram intermediados cursos do PRONATEC Campo, sendo contempladas várias vagas para associados, participantes em turmas de Irati e Rio Azul; foram repassadas oportunidades como a Regularização Fundiária, o Pró-rural e Fábrica do Agricultor.

Na execução dos objetivos do projeto de extensão por meio da BSC, a ferramenta utilizada para levantar pontos pertinentes nas associações atingidas foi a análise por meio da matriz SWOT⁵, abreviada das seguintes palavras: *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (Pontos Fracos), *Opportunities* (Oportunidades) e *Treats* (Ameaças).

5 A análise SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer análises de cenário ou de ambiente, servindo como base para a gestão e o planejamento estratégico de uma organização, sendo considerado um sistema simples para posicionar ou verificar a posição estratégica da empresa em determinado ambiente (DAYCHOUW, 2007).

DIAGNÓSTICO DAS ENTIDADES ATENDIDAS

Decorrente das análises feitas com a observação participante, mediante pesquisas de campo, foi preenchida a matriz SWOT da seguinte maneira, considerando as realidades das associações e cooperativas atendidas:

Quadro 01: Matriz SWOT das associações agrícolas do Território Centro-Sul do Paraná

MATRIZ SWOT		
	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos	Pontos Fortes (Strengths)	Pontos Fracos (Weaknesses)
	Cadeia organizacional incipiente, fácil de ser remanejada.	Desmotivação; Falta de capacitação digital; Centralização das obrigações nos presidentes.
Fatores externos	Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Treats)
	Mercado institucional; Mercado privado; Proximidade com mercados consumidores; Instituições capacitadoras.	Inserção de outras associações no mercado privado e institucional.

Fonte: os autores

Com o trabalho realizado durante o projeto, a equipe da BSC, observando as limitações e qualidades ainda não exploradas nas organizações de agricultores familiares, percebeu que as maiores fraquezas estavam nas áreas de gestão e capacitação dos seus recursos humanos; tendo essas limitações, as associações têm dificuldade em encontrar mercado para escoar suas produções.

Quanto às oportunidades, os mercados institucionais são vias que podem contribuir para inserção de recursos nas associações; pelas vantagens citadas, esta prática pode incluir capital que venha a ser usado para sanar limitações enfrentadas. Além dos mercados institucionais, há o mercado privado que carece de produtos advindos de propriedades que compõem as organizações estudadas, o qual pode ser tanto municipal quanto regional, devido à proximidade com polos consumidores como Curitiba, Guarapuava e Ponta Grossa.

É perceptível a falta de motivação que ocorre nas organizações. Não havendo participação constante nas atividades da associação pela maioria dos associados, isso gera outro impasse: a necessidade de centralizar as atividades na diretoria, que fica responsável por maior parte dos trabalhos. Comumente percebe-se que a pessoa que centraliza essas atividades não o faz de má fé, mas por motivo de ser a mais capacitada para questões burocráticas ou tecnológicas.

A questão da inserção no meio digital é outro problema enfrentado, devido à ausência de recursos tecnológicos básicos para o trabalho de qualquer empresa, resultando na falta de capacitação dos recursos humanos que atuam na gestão das associações e que acabam não acompanhando as mudanças do mercado. Assim, do mesmo modo que as associações inseridas no Território Centro-Sul do Paraná podem buscar mercados de outras

regiões, tanto os privados, quanto os institucionais, outras instituições que visam ganhar mercado na região trabalhada acabam por ocupar o mercado potencial da agricultura familiar organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As associações estudadas estão incluídas em um ambiente com potencialidades notórias, possuindo mercados para o escoamento dos produtos advindos de seus associados. Porém, apresentam forte necessidade de capacitação administrativa do seu pessoal envolvido para atender da melhor forma as necessidades do mercado em que estão inseridas, especialmente devido à mudança de demanda acelerada do mercado privado e a complexidade burocrática do mercado institucional.

Essas organizações carecem de uma motivação externa para começarem a desenvolver o trabalho de melhoria, mas uma ajuda não pode se tornar dependência, revertendo em comodismo da parte auxiliada. É função da gestão pública, aliada à universidade por meio da extensão universitária, prover condições básicas ao desenvolvimento do associativismo e cooperativismo entre agricultores familiares, de modo a alavancar o giro de recursos dentro da região do Território Centro-Sul do Paraná, capacitando e prestando assistência adequada ao início e andamento das atividades.

Apesar dos problemas enfrentados e das dificuldades impostas pela falta de capacitação técnica das comunidades, é memorável o interesse e a disponibilidade desses grupos em melhorar, cooperando com as atividades que a BSC executou e participando ativamente e de forma crescente das reuniões e discussões propostas. Ainda há muito trabalho a ser feito, mas contando com o apoio do setor público e institucional, é possível alcançar o desenvolvimento sustentável e economicamente viável para a agricultura familiar do Território Centro-Sul do Paraná.

Dessa maneira, percebe-se a importância da extensão universitária atuando junto à comunidade, buscando identificar os pontos a serem melhorados pelas organizações de agricultores, auxiliando no seu crescimento e abrindo-lhes novas portas para oportunidades e conhecimento.



REFERÊNCIAS

AMCESPAR. **Apresentação do Território Centro-Sul**. Disponível em <<http://www.amcespar.com.br/pag.asp?id=90>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2013.

_____. **LEI Nº 11.326, DE 24 DE JULHO DE 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em 12 dez de 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Cartilha de acesso ao Pronaf**. Brasília: MDA, 2011.

_____. **Texto-Síntese sobre SECAFES e BSC's**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://www.facesdobrasil.org.br/midiатеca/doc_view/198-texto-sintese-sobre-secafes-e-bscs.raw?tmpl=component>. Acesso em: 05 dez. 2013a.

_____. **Compra institucional**. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa/10629114>> Acesso em: 27 mai. 2013b.

_____. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2013/2014**. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/plano-safra-2013/>>. Acesso em: 12 dez. 2013c.

_____. **Educação**. Ministério da Educação. Disponível em <https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013d.

DAYCHOUW, M. **40 Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

DOURADOS NEWS. **Programas garantem comercialização de produtos da agricultura familiar**. Mai, 2013. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/brasil-mundo/programas-garantem-comercializacao-de-produtos-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

FACULDADES FUNDAÇÃO MOCOCA. **Manual da extensão universitária**. 2009. Disponível em: <<http://www.fafem.com.br/extens%E3o/manual.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. In: SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. Cap 2. p. 31 – 42. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, 2012. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. Mai/Jun. 1995. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29.

IBGE. **Paraná Cidades:** censo 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. **Censo Agropecuário 2006:** Agricultura familiar. Rio de Janeiro, 2006.

IICA. **PRODUTO 03:** Proposta de conteúdos de Educação à Distância para as Bases de Serviços de Comercialização. Brasília/DF: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2011.

IPARDES. Diagnóstico Socioeconômico do Território Centro – Sul: **Estado do Paraná.** Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2007

JÚNIOR, G. S.; JÚNIOR, I. P. **Bases de Serviços de Comercialização (BSC) no Território do Sisal - BA: perspectivas e desafios para a comercialização da agricultura familiar.** 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semana_economia/2012/anais/a02.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MATTEI, L. **Pronaf 10 anos:** mapa de produção acadêmica. Brasília: MDA, 2006.

MDA. **PRODUTO 6:** Relatório contendo análise das articulações institucionais e políticas públicas realizadas em apoio ao desenvolvimento territorial e seus resultados. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Rural Território Centro Sul do Paraná, 2011.

PARANÁ. Universidade Sem Fronteiras. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>>. Acesso em 11 dez 2013.

PETROCCHI, M. **Turismo:** Planejamento e gestão. São Paulo: Futura, 1998.

PORTAL BRASIL. Brasil está entre os países que mais apoiam agricultura familiar na América Latina. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/10/brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-apoiam-agricultura-familiar-na-america-latina>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SILVA, O. D. O que é extensão universitária? In: **II Simpósio Multidisciplinar “A Integração Universidade – Comunidade”.** Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

TORRENS, J. C. S. **Produto 4:** Versão Final do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Território Centro-Sul do Paraná: Versão Integral. Curitiba: 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Cartilha para Conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar– PNAE. 5. ed. Brasília: TCU, 2010.

VIEIRA, D. F. A.; VIANA, C. A. S. **O programa de aquisição de alimentos – PAA e sua relação como modo de funcionamento da agricultura familiar.** Disponível em: <http://www.cnpat.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_PDF/98.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.



Artigo recebido em:
8/2/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

PROJETO DE EXTENSÃO ILUMINE: A ENTRADA DA FIGURA DO PALHAÇO NO AMBIENTE HOSPITALAR

OUTREACH PROJECT “ILUMINE”: CLOWNS IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT

MORCERF, Cely Carlyne Pontes¹

IMPAGLIAZZO, Sandra Pereira²

ALMEIDA, Gabriella Corrêa de³

SCHNEIDER, Luciana⁴

DIMITRIOU, Rita Saldanha⁵

BRAGA, Patrícia Mata⁶

SIQUEIRA, Áthila de Almeida⁷

GUIMARÃES, Christiny Almeida⁸

RESUMO

O sofrimento no processo de internação hospitalar consiste em uma soma das experiências de dor provenientes da doença e, principalmente, da rotina dos hospitais. O ambiente que deveria expressar a harmonia do trabalho de uma equipe multiprofissional, comprometida com o bem-estar do paciente, é ocupado pela frieza de um local indiferente às verdadeiras necessidades do paciente internado e de uma relação médico-paciente desfigurada, distante e cada vez mais técnica. O desejo de humanização e transformação das enfermarias dos hospitais em um local acolhedor possibilitou a criação de um projeto de extensão, o Projeto Ilumine, que utiliza a transferência de um personagem símbolo da diversão e do humor para o ambiente hospitalar: o palhaço-doutor.

Palavras-chave: Palhaço. Diversão. Saúde. Crianças.

1 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: cely_carol@hotmail.com

2 Professora da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Email: impagliazzo.sandra@gmail.com

3 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: gabriellacorrea@yahoo.com.br

4 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: Isodontofederal@hotmail.com

5 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: rita_sdimitriou@hotmail.com

6 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: patriciabmata@hotmail.com

7 Aluno do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: athilaa@hotmail.com

8 Aluna do curso de Medicina da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Brasil.
Email: christiny.ag@gmail.com

ABSTRACT

Suffering during hospitalization periods includes experiencing pain due to diseases and, in particular due to the hospital routine. The environment that should express the harmonious work of a multi-professional team, dedicated to the well-being of patients, is cold and indifferent to the real needs of hospitalized patients. In addition to this, the relationship doctor-patient is distorted, distant and increasingly technical. The desire to humanize and transform hospitals into welcoming places triggered the development of the outreach project called "Illumine" (Lighten Up, in a free translation). This project transfers the symbolic character of fun and humor of the clown to the hospital environment as the clown-doctor.

Keywords: Clowns. Fun. Health. Children.

INTRODUÇÃO

A doença é um processo transitório e presente em várias etapas da vida do ser humano. Apesar de ter diferentes ações e variantes em cada indivíduo afetado, nos remete à condição de fragilidade e finitude do corpo humano, mostrando o benefício do auxílio externo ao criar um campo de instabilidade na rotina do indivíduo doente. Com a manifestação da dor, a doença adquire a capacidade de debilitar o ser humano, em sua saúde física, mental e espiritual, comprometendo, assim, sua qualidade de vida. Isto porque ela iguala todos a uma condição de carência afetiva e de necessidade de cuidados, atingindo todas as classes e grupos sociais e marcando a vulnerabilidade do ser humano, independentemente da força, poder ou influências na sociedade.

A figura do hospital e dos profissionais que nele trabalham são referências e símbolos de auxílio aos que necessitam de cuidados e, principalmente, do restabelecimento da saúde. Porém, o ensino mecanicista e a desumanização dos profissionais da saúde e do ambiente no qual trabalham deixam em segundo plano a importância da arte de cuidar e do processo de auxílio e apoio ao paciente, focando no restabelecimento da saúde como maior objetivo a ser alcançado.

Na tentativa de humanizar as enfermarias, ampliar os vínculos de pacientes e profissionais da saúde e aumentar a qualidade de vida dos pacientes e dos próprios profissionais, surgiram grupos comprometidos com a valorização da arte como instrumento terapêutico. Esses grupos utilizam a alegria e o bom humor como ferramentas de enfrentamento do processo saúde-doença e transformação de um ambiente tradicional e indiferente em um local acolhedor, divertido e agradável, que seja capaz de desviar a atenção do paciente hospitalizado de seus problemas e o levar a participar ativamente de sua recuperação, realizando atividades lúdicas e celebrando o lado bom da vida, através do riso, da gargalhada e do bom humor.

A utilização da arte e ludoterapia por crianças hospitalizadas (VECTORE; KISHIMOTO, 2001; MITRE; GOMES, 2004; PEDROSA et al., 2007; MELO; VALLE, 2010; AZEVEDO, 2011;) é uma estratégia facilitadora da continuidade e da aceitação do tratamento no hospital, além de fortalecer emocionalmente as crianças para os futuros procedimentos, por vezes, exaustivos, invasivos e dolorosos. Auxilia, com isso, o processo de enfrentamento e de recuperação da criança hospitalizada e a manutenção de sua qualidade de vida, apesar das condições de vulnerabilidade que a deixaram hospitalizada (AZEVEDO, 2013).

Nesse sentido, como instrumento artístico de humanização e transformação de enfermarias, surge a figura do palhaço (ARAUJO; GUIMARAES, 2009). Embora essa figura esteja fortemente relacionada a apresentações circenses, seu papel de participação ativa na sociedade, que utiliza a visão de loucura e de insanidade criada ao seu redor para abordar questões sociais de forma engraçada, justifica a herança

do importante papel de bobo da corte. Assim, a história da relação realza-bobo da corte ratifica que nem sempre a figura do palhaço surge com a função de entretenimento, estando seu poder de influência na vida cotidiana muito além dessa abordagem.

Nesse contexto, o palhaço ganha uma liberdade de ação que ultrapassa seu ambiente tradicional, assim como o coringa do baralho (MATRACA; WIMMER; ARAUJO-JORGE, 2011), possuidor da vantagem de auxiliar qualquer jogo de cartas, aparecendo como diferenciador da estratégia de jogo tradicional e marcando presença essencial para a vitória da jogada. Dessa forma, o trabalho do palhaço passou a ser gradativamente utilizado em outros ambientes, como o hospitalar, com o objetivo de divertir e animar locais onde a risada e o bom humor geralmente encontram-se ausentes.

Destarte, o número de grupos que se dedicam ao acompanhamento de pacientes, à quebra da rotina hospitalar e ao resgate da humanização desse ambiente é crescente nos últimos anos. A organização Doutores da Alegria (MASETTI, 2005) é um exemplo de pioneirismo e inspiração de outros grupos para o trabalho artístico de humanização em hospitais. Ela leva atores a participarem do contexto hospitalar, influenciando a vida de pacientes, acompanhantes e de toda a equipe de saúde, o que contribui para uma melhoria das condições de hospitalização, com o papel decisivo no enfrentamento do processo e na recuperação da saúde dos pacientes. A organização trabalha também na capacitação de pessoas para o trabalho em hospitais como palhaços, levando personagens com símbolos, histórias, personalidades divertidas, brincadeiras e músicas, no intuito de fortalecer relações afetivas entre o “palhaço-doutor” vestido de jaleco, que se diz especialista na arte de cuidar, e o paciente que se encontra vulnerável, muitas vezes frágil, carente de compreensão e de afeto, cheio de angústias e tristezas.

Um estudo realizado em um hospital de São Paulo (LIMA *et al.*, 2009) utilizou alunos de vários cursos da saúde, que se uniram na formação da Cia do Riso, grupo de palhaços que trabalhou a forma de comunicação e expressão da arte entre crianças e os estudantes da Cia do Riso. O palhaço seria um instrumento facilitador da exteriorização das angústias e tristezas dos pacientes. Para o desenvolvimento desse estudo, a música foi o instrumento usado como forma de diálogo, expressão de mensagens, sentimentos e de incentivo à expressão corporal, ao movimento e ao brincar. Essa pesquisa também apontou para o envolvimento do acompanhante nas atividades que, no caso estudado, se refletiu na figura da mãe, participante ativa do momento de diversão, além de colaboradora na realização das atividades lúdicas.

No entanto, apesar da mudança de paradigma, a carência de ambientes hospitalares alegres e divertidos (ADAMS; MYLANDER, 2002) denuncia a despreocupação com a melhora das condições de saúde e o despreparo dos hospitais no manejo do paciente debilitado. Pesquisas apontam que essa falha pode estar relacionada à introdução deficiente da humanização nos cursos de graduação da área da saúde, o que contribui enormemente para que o aspecto econômico ganhe maior importância que o ato de cuidar do ser humano em um momento de fragilidade.

Consolidar a humanização do ambiente hospitalar, apesar do grande número de pesquisas voltadas para essa finalidade e o crescente surgimento de grupos de voluntariado dispostos a quebrar a rotina dos hospitais, modificar as condições de assistência e melhorar o diálogo da equipe multiprofissional, é uma tarefa que pede um incentivo na formação de profissionais comprometidos com o bem-estar de todo o grupo que convive no hospital (BACKES; LUNARDI; LUNARDI FILHO, 2006).

A humanização do ambiente hospitalar só será alcançada de forma efetiva ao serem estabelecidos o respeito às diferenças e à autonomia dos pacientes, além da comunicação entre profissionais de saúde e paciente, e entre os próprios profissionais, mantendo uma convivência saudável e afetivamente enriquecedora para todas as partes envolvidas. Assim, o trabalho isolado e restrito de grupos que se utilizam da figura de palhaços como instrumento terapêutico não terá grande contribuição para a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas que se encontram no hospital se tais grupos não atuarem de forma a integrar e maximizar a relação entre os profissionais de saúde e os pacientes, ajudando a fortalecer vínculos de amizade e apoio para a humanização da saúde. É nesse contexto que a figura do palhaço abandona o picadeiro e alça voos mais altos, conquistando novos públicos e desbravando outros territórios de atuação. Apropria-se de jalecos monocromáticos e adentra o silêncio dos hospitais, levando humanidade, cor e alegria por onde passa.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um relato de experiência advindo de uma prática extensionista, vinculada ao Projeto Ilumine. Atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, o Projeto objetiva a promoção de saúde em hospitais, abrigos, orfanatos, escolas e Unidades de Saúde, utilizando-se das mais variadas expressões da arte, como atividades lúdicas, teatro, música e a figura do palhaço, como ferramentas transformadoras e humanizadoras no âmbito da saúde.

Visa a melhoria da qualidade de vida da comunidade, do paciente hospitalizado, dos profissionais que trabalham nas instituições parceiras e dos acadêmicos envolvidos, abrindo espaço para a humanização e a atuação do estudante de medicina no trabalho voluntário. A metodologia consiste em visitas semanais a hospitais, abrigos, casas de acolhimento e Unidades de Saúde por acadêmicos caracterizados de palhaço, que utilizam o jaleco branco (figura do palhaço-doutor), com uma personalidade fictícia, desenvolvida durante as oficinas semanais, que levarão atividades artísticas e de recriação no intuito de mudar a rotina dos ambientes de atuação do projeto.

Os Laboratórios de Humanização são oficinas com espaço para o debate de artigos científicos, livros, filmes, documentários, interação com projetos semelhantes de outras instituições, aulas de integração com professores da Universidade, criação de números teatrais e ensaios de músicas originais. Os estudantes participantes escrevem diários com o relato da experiência de cada ação para serem debatidos em rodas das oficinas. Além disso, são realizadas ações de saúde, como o Trote Solidário, a promoção de Dias de Ação em Saúde e a organização de eventos em parceria com as Ligas Acadêmicas e Diretórios Estudantis.

O Trote Solidário acontece no início de cada semestre letivo e constitui uma tentativa do Projeto de transformar gradualmente o tradicional trote da Universidade em um trote solidário, como forma de integração e iniciação dos estudantes na humanização na área da saúde.

Por sua vez, a promoção de Dias de Ação em Saúde compreende os mais variados serviços de saúde e é regulada por livre-demanda, ocorrendo de acordo com a procura e organização das equipes multidisciplinares, composta por profissional-docentes,

acadêmicos e voluntários livres dentro dos cursos da área da saúde da Universidade. A organização de eventos ocorre conforme as necessidades de provimentos de materiais e insumos para o projeto e as instituições parceiras e conta com o apoio das Ligas Acadêmicas e Diretórios Estudantis, uma vez que o Projeto Ilumine faz parte do Centro Acadêmico do curso de Medicina da Universidade, no Rio de Janeiro.

RESULTADOS

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura sobre humanização em ambientes hospitalares e constatou-se que, embora seja indiscutivelmente positiva a influência do bom humor e da alegria no enfrentamento das mais variadas manifestações do processo de adoecimento, poucas são as iniciativas que utilizam a arte e suas mais variadas expressões para esse fim. As poucas ações existentes evidenciam a redução do incômodo e das sensações dolorosas como fruto de trabalho de humanização hospitalar. Além do benefício proporcionado aos pacientes, os acompanhantes se manifestam satisfeitos e animados com o trabalho em enfermarias hospitalares, por reconhecerem a situação de estresse, de dor e de desgaste causadas pela doença e pelo sofrimento dos pacientes internados.

Após essa fase de pesquisa, foram realizadas oficinas de debates sobre o tema, com a finalidade de idealização do Ilumine e construção de um projeto de ensino, pesquisa e extensão que aliasse a arte à humanização dos espaços hospitalares. Assim, surgiu em 2009 o Projeto Ilumine, com a proposta de humanização da saúde, utilizando a arte da palhaçaria e a terapia do riso como formas de interação entre acadêmicos de Medicina e a população. Visa contribuir para a formação humanizada de profissionais de saúde conscientes do seu papel na sociedade.

O Projeto baseia-se na constante luta pela humanização, por meio do amor às pessoas. A base de formação e de fundação do Projeto é, em sua grande parte, constituída por universitários conscientes do seu verdadeiro papel na sociedade, sem medo de assumir desafios, focados em lutar pela ideia de uma saúde mais humanizada. Sem nenhum vínculo religioso ou político, suas vertentes derivam de uma visão holística e empreendedora, com determinação em fazer a diferença nos cenários atuais.

Posteriormente iniciaram-se os Laboratórios de Humanização, em que os acadêmicos foram estimulados a se envolver com o tema da humanização na saúde e encarregados de pensar na arte como uma forma de executá-lo. Nesse contexto, muitas foram as ideias apresentadas pelos estudantes e, dentre elas, a utilização de palhaços-doutores foi a mais aceita. A partir daí, os estudantes foram estimulados a construir uma identidade fictícia para o seu palhaço, um personagem enigmático, divertido e bem-humorado, que possui manias e características, que são trabalhadas para dar vida ao novo personagem incorporado pelo voluntário, durante sua atuação como promotor da saúde. O método do uso do palhaço é uma estratégia de mudança da rotina formal do hospital, dos ambulatorios, das faculdades da área da saúde, entre outras instituições; transmite o conceito de que o bom humor, a diversão e o teatro são os melhores aliados para promover a saúde da população, investindo, assim, no riso como estratégia de garantir o bem-estar e a qualidade de vida.

Primeiramente, as ações do Ilumine se restringiram aos acadêmicos do curso de Medicina, que atuaram como palhaços-doutores no Hospital Municipal Lourenço Jorge e

no abrigo infantil Aldeias, na cidade do Rio de Janeiro. Essas atuações foram alternadas por oficinas de capacitação, em que os alunos foram estimulados a apresentar e discutir as experiências por eles vivenciadas que pudessem contribuir para a reflexão e o debate da relevância da humanização na atenção à saúde, das competências gerais preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e na implantação de melhorias nas ações implementadas pelo Projeto. As oficinas constituem espaços livres, em que filmes, peças teatrais, música, textos, mesas de discussões, debates, dentre quaisquer outros recursos, podem ser utilizados como método de trabalho em grupo. Com isso, objetiva-se trabalhar a criatividade dos estudantes, contribuindo para a sua reflexão e a participação ativa.

Com o passar do tempo, o Projeto conquistou o apoio do Centro Acadêmico de Medicina, teve suas ações ampliadas para os cursos de Enfermagem e Odontologia e alcançou o status de projeto de responsabilidade social junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade, contribuindo para mudanças dentro do ensino e da formação médica e influenciando, assim, a formação de novos profissionais de saúde, comprometidos com um olhar holístico e não reducionista do ser humano.

Atualmente, o Ilumine apresenta-se aberto para acadêmicos de todos os cursos da área de saúde e concentra suas atividades no Lar Maria de Lourdes, Casa de Saúde de Jacarepaguá e ambulatórios da instituição, no Rio de Janeiro. Atua na construção coletiva da saúde vista de forma ampla, não limitada, portanto, apenas à ideia de ausência de patologias (BARROS, 2002; CUBAS; EGRY, 2007; DA SILVA; BESSA, 2008; REIS; SOARES; CAMPOS, 2010). Nesse sentido, estabelece uma visão humanística dentro da sala de aula, determinando uma mudança no processo de formação e de ensino na área das ciências médicas, criando, assim, um novo perfil de estudante, com uma bagagem de vivência e de conhecimento acerca da humanização da saúde.

No início da implementação do projeto, os estudantes mostraram um certo receio de não conseguirem atingir os objetivos na interação com a comunidade e com o paciente ambulatorial. Apesar dos encontros frequentes em oficinas de capacitação, muitas vezes coordenadas por profissionais da saúde, médicos, pediatras e palhaços profissionais, os voluntários alegaram insegurança e temor em relação ao contato com os pacientes, crianças e idosos. Como origem de insegurança, foi posto em debate o medo da não adesão às atividades lúdicas propostas, a dificuldades de trabalhar com crianças e idosos acometidos por patologias específicas e, principalmente, o temor de não conseguirem suportar o sofrimento do paciente em sua condição de saúde e no contexto de sua história social.

Após o início das práticas, as angústias foram sendo substituídas pelo aumento do interesse em participar de todas as atividades propostas, além do compartilhamento de experiências com outros estudantes que não participavam do projeto, tendo sido observado um crescimento na adesão de inscritos e interessados em participar do projeto de extensão a cada ação social. Também foi posto em debate o fato de a interação, através da figura do palhaço, ser um facilitador de vínculos com a população, além de abrir espaço para uma nova identidade artística que se desvincula parcialmente do voluntário, assumindo este uma nova personalidade de Palhaço.

Apesar da interpretação de um novo personagem durante as ações sociais do projeto, a experiência adquirida a cada interação com o paciente, as lições, a compreensão e o afeto não são descartados no final das atividades e retorno à rotina acadêmica. Cada ação serve de estímulo para um perfil humanizado de estudante da área da saúde,

comprometido com o bem-estar da comunidade e consciente da importância de uma boa relação profissional-paciente.

O Projeto Ilumine realiza oficinas de capacitação que antecedem cada atividade de campo, além de atividades de integração com as ligas acadêmicas da instituição, montando seminários, encontros, palestras e workshops. Atualmente, ajuda no planejamento de aulas especiais em integração com a disciplina de Saúde e Sociedade, também coordenada pela orientadora do projeto, e apoia os trotes solidários, de realização semestral, em parceria com o Centro Acadêmico de Medicina da Universidade.

- TROTE SOLIDÁRIO

Na tentativa de substituir gradativamente o trote tradicional da universidade, ampliar a adesão de calouros, auxiliar instituições carentes e casas de acolhimento com alimentos, roupas e brinquedos, o projeto Ilumine, em parceria com o Centro Acadêmico da universidade, promove um trote solidário na primeira semana de início do semestre, como forma de integração de novos estudantes e ato inicial de humanização dos mesmos na área da saúde.

Inicialmente, esse trabalho foi desenvolvido apenas com estudantes do curso de medicina, contudo, o Centro Acadêmico e os organizadores do projeto pretendem realizar um trote integrado com os outros cursos de cada unidade da universidade, uma vez que o trote se restringiu, em um primeiro momento, ao curso de medicina. A ideia de integração surgiu com a ampliação do interesse pelas atividades do Projeto dentro dos centros acadêmicos dos demais cursos, assim como dos acadêmicos desses cursos.

Durante o trote solidário, são realizadas campanhas com arrecadação e o dia do Clown. Nesse dia, os alunos são convidados a vestirem roupas de palhaço, e têm acesso a adereços, enfeites e maquiagem própria para pintar a face com desenhos e artes próprias da figura do Clown. São distribuídos narizes de palhaço para cada estudante, além de textos e mensagens de humanização, selecionadas pela comissão do Centro Acadêmico e pelos estudantes organizadores do Projeto Ilumine.

Os calouros participam de uma gincana com atividades lúdicas e recreativas, além de terem espaço para construir uma história e um nome para seu Clown, que será apresentado para os outros estudantes. Com isso, é aberto o concurso do palhaço mais animado, podendo cada um usar a sua criatividade para representar algum número artístico. Depois, todos os palhaços vestem jalecos e são convidados a passear pela universidade, distribuindo mensagens de humanização, além de tirarem fotos com plaquinhas de divulgação do projeto, que são reveladas e anexadas no mural do projeto, dentro da sala do centro acadêmico, e divulgadas em redes sociais e eventos do projeto. O Projeto Ilumine também abre espaço para doações de brinquedos e alimentos durante o trote solidário, que são direcionadas às instituições de caridade parceiras.

O Projeto realiza também dias de ação de saúde. Tem como público-alvo todo e qualquer indivíduo, com ênfase em crianças de até 12 anos e famílias como um todo. O público atuante consiste em equipe multidisciplinar dentro das áreas de medicina, odontologia, nutrição, fisioterapia, enfermagem, educação física, psicologia, terapia ocupacional e medicina veterinária; composta por profissional-docentes, acadêmicos e voluntários livres. Conta com ações educativas relacionadas à prevenção de acidentes, noções de primeiros socorros, educação alimentar, hábitos de vida saudável, realização de

Atenção Integrada às doenças Prevalentes na Infância (AIDPI) para crianças de faixa etária condizente, aferição de pressão arterial, glicemia, e inspeção geral, aplicação de flúor e escovação dentária; distribuição de donativos e brindes.

- GRUPO ATUANTE NAS ATIVIDADES DO PROJETO ILUMINE

O público ativo do projeto Ilumine é composto por profissionais da área de saúde, acadêmicos da área de saúde e voluntários livres. Todo o trabalho é feito dentro do esquema de voluntariado.

Para melhor organização, todo e qualquer atuante deve ser identificado por um crachá condizente com sua função e habilitação. Desta forma, foram divididos em três grupos: profissionais da área de saúde, acadêmicos da área de saúde e voluntários livres.

Os Profissionais da área de saúde são identificados por um crachá vermelho, no qual consta sua formação e função. São subdivididos em:

- Docente Tutor: Atuante direto do projeto. É o receptor dos acadêmicos, habilitado a atuar em sua área de formação.
- Docente Facilitador: Atuante que participa esporadicamente do projeto, habilitado a realizar procedimentos de sua área de formação.

Os acadêmicos da área de saúde são identificados por um crachá amarelo, no qual consta a informação de seu curso. O acadêmico participante é denominado Acadêmico Tutor, cujas funções estão especificadas em cada parte do programa.

Os voluntários livres são identificados por um crachá azul.

Denomina-se Voluntário Livre qualquer outro participante que deseja auxiliar na organização do projeto, estando apto a atuar principalmente na área de recreação do mesmo.

- ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

- *Público-Alvo*: Crianças de até 12 anos de instituições como abrigos infantis e orfanatos.
- *Público-Atuante*: Acadêmicos Tutores e Docentes Tutores.

Nesta parte do programa, cada grupo Acadêmico Tutor torna-se responsável por uma criança (escolhida aleatoriamente ou predeterminada pela instituição beneficiada), durante um período de 4 (quatro) meses, podendo o contrato ser renovado ao final do mesmo; no que diz respeito a questões de acompanhamento da vida escolar, os tutores serão responsáveis por acompanhar de perto todo o desenvolvimento educacional e escolar das crianças de seu grupo. Deve cobrar os deveres, assim como acompanhar seu desempenho e, se necessário, orientá-las na parte acadêmica. Presta também cuidados à saúde das crianças, sendo incumbido, se necessário, de levá-las aos serviços de saúde, e principalmente inspecionar seu estado fisiológico. É também incumbência dos tutores orientarem sobre situações prejudiciais à sua saúde. Além disso, são promovidas formas de recreação e estimulação de práticas esportivas em seus tutorados, realizadas visitas mensais obrigatórias, predeterminadas pelos tutores, ou quando julgarem necessário, extraordinariamente.

- ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS EM PARCERIA COM LIGAS ACADÊMICAS E DIRETÓRIOS ESTUDANTIS

O Projeto Ilumine realiza, em parceria com os diretórios acadêmicos de medicina e de enfermagem da universidade, seminários e eventos, em que um espaço é aberto em mesa redonda, palestras ou tendas para a divulgação e o relato de experiência do projeto dentro da própria universidade. Nesses eventos também são divulgados partes dos diários dos voluntários, vídeos e a rotina do palhaço participante do projeto. Também são confeccionados e distribuídos panfletos sobre humanização hospitalar e informativos de integração do projeto com áreas como fisiologia, saúde coletiva, saúde e sociedade e psicologia médica.

O Projeto Ilumine recebe o apoio das ligas acadêmicas registradas na Pró-Reitoria de Extensão e no Centro Acadêmico da universidade e é convidado pelas ligas para realizar eventos de parceria, com espaço dentro da programação do evento e contando com a participação dos membros organizadores do projeto em debates integrados. Isso leva cada liga acadêmica a incluir um espaço de reflexão para a qualidade de vida do paciente.

- RECRUTAMENTO DE CLOWNS E ATIVIDADES REALIZADAS

Observa-se o crescimento da importância dada a projetos de humanização hospitalar por meio do lúdico, do humor e do trabalho do palhaço. Porém, em geral, existe uma participação muito pequena de alunos de graduação em projetos dessa natureza na Universidade. Estudos mostram que o número de enfermeiros que utilizam a diversão como instrumento terapêutico e como ferramenta de abordagem e estreitamento de laços de amizade com crianças ainda é pouco significativo (BRITO et al., 2009). Assim, as crianças ocupam o ambiente de brinquedotecas e salas com oficinas de pintura e com televisão sem o acompanhamento necessário para trabalhar o poder da arte como linguagem do ser humano e expressão infantil, além de seus benefícios para a saúde do paciente hospitalizado.

CONCLUSÕES

A necessidade de humanizar o ambiente hospitalar é uma realidade crescente e uma tentativa de corrigir um sistema de ensino deficiente, focado em aspectos morfofisiológicos e bioquímicos da doença e que não tem como prioridade a qualidade da assistência e do cuidar do paciente de uma forma holística, integrada e digna, que respeite a autonomia do paciente e atenda a suas necessidades emocionais e espirituais. Essa carência abriu espaço para o surgimento de grupos de voluntariado que consideram a saúde e a arte como irmãs inseparáveis e se dedicam ao cuidar com bom-humor e diversão.

A ideia de modificar o tradicional clima do hospital em um ambiente acolhedor, que celebre a vida e proporcione sentimentos de alegria e felicidade aos que trabalham ou estão internados nesse ambiente, abriu as portas dos hospitais para a entrada do palhaço como instrumento terapêutico e ferramenta essencial para a recuperação dos pacientes. O palhaço, com seus espetáculos inesperados, utilizando-se da criatividade de transformar simples objetos comuns em instrumentos mágicos e engraçados, surge como um artista disfarçado de médico, com jaleco e muitas vezes estetoscópio, os passaportes para uma série de atendimentos divertidos e plantões de alegria no hospital. Sua presença está sendo firmada como peça-chave no tratamento, na melhoria da autoconfiança de pacientes e no estreitamento das relações entre acompanhantes, pacientes e equipe de saúde, marcando o laço de união indispensável para a conquista e manutenção do maior bem do ser humano: a saúde.

Tendo como ponto de partida a necessidade de modificar a rotina hospitalar, dos serviços de saúde, e objetivando a promoção da saúde das pessoas, o Projeto Ilumine se estabeleceu com a proposta de utilizar a figura do palhaço como ferramenta e meio de interação e comunicação com o paciente internado e com a população em geral.

Com o uso de atividades lúdicas, artísticas e o emprego da música como forma de diálogo e interação, o palhaço cria uma roda de atividades divertidas em um ambiente marcado pelo sofrimento emocional e físico. A tentativa é resgatar e garantir a qualidade de vida do paciente no momento da dor e da população em geral, promovendo a saúde de crianças, adultos e idosos.

Por meio da criação e do trabalho com os diários dos palhaços participantes, observou-se que a contribuição dada pelo projeto para os voluntários é tão grande quanto a que esses estudantes desejam para a comunidade. Assim, a criação e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão ou voluntariado, que englobem acadêmicos dos mais diversos cursos da área de saúde, auxilia na formação de um profissional mais humanizado e comprometido com o bem-estar da população, e não apenas com os sinais e com o sofrimento físico dos indivíduos.

Tais projetos, além de ajudarem no trabalho em grupo de estudantes que futuramente serão membros de uma equipe multiprofissional, atuam proporcionando uma mudança na forma de abordagem do paciente, da relação médico-paciente, da realização de uma anamnese, do acompanhamento de pacientes e, inclusive, com a valorização da importância da história social do indivíduo, para seu bem-estar e sua saúde.

A humanização da saúde, ao partir da formação de um profissional de saúde humanizado, só será efetivamente alcançada com o respeito às diferenças e histórias de vida dos pacientes, que devem ser ouvidas e não descartadas durante a anamnese, além da interação entre a equipe multiprofissional, que deverá ser estimulada com a criação de

parcerias entre diversos cursos e áreas.

O estudante deve também superar o medo de transferência e de envolvimento na vida do paciente, e participar de projetos sociais que estimulem o contato com a comunidade, para que a relação médico-paciente seja trabalhada como uma oportunidade de modificar e fazer a diferença na vida da população. Desta forma, evita-se prolongar posturas tradicionais e excessivamente formais no exercício da profissão.

São necessários o incentivo e o apoio das universidades para a criação, ampliação e divulgação de projetos sociais que tenham o foco na mudança da rotina do ambiente hospitalar e do próprio modo de agir e enxergar os pacientes dentro do ensino na área de saúde. Como já referido, o apoio aos projetos de humanização proporcionará um investimento na formação de profissionais mais humanizados e comprometidos com o social e com a qualidade de vida do paciente, inserido em seu meio social e em interação com familiares e amigos.

Também é essencial a participação da universidade junto ao processo de divulgação das atividades desses projetos dentro da comunidade científica, a fim de disponibilizar a experiência e trabalhos do projeto para futuros estudantes que desejam montar e desenvolver projetos sociais dessa natureza. Também são importantes o diálogo e a troca de experiências de projetos sociais das diversas universidades, para que se desenvolvam reflexões, debates e parcerias que objetivem a busca de respostas, novos métodos e atividades, tendo em vista o alcance da melhoria da qualidade de vida dos próprios estudantes e da comunidade em geral.



REFERÊNCIAS

- ADAMS, P.; MYLANDER, M. **A terapia do amor**. Rio de Janeiro: Mondrian, 2002. 304 p.
- ARAUJO, T.C.C.F.; GUIMARAES, T. Interações entre voluntários e usuários em onco-hematologia pediátrica: um estudo sobre os palhaços-doutores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, 2009.
- AZEVEDO, A.V.S. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.28, n.4, p. 565-572, 2011.
- AZEVEDO, A.V.S. Equipe de saúde e o brincar da criança com queimaduras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.30, n.1, p. 57-65, 2013.
- BACKES, D.S.; LUNARDI, V.L.; LUNARDI FILHO, W.D. A humanização hospitalar como expressão da ética. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.14, n.1, p. 132-135, 2006.
- BARROS, J.A.C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2002.
- BRITO, T.R.P.; RESCK, Z.M.R.; MOREIRA, D.S.; MARQUES, S.M. As práticas lúdicas no cotidiano do cuidar em enfermagem pediátrica. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p. 802-808, 2009.
- CUBAS, M.R.; EGRY, E.Y. Práticas inovadoras em saúde coletiva: ferramenta re-leitora do processo saúde-doença. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. especial dez., 2007.
- DA SILVA, M.J.; BESSA, M.E.P. Conceitos de Saúde e Doença Segundo a Óptica dos Idosos de Baixa Renda. **Ciência y enfermería**, Concepción, v. 14, n. 1, 2008.
- LIMA, R.A.G.; AZEVEDO, E.F.; NASCIMENTO, L.C.; ROCHA, S.M.M. A arte do teatro Clown no cuidado às crianças hospitalizadas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 186-193, 2009.
- MASSETTI, M. Doutores da ética da alegria. **Interface**, Botucatu, v. 9, n.17, p. 453-458, 2005.
- MATRACA, M.V.C.; WIMMER, G.; ARAUJO-JORGE, T.C. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.10, p. 4127-4138, 2011.
- MELO, L.L.; VALLE, E.R.M. A Brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, 2010.
- MITRE, R.M.A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2004.
- MOREIRA, M.C.N.; MACEDO, A.D. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2009.
- PEDROSA, A. M. *et al.* Diversão em movimento: um projeto lúdico para crianças hospitalizadas no Serviço de Oncologia Pediátrica do Instituto Materno Infantil Prof. Fernando Figueira, IMIP. **Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil**, v.7, n.1, p. 99-106, 2007.
- REIS, A.M.; SOARES, C.B.; CAMPOS, C.M.S. Processo saúde-doença: concepções do movimento estudantil da área da saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2010.
- VECTORE, C.; KISHIMOTO, T.M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 2, 2001.



Artigo recebido em:
30/7/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

A COLETA DE DADOS DO BANCO VARLINFE – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE FALA ESLAVA: PECULIARIDADES E CARACTERÍSTICAS

THE DATA COLLECTION OF VARLINFE – LINGUISTIC VARIATION OF SLAVIC SPEECH: PECULIARITIES AND CHARACTERISTICS

UNICENTRO - PR

*COSTA, Luciane Trennephol da*¹

*LOREGIAN-PENKAL, Loremi*²

RESUMO

Este artigo relata as ações do Projeto de Extensão, que funcionou por tempo determinado, sobre o Mapeamento da Cultura Eslava no Sul do Paraná: Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE, vinculado ao Programa de Extensão Permanente, denominado Núcleo de Estudos Eslavos – NEES, da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. O VARLINFE foi constituído de acordo com a metodologia da Sociolinguística Quantitativa Laboviana (WEINREICH; LABOV e HERZOG, 2006; LABOV, 2008) e abrange a fala dos habitantes brasileiros das cidades de Irati, Ivaí, Mallet, Rebouças, Rio Azul e Prudentópolis. Esse Banco de Dados permitirá futuras pesquisas acerca das contribuições e influências da etnia eslava no português falado, na região sul do Paraná, e do português brasileiro fora dos grandes centros urbanos.

PALAVRAS-CHAVE: Plurilinguismo. Sociolinguística. Banco de dados. Fala Eslava. VARLINFE.

ABSTRACT

This article reports the actions of the time-bound outreach project called Mapping the Slavic Culture in the South of Paraná: Database of Linguistic Variation of Slavic Speech (VARLINFE in the Portuguese acronym) linked to the permanent outreach program Slavic Studies Center – (NEES in the Portuguese acronym) from the Midwest State University – UNICENTRO. The VARLINFE database was fed according to the Labovian Quantitative Sociolinguistic framework (WEINREICH; LABOV and HERZOG, 2006; LABOV, 2008) and includes the speech of the following cities: Irati, Ivaí, Mallet, Rebouças, Professora Rio Azul, and Prudentópolis. This database will enable future studies about the contributions and influences of the Slavic ethnicity on the Portuguese spoken in the Southern region of Paraná and on the Brazilian Portuguese outside the large urban centers.

KEYWORDS: Plurilingualism. Sociolinguistics. Database. Slavic Speech. VARLINFE.

¹ Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Brasil. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Email: luciane.tcosta@yahoo.com.br

² Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Brasil. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Email: lpenkal@irati.unicentro.br

INTRODUÇÃO

A colonização da região sudeste do Paraná caracterizou-se pela intensa imigração eslava, polonesa e ucraniana, cujos reflexos são observados na cultura dessa região. Os traços da imigração eslava fazem-se presentes, por exemplo, na arquitetura, na culinária, nos ritos religiosos, no artesanato e na fala da região. O Projeto de Extensão, em vigor por tempo determinado, *Mapeamento da Cultura Eslava no Sul do Paraná: Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE*, vinculado ao Programa de Extensão Permanente Núcleo de Estudos Eslovos – NEES, da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, ocorreu no período de 15 de fevereiro de 2013 a 31 de janeiro de 2014 e objetivou concretizar a coleta de dados que compõem o banco VARLINFE.

O banco de dados VARLINFE registra a fala dos brasileiros dessa região, documentando os traços linguísticos eslavos que caracterizam o português falado na região e que contribuem para a constituição do português brasileiro. Atualmente, as principais ações do NEES estão centradas nos municípios de Irati, Ivaí, Mallet, Rebouças, Rio Azul e Prudentópolis. O NEES teve o apoio do ProExt 2012, cujas ações ocorreram, de forma mais efetiva, no ano letivo de 2013.

Neste artigo, vamos salientar as peculiaridades e características dessa ação extensionista do NEES, que envolve e abarca o projeto de pesquisa VARLINFE. Pretendemos também apresentar os principais aspectos relativos à metodologia de coleta de dados, características e particularidades dos informantes e dos municípios contemplados na amostra e uma discussão a respeito do rural *versus* urbano.

2. METODOLOGIA DO BANCO DE DADOS VARLINFE

A realização das entrevistas sociolinguísticas que compõem o banco de dados VARLINFE seguiram os pressupostos da Sociolinguística Quantitativa Laboviana (LABOV, 2008; TARALLO, 1990). Para tanto, a entrevista, com duração mínima de quarenta minutos, deveria versar sobre assuntos de interesse do entrevistado, de modo a levá-lo a falar o mais naturalmente possível. Os bolsistas do NEES, que participaram da coleta, receberam treinamento específico na metodologia das entrevistas sociolinguísticas.

Em relação ao perfil dos informantes, foram definidos inicialmente estes três critérios básicos³:

1. Falantes descendentes de eslavos (ou seja, descendente de ucraniano ou polonês, de pai ou de mãe ou de ambos. Ter nascido na comunidade e/ou ter se mudado para lá no máximo aos 2 anos de idade).
2. Não ter viajado intensamente para outras localidades (por exemplo, o informante não poderia ter sido caminhoneiro ou vendedor);
3. Morar na zona rural de um dos seis municípios incluídos na amostra.ci

Os três itens estabelecidos fazem parte de critérios maiores consagrados na coleta de dados em Sociolinguística e servem para atestar que o falante de fato seja alguém representativo da comunidade-alvo da coleta de dados. Na parte da seleção dos entrevistados, o apoio de um membro da comunidade é bastante importante. O agente comunitário deve ser alguém da comunidade que facilite o contato dos entrevistadores com os informantes e auxilie na seleção desses, informando os aspectos sociais relevantes na amostra: descendência, idade, escolaridade. Na coleta do VARLINFE, contamos com a colaboração de agentes comunitários nas cidades de Prudentópolis, Mallet, Rebouças e Irati. Na falta do agente comunitário, tentamos o auxílio de líderes comunitários locais, como padres, catequistas e coordenadores de grupos folclóricos para, assim, adentrarmos nas comunidades. Como a amostra do VARLINFE é de

³ Texto adaptado de LOREGIAN-PENKAL, COSTA, LEMKE e JACUMASSO (2013).

áreas rurais e isoladas, a indicação de um agente ou líder comunitário desfaz a possível desconfiança dos informantes sobre a presença dos entrevistadores naquela comunidade.

Na constituição da amostra, levamos em consideração as seguintes características sociais, comprovadamente significativas em pesquisas sociolinguísticas anteriores: **sexo** (masculino e feminino); **idade** (25-49 e acima de 50 anos) e **escolaridade** (1 a 4 anos de escola; 5 a 8 anos de escola; 9 a 11 anos de escola).

Definimos que cada município deveria ser representado na amostra por um conjunto de 24 entrevistas sociolinguísticas, correspondentes a 12 perfis (2 sexos x 3 níveis de escolaridade x 2 faixas etárias), cada um representado por dois entrevistados. Com a definição desses perfis, buscamos localizar informantes em diferentes localidades da zona rural com população permanente considerável.

O perfil social dos informantes pode ser melhor visualizado na síntese abaixo:

- **12 falantes de 25 a 49 anos e 12 falantes de 50 anos ou mais, de cada cidade células sociais:**
 - **sexo:** 6 mulheres e 6 homens de cada uma das faixas etárias contempladas na amostra;
 - **idade/faixa etária:** estar dentro da faixa de 25 a 49 anos ou na faixa etária de 50 anos ou mais;
 - **escolaridade:** 2 mulheres e 2 homens com o antigo primário (primeira a quarta); 2 mulheres e 2 homens com o antigo ginásio (quinta a oitava); 2 mulheres e 2 homens do colegial (ensino médio), de cada uma das faixas etárias estipuladas.

Definidos os critérios em relação ao perfil dos informantes, o próximo passo consistiu na elaboração da Ficha Social que visa facilitar a coleta de dados, uma vez que fornece a confirmação do perfil social do entrevistado. Para dar conta disso, a ficha contempla questões que versam sobre *i*) história familiar (origem étnica e geográfica; membros e suas ocupações; línguas que falam ou entendem); *ii*) histórico pessoal (ano de nascimento; escolarização; profissão atual e as que já teve; viagens e mudanças); *iii*) rede de relações (exposição a rádio; TV; jornais; participação na igreja local etc.).

Durante as entrevistas, o pesquisador contava com um roteiro de perguntas que versavam sobre assuntos pessoais e de interesse dos entrevistados como, por exemplo, a sua infância, seu trabalho, sua vida na comunidade. No entanto, o roteiro é apenas um guia, o importante é o entrevistado falar o mais naturalmente possível. Se durante a entrevista, por exemplo, ele falasse bastante sobre algum assunto que não constava no roteiro, os pesquisadores eram orientados a não interrompê-lo, afinal não nos interessavam as respostas às perguntas feitas e sim a fala vernacular, isto é, o mais natural possível.

3. RESULTADOS

3.1. A COLETA

As entrevistas sociolinguísticas foram registradas em gravadores de voz e realizadas, geralmente na casa do informante, pelas coordenadoras do Grupo de Pesquisa VARLINFE, com o auxílio dos bolsistas do NEES que receberam treinamento da metodologia sociolinguística explicitada na seção anterior.

A periodicidade das saídas de campo em cada cidade variou. Naquelas em que contávamos com o agente comunitário, a coleta das entrevistas foi agilizada, pois o agente indicava e apresentava os possíveis entrevistados. Mas em cidades como Ivaí e Irati, a equipe

de entrevistadores precisou bater de porta em porta em busca dos possíveis entrevistados. O quadro 1 sistematiza as datas das saídas de campo realizadas no decorrer dessa ação extensionista. Após a coleta dos dados⁴ gravados, as entrevistas foram organizadas por cidade e armazenadas digitalmente.

Quadro 1: Saídas a campo⁵

Cidades	Ivaí	Rio Azul	Rebouças	Irati
	11/04/13	06/06/13	15/08/13	12/09/13
	18/04/13	13/06/13	22/08/13	19/09/13
	25/04/13	04/07/13	05/09/13	26/09/13
Datas das coletas de dados	09/05/13	01/08/13		12/12/13
	16/05/13	08/08/13		
	23/05/13			
	29/05/13			

Na maior parte das vezes, a receptividade das pessoas foi bem amigável e muitos tinham prazer em conversar com a equipe. Os mais idosos, principalmente, gostam de relembrar fatos passados e conversar sobre os costumes eslavos. A maioria dos entrevistados é agricultor e sai bem cedo para o trabalho na roça que, geralmente, fica longe de sua casa. Assim, precisávamos agendar previamente a entrevista. Também as localidades-alvo ficam fora do perímetro urbano das cidades com o acesso feito por estrada não asfaltada, como podemos visualizar nas Figuras 1 e 2, portanto a coleta em dias de chuva ficava impossibilitada.

Figura 1 – Estrada rural: acesso às localidades de coleta



Fonte: Pesquisa de Campo

4 Cumpre ressaltar que todos os cuidados éticos foram seguidos na realização das entrevistas, inclusive com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, por parte de todos os informantes entrevistados.

5 As saídas de campo de Prudentópolis e Mallet não constam do Quadro 1 porque foram realizadas no ano de 2012, pelos mesmos pesquisadores.

Figura 2 – Estrada rural: acesso às localidades de coleta



Fonte: Pesquisa de Campo

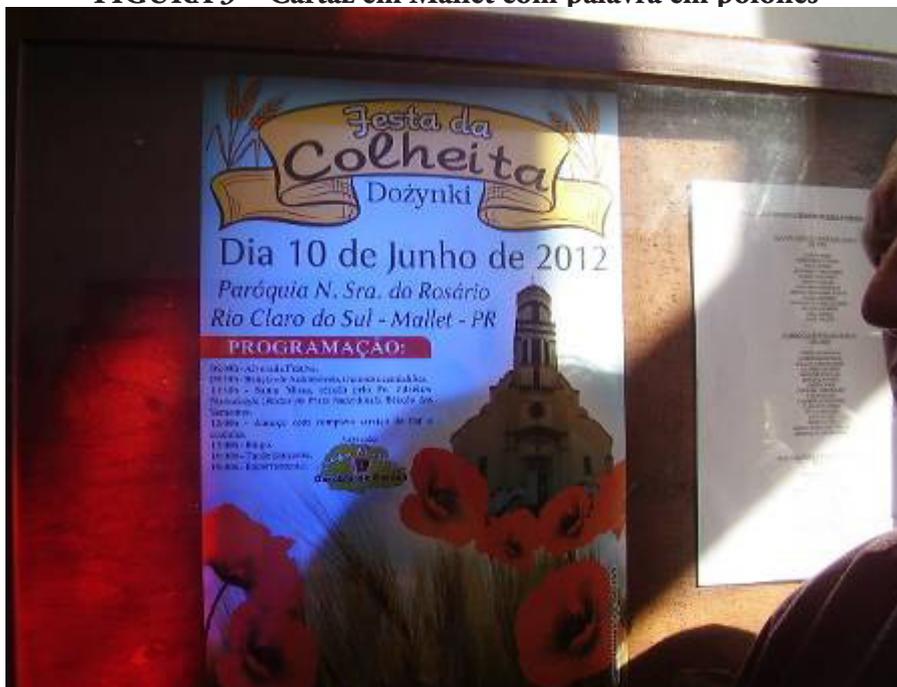
As cidades que compõem o banco VARINFE possuem perfis diferentes em relação à cultura eslava⁶. Em Mallet, no distrito de Rio Claro, encontramos muitos descendentes cuja primeira língua é o ucraniano ou o polonês e que aprenderam o português apenas na escola. As famílias têm o costume de falar predominantemente a língua eslava em casa e encontramos crianças pequenas em fase de aquisição falando o polonês ou ucraniano. Muitos rituais religiosos são feitos em polonês ou ucraniano.

Em Prudentópolis, a coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2012. A língua e a cultura ucraniana sempre se fizeram muito presentes nas saídas de campo, tanto que foi difícil encontrarmos falantes descendentes de poloneses para entrevistarmos no interior desse município. As localidades do interior do município visitadas foram: Barra Vermelha, Linha Antônio Olinto; Barra Bonita; Consul Pool; Linha Esperança; Linha Saltinho; Erval Grande; Linha Ponte Nova; Tira Cisma; Nova Galícia e Ligação.

Em Ivaí, também encontramos muitos descendentes que falam as línguas eslavas. Estas três cidades: Ivaí, Mallet e Prudentópolis têm a cultura eslava mais fortemente presente. A vivência das línguas eslavas é tão forte que possui até registros escritos como o cartaz de uma festa de igreja em Mallet, observado na Figura 3, e a bandeira de uma procissão de Corpus Christi com escritos em ucraniano, observado na Figura 4. Encontramos também muitos túmulos com escritos eslavos, como os ilustrados nas Figuras 5 e 6, localizados na cidade de Ivaí.

⁶ Maiores informações sobre as características e a história das cidades que compõem o VARLINFE podem ser consultadas em LOREGIAN-PENKAL, COSTA, LEMKE e JACUMASSO (2013).

FIGURA 3 – Cartaz em Mallet com palavra em polonês



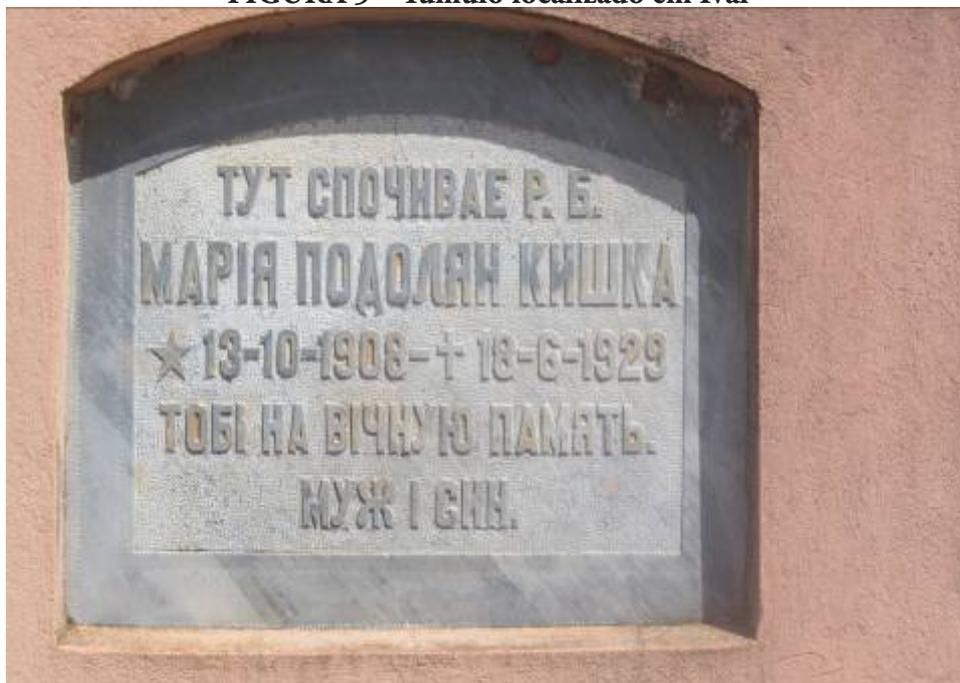
Fonte: Pesquisa de Campo

FIGURA 4 – Procissão de Corpus Christi em Mallet



Fonte: Pesquisa de Campo

FIGURA 5 – Túmulo localizado em Ivaí



Fonte: Pesquisa de Campo

FIGURA 6 – Ornamento (*stiretka* ou *toalinha*) em um túmulo de Ivaí



Fonte: Pesquisa de Campo

Percebemos um perfil diferente nas cidades de Rebouças, Rio Azul e Irati. Nessas cidades, a cultura eslava também é presente na arquitetura, no artesanato e na culinária, mas as línguas eslavas não são muito praticadas. Encontramos poucos falantes de ucraniano/polonês entre os descendentes eslavos entrevistados.

Das visitas efetuadas para as coletas de dados, constatamos que a mãe tem um papel central na aquisição das línguas eslavas. Geralmente, é a língua da mãe que o descendente aprende. Nos casos de etnias mescladas, quando a mãe é polonesa e o pai é ucraniano, por exemplo, a criança aprende a falar a língua da mãe.

A igreja tem um papel centralizador e fundamental na manutenção da cultura eslava. Nas localidades pequenas e interioranas, a vida social gira em torno da comunidade religiosa. Em muitas igrejas, ainda hoje as missas são rezadas em polonês ou ucraniano, principalmente nas cidades de Ivaí, Mallet e Prudentópolis, e os fiéis cantam e rezam ativamente. Inclusive existem rituais específicos da cultura eslava cultivados, como a bênção dos alimentos na Semana Santa, em que os fiéis levam cestas com alimentos para serem benzidas pelo padre. Uma dessas cestas típicas pode ser visualizada na Figura 7. Registramos também o Korovai, que é um bolo típico de casamento decorado com pinheiros de papel; a Haiulka, uma dança de roda típica, entre outros rituais. Há muito que se pesquisar acerca da cultura eslava na região e as entrevistas do VARLINFE também podem contribuir para esse conhecimento através dos relatos de seus informantes.

FIGURA 7- Cesta de alimentos típica da Bênção dos Alimentos⁷



Fonte: Pesquisa de Campo

A universidade também tem um importante papel a desempenhar à manutenção da língua desses descendentes. Assim, no ano de 2013, a Unicentro, por meio do NEES, firmou convênio com a Universidade Pedagógica Nacional Mykhailo Dragomanov (NPU) para que fosse ministrado um curso de aperfeiçoamento para professores de Língua Ucraniana, ofertado na modalidade a distância, utilizando-se dos recursos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. O curso teve quatro turmas, com 10 alunos cada, em diferentes polos: Irati, Prudentópolis e Curitiba, o que garantiu não só a expansão das atividades da UNICENTRO em relação ao projeto de mapeamento e formação de pessoas para trabalharem com o legado cultural eslavo, mas também possibilitou o acesso de muitos professores que, inseridos em pequenas comunidades de falantes, tiveram a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos da Língua Ucraniana e retornarem a essas comunidades para as atividades de formação e ensino.

A constituição do banco de dados VARLINFE tem um papel vital no conhecimento da fala do sul do Paraná, pois possibilitará futuras pesquisas acerca das contribuições e influências da etnia eslava no português falado nessa região e do português brasileiro

⁷ Veja-se que aos poucos a cultura eslava vai “abrindo espaço” para a entrada de produtos comerciais de alcance mundial. Isso pode ser constatado com a inclusão dos Kinder Ovos, no canto da cesta.

fora dos grandes centros econômicos urbanos. Uma das características diferenciadoras do VARLINFE é justamente o registro do português brasileiro em regiões rurais. Assim, passamos a discutir a dicotomia rural versus urbano no Brasil, na próxima seção.

3. 2. A DICOTOMIA RURAL/URBANO

A definição do que é rural e do que é urbano não é uma tarefa das mais fáceis. De acordo com Seratto e Michellon (2014, p. 1),

O conceito de cidade varia de país para país. A maioria adota o critério demográfico-quantitativo, isto é, uma localidade é considerada cidade quando atinge determinado número de habitantes. Por exemplo, no Canadá e na Escócia, esse número é de 100 moradores, enquanto na Holanda são necessários 5.000 habitantes para caracterizar uma cidade. No Brasil, Equador e Nicarágua, só as sedes de município são consideradas cidades.

Assim, vemos que cada país tem seus próprios critérios em relação à definição do que é cidade e do que é interior. Vemos ainda que o Brasil não adota o critério demográfico-quantitativo para definir as cidades, como ocorre no Canadá e na Escócia, por exemplo.

Em nossa pesquisa no interior dos municípios de Ivaí, Irati, Rebouças, Rio Azul, Prudentópolis e Mallet, consideramos zona rural as localidades distantes da sede do município e cujo acesso só se dava por meio de estradas rurais (isto é, estradas de terra de difícil acesso). Os moradores dessas localidades trabalhavam e residiam na comunidade em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, viviam da renda da terra, pois eram agricultores. Também uma casa é bastante longe da outra, às vezes, apenas uma rua principal com algumas casas adjacentes e um mercado ou armazém.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, a classificação do domicílio e da população como urbana ou rural é feita segundo sua área de localização e tem por base a legislação vigente por ocasião da realização do Censo Demográfico 1991⁸. Como situação urbana, consideram-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites, ou seja, a classificação é feita por critérios administrativos e não por densidade demográfica ou por características físicas da localidade. Nesse critério, o distrito de Rio Claro do Sul, que fica a 22 quilômetros do centro da cidade de Mallet, cujo acesso é por estrada de chão, possui poucos estabelecimentos comerciais e vizinhança bastante espaçada, com relativo isolamento geográfico, é considerado como núcleo urbano. O Quadro 2 sistematiza a classificação da população no critério urbano ou rural, de acordo com o IBGE no censo de 2010, das cidades que compõem o VARLINFE.

QUADRO 2 – Características populacionais dos municípios da amostra, conforme o IBGE

Município	População Residente Urbana	População Residente Rural	Total da População
Ivaí	4.629	8.186	12.815
Irati	44.932	11.275	56.207
Mallet	7.570	5.403	12.973
Rebouças	7.505	6.671	14.176
Rio Azul	5.012	9.081	14.093
Prudentópolis	22.563	26.329	48.792

8 Informações disponíveis no endereço eletrônico www.ibge.gov.br. Acesso em 07 de abril de 2014.

Mesmo de acordo com os discutíveis critérios do IBGE, o VARLINFE é um banco representativo do português falado em regiões rurais. Observa-se, no Quadro 2, que três das seis cidades que compõem o banco; Ivaí, Rio Azul e Prudentópolis têm a maioria da população classificada como rural. Em Irati, Rebouças e Mallet a população urbana é maior que a rural. Em termos de porcentagem, três cidades têm mais de 50% da população classificada como rural: Ivaí, 63,87%, Rio Azul, 64,43%, e Prudentópolis, 53,96%. Em Mallet, com 41,64%, e Rebouças, com 47,5%, a população rural fica acima dos 40% da população total. Irati é o maior núcleo urbano da amostra com apenas 20,05% da população classificada como rural.

5. CONCLUSÃO

O resultado dessa ação extensionista foi a finalização da primeira fase do banco de dados VARLINFE, composto por 144 informantes, sociolinguisticamente representativos, 24 em cada comunidade, das cidades de Mallet, Prudentópolis, Ivaí, Rebouças, Rio Azul e Irati. O VARLINFE propiciará a realização de futuras pesquisas⁹ sobre as línguas eslavas faladas na região de abrangência da UNICENTRO e suas possíveis influências no português brasileiro. O VARLINFE, adicionalmente, possui a particularidade de ser uma amostra rural e do interior do país, pois enquanto as pesquisas descritivas sobre o português brasileiro nos grandes centros populacionais são bastante significativas e já têm uma trajetória consolidada, o interior é praticamente não documentado (MATTOS e SILVA, 2008).

9 Vale a ressalva de que há regras específicas sobre o acesso e o uso dos dados desse banco.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Endereço eletrônico www.ibge.gov.br. Acesso em 07 de abril de 2014.

LABOV, W. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L.; LEMKE, C. e JACUMASSO, T. (2013). Banco de dados Variação Linguística de Fala Eslava VARLINFE. In: CAMPIGOTO, J. A.; CHICOSKI, R. (Orgs.). Brasil-Ucrânia: Linguagem, Cultura e Identidade. Jundiá: Paco Editorial, 2013. p. 25-43.

MATTOS e SILVA, R. V. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 11-30, 2008.

SERATTO, C. D.; MICHELLON, E. A dicotomia rural versus urbano e suas consequências teoria e estudo de caso. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/#search/rural+versus+urbano/1380137913f5b98c?projector=1>. Acesso em 17 de março de 2014.

TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Artigo recebido em:
24/7/2014
Aceito para publicação em:
2/2/2015

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

EXPERIENCE REPORT: SCIENCES AND BIOLOGY TEACHERS INITIAL QUALIFICATION AND CONTINUOUS DEVELOPMENT

IATSKIU, Patrícia¹
MATTOS, Rosane Regina de²
MACHADO, Camila Juraszek³
BORILLE, Josimar, Mariano⁴
FLISSAK, Júlia, Caroline⁵
FERNANDES, Noara Maria Kapp⁶

RESUMO

O artigo relata as experiências de um projeto de extensão universitária voltado à formação e capacitação continuada de professores de ciências e biologia, financiado pelo programa do governo do estado do Paraná Universidade sem Fronteiras (USF). Iniciado em julho de 2013, com duração de 12 meses, o projeto foi estruturado com o objetivo principal de oferecer formação continuada aos professores de ensino básico da região de União da Vitória - PR. A maioria das atividades foram desenvolvidas na instituição de ensino superior UNESPAR, campus de União da Vitória - PR. Dentre as atividades, a equipe elaborou um livro na área de biologia e ofertou um curso aos professores da região, focado nas diferentes metodologias didáticas, denominado "Biologia sem Fronteiras". Neste relato, o leitor conhecerá melhor as ações desenvolvidas durante o projeto e as perspectivas dos professores em relação à capacitação continuada em ciências e biologia.

Palavras-chave: Formação Continuada. Ensino. Biologia. Ciências.

ABSTRACT

The article describes the experiences of a university extension project, aimed at initial qualification and continuing professional development for teachers of sciences and biology which was funded by the government of the state of Paraná program University Without Borders (USF). The project started in July 2013 and lasted 12 months; it was structured with the primary goal of providing continuous education to general education teachers in the region of União da Vitória- PR. Most activities were developed at the institution of higher education UNESPAR, campus União da Vitória-PR. Among the activities, the team produced a biology textbook and a course offered to teachers in the region, focusing different teaching methodologies, called "Biology Without Borders". In this report, the reader will get to know the actions taken during the project and the teachers' perspectives in relation to ongoing training in sciences and biology.

Keywords: Continuing Professional Development. Education. Biology. Sciences

1 Aluna do curso de Mestrado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. E-mail: patiiatskiu@yahoo.com.br

2 Aluna do curso de Pós-graduação em Biodiversidade Manejo e Conservação de Recursos Naturais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil. E-mail: mattos.rosane@hotmail.com

3 Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil. E-mail: cmila_j@hotmail.com.

4 Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil. E-mail: jmborille@yahoo.com.br

5 Aluna do curso de Mestrado em Entomologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. E-mail: juliaflissak@hotmail.com

6 Aluna do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil. E-mail: noarakf@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto “Capacitação e formação continuada de professores de ciências e biologia pertencentes ao núcleo regional de educação de União da Vitória - PR” caracteriza-se por ser um projeto de extensão universitária, financiado pelo programa USF e desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Esses projetos abordam aspectos acadêmicos, políticos, sociais e de cidadania, buscando a participação ativa da comunidade, a qual é a responsável pelo ritmo e modificações ao longo do desenvolvimento dos trabalhos (SILVA; VASCONCELOS, 2006).

Segundo Magalhães et al.(2004), projetos de extensão universitária são processos educativos, de conotação cultural, artística e científica, que objetivam promover a integração da universidade com a sociedade, através de atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no âmbito da academia.

Tal projeto teve por objetivo incentivar a capacitação dos professores, bem como estimular a realização de atividades práticas nas escolas, principalmente por meio da oferta do curso de capacitação e formação continuada intitulado “Biologia sem Fronteiras”.

Cursos de formação continuada têm o papel não só de garantir a atualização dos professores, como também de suprir deficiências dos cursos de formação inicial (CUNHA; KRASILCHIK, 2000). A era da informação na qual vivemos exige constante reflexão sobre os conteúdos ensinados e sobre as estratégias empregadas em sala de aula; nesse sentido, o projeto “Capacitação” se propôs a enfatizar aos professores que o ensino das ciências deve despertar o raciocínio científico e não ser meramente informativo.

A formação continuada vem sendo considerada um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional docente. Assim, os programas e as ações de formação continuada que são usualmente desenvolvidos têm enorme importância no desenvolvimento de um processo educacional de qualidade (DO AMARAL; FRANCALANZA, 2013).

Navisão de Berezuck; Obara e Silva (2009), é necessário criar para os professores condições de acesso aos fundamentos e orientações didáticas das ciências mais recentes, e assim esses profissionais poderão refletir e avaliar suas concepções e práticas, na perspectiva de viabilizar estratégias didático-pedagógicas que melhorem efetivamente a qualidade da formação científica dos seus alunos.

Segundo Moreira (2002), a formação continuada é uma necessidade e um direito do professor e não deve se restringir somente à docência, mas também abordar aspectos do projeto educativo e curricular da escola, produção de conhecimentos pedagógicos e a participação no meio educacional como um todo.

Para Carvalho e Gil Perez (1993), um professor de ciências deve apresentar as seguintes habilidades e competências para uma boa prática de ensino: 1) Conhecer a matéria a ser ensinada; 2) Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; 3) Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e especificamente sobre a aprendizagem de ciências; 4) Saber analisar criticamente o ensino habitual; 5) Saber preparar atividades; 6) Saber dirigir a atividade dos alunos; 7) Saber avaliar, aprender a pesquisar e utilizar resultados de pesquisas.

Todas estas habilidades e competências devem ser preocupação tanto dos cursos de formação inicial, quanto daqueles de formação continuada. Além disso, um professor de ciências precisa aprender a desenvolver e diferenciar os trabalhos –prático, experimental, laboratorial e de campo –, com o intuito de ser capaz de realizar uma educação científica de boa qualidade com os seus alunos (BEREZUCK; OBARA; SILVA, 2009).

Segundo Nóvoa (2009), a formação de um bom profissional docente envolve cinco aspectos: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Portanto, a formação continuada deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. O autor reforça ainda que a formação dos professores deve ser centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Para despertar o raciocínio científico e incentivar a aprendizagem de ciências e biologia, o projeto “Capacitação” propôs aos professores participantes formas didáticas diversificadas, principalmente com enfoque na produção de atividades que permitam aos estudantes problematizar e explorar os fenômenos e, ao mesmo tempo, sejam de fácil aplicação em sala de aula. Devido aos grandes avanços tecnológicos da era atual, faz-se necessária constante reflexão sobre os conteúdos ensinados e sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, para que não se torne um conteúdo meramente informativo, mas sim um ato que desperte o raciocínio científico por parte dos alunos (SOARES, 1998).

Krasilchik (2011) aponta algumas condições que podem aumentar a possibilidade de êxito dos cursos de aperfeiçoamento de professores. São elas: participação voluntária; existência de material de apoio; coerência e integração conteúdo-metodologia. Essas condições foram consideradas ao longo de todo o desenvolvimento do projeto “Capacitação”.

As atividades do projeto “Capacitação” foram planejadas para uma duração de 12 meses, tendo início em julho de 2013. Os bolsistas do projeto foram selecionados no Campus da UNESPAR, em União da Vitória, criando-se, assim, um grupo, visando contribuir para a formação continuada dos professores de ciências e biologia do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória- PR. O projeto envolveu quatro alunas graduandas, duas recém-formadas e dois professores universitários como orientadores. Todos os integrantes receberam uma bolsa oferecida pela instituição financiadora do projeto SETI- PR (Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná). A abrangência do projeto “Capacitação” se deu nos seguintes municípios da região sul do estado do Paraná: Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Porto Vitória, Paulo Frontim, São Mateus do Sul e União da Vitória.

MÉTODO

A organização do grupo de trabalho do projeto constituiu-se em encontros diários nas dependências da instituição de ensino superior UNESPAR, Campus de União da Vitória, e as bolsistas graduandas cumpriram quatro horas diárias dedicadas ao projeto, ao passo que as bolsistas recém-formadas cumpriram oito horas diárias. Semanalmente, ocorreram reuniões sistematizadas com todos os integrantes da equipe, durante toda a duração do projeto, para se estabelecer metas semanais e orientar os trabalhos.

O plano de aplicação do projeto constou de três grandes etapas: a pesquisa bibliográfica; a seleção e elaboração de material pedagógico, com propostas de atividades (que posteriormente foram compiladas, originando um livro); e a aplicação do curso de capacitação aos professores.

A busca pela fundamentação teórica, a respeito do processo de formação continuada de professores e sobre as diferentes modalidades de ensino, foi feita a partir de literatura científica e especializada, utilizando-se artigos disponíveis em revistas científicas e livros de pesquisadores da área da educação. Depois de finalizada a fase de pesquisa, elaborou-se um livro, intitulado *Biologia sem Fronteiras*, o qual abordou jogos didáticos, modelos didáticos, projetos pedagógicos e roteiros de aulas práticas. Baseando-se em toda a análise realizada para a elaboração do livro, organizou-se o curso de capacitação, também denominado “*Biologia sem Fronteiras*”, ofertado aos professores da rede pública de ensino

da região de União da Vitória- PR.

Resultados e discussão

Dentre os principais resultados alcançados ao longo do desenvolvimento do projeto destaca-se a elaboração de um livro e a organização e oferta do curso de capacitação e formação continuada, ambos denominados “Biologia sem Fronteiras”. O curso e o livro foram importantes instrumentos no que diz respeito ao cumprimento do objetivo principal do projeto, que foi capacitar e oferecer formação continuada através de reflexões e oportunizar aprendizado de diferentes abordagens metodológicas no ensino de biologia e ciências.

Livro *Biologia sem Fronteiras*: Como marco inicial dos trabalhos do projeto, a equipe se propôs a produzir, adaptar e compilar propostas de atividades diferenciadas para o ensino de biologia e ciências em um livro, que foi intitulado *Biologia sem Fronteiras*. A obra foi organizada de acordo com os conteúdos estruturantes das diretrizes curriculares estaduais do Paraná da disciplina de biologia. Quatro capítulos foram definidos: aulas práticas, jogos didáticos, modelos didáticos e projetos para o ensino de biologia. Dentro de cada capítulo foram inseridos os quatro conteúdos estruturantes: organização dos seres vivos, mecanismos biológicos, biodiversidade e manipulação genética, e dentro de cada conteúdo estruturante foram inseridos variados temas de biologia.

Para atingir o objetivo principal do projeto, que se refere à oferta de capacitação aos professores, cada atividade selecionada para compor o livro foi adaptada para sua maior eficiência no cotidiano em sala de aula. A busca por literatura especializada foi intensa e ocorreu nas bibliotecas das instituições de ensino superior da região e em sites especializados. Cada atividade foi confeccionada e fotografada de modo a melhorar a compreensão por parte do leitor, sendo selecionadas para o livro 16 jogos didáticos, 26 aulas práticas, 10 modelos didáticos e sete projetos pedagógicos com temas voltados a ciências e biologia (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das diferentes modalidades didáticas desenvolvidas durante o projeto capacitação e formação continuada de professores de ciências e biologia pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de União da Vitória- PR.

Modalidades didáticas							
Capítulos	Conteúdos Estruturantes				Total		
	Biodiversidade	Organização dos seres vivos	Mecanismos biológicos	Manipulação genética	Total	Total Inéditos	Total Adaptados
Jogos didáticos	7	3	4	1	15	4	11
Aulas práticas	5	5	8	1	19	0	19
Modelos didáticos	2	3	4	-	9	0	9
Propostas de projetos					6	0	6

Fonte: As autoras, 2013.

As atividades que compõem o livro *Biologia sem Fronteiras* foram selecionadas de acordo com as características das escolas da região. É certo que o ensino de ciências necessita de atividades práticas para sua plena eficácia, entretanto, alguns empecilhos

como um ambiente laboratorial impróprio, ou mesmo a falta de materiais dificultam a aplicação dessas atividades. Neste sentido, a equipe procurou sugerir materiais de fácil acesso, por exemplo, para confecção de jogos didáticos podem ser utilizados papelão, e para aplicar uma aula prática, podem-se utilizar copos descartáveis, substituindo vidrarias.

Curso biologia sem fronteiras: Um segundo momento do referido projeto de extensão universitária foi a oferta de um curso de capacitação e formação continuada aos professores de ciências e biologia. Foram ofertadas 30 vagas e a seleção dos professores se deu por ordem de inscrição. O curso foi restrito aos professores do Núcleo Regional de Educação (NRE) de União da Vitória- PR, devido à infraestrutura e aos recursos disponíveis, ocorrendo no período de fevereiro a abril de 2014, com certificação de 60 horas.

Para a divulgação do curso, foram utilizados cartazes, a Internet e o apoio do NRE de União da Vitória- PR. As inscrições foram efetivadas por uma conta de *e-mail* criada para uso exclusivo do projeto.

O curso foi estruturado em etapas subseqüentes. A primeira etapa tratou-se de uma atividade referente à leitura e interpretação de texto científico sobre as perspectivas da formação continuada de professores, seguida de preenchimento e encaminhamento de atividades à equipe do projeto. A segunda etapa foi presencial, com duração de uma semana, nas dependências da instituição de ensino superior. Após a semana presencial, os professores foram orientados a aplicar as atividades aprendidas durante o curso em suas respectivas escolas e descrevê-las em forma de relatório, sendo esta a terceira etapa.

Primeira etapa: O texto científico escolhido para a reflexão por parte dos professores participantes do curso oferecido pelo projeto foi: Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva (SILVA 2011). O texto foi enviado a todos os professores, que puderam ler e relatar suas perspectivas e opiniões sobre o mesmo em um dos encontros presenciais, ocorrido nas dependências da UNESPAR. Nesta etapa, os participantes também puderam expor suas percepções e opiniões a respeito do tema central “Capacitação e Formação Continuada” e também sobre as diversas dificuldades de encontrar um curso de formação para a área de licenciatura em ciências biológicas. Tal exposição pôde ser feita por meio de um questionário, elaborado previamente e enviado aos professores cursistas, que contemplava dois importantes aspectos formação continuada e perfil profissional.

Dentre as percepções, alguns professores enfatizaram que sempre participam de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, embora esses cursos não sejam voltados especificamente para a área de ciências biológicas, tendo outros enfoques.

A falta de tempo hábil para participar de cursos foi outro item relatado na discussão de interpretação do artigo. A maioria dos professores participantes do curso relatou que, muitas vezes, não é possível participar de cursos de formação continuada além daqueles oferecidos pela própria Secretaria de Educação, devido a sua excessiva carga horária.

A oferta de cursos *online* foi citada pelos professores como uma possibilidade de aperfeiçoamento profissional, mas a maioria dos professores disse que prefere fazer cursos presenciais, devido à maior riqueza de troca de experiências com os colegas.

Segunda etapa: a segunda etapa foi presencial e com o desenvolvimento de atividades práticas. Constituiu-se de oficinas e mostras de variadas atividades laboratoriais e lúdicas. Dentre os temas abordados, destacaram-se os jogos e modelos didáticos, roteiros de aulas práticas e projetos pedagógicos. Iniciando-se com a conceituação e a explanação teórica do assunto e depois aplicação prática, foram apresentadas várias das atividades do livro *Biologia sem Fronteiras* e outras que não constituem o livro, mas que a equipe julgou necessárias ao público-alvo, como por exemplo, a abordagem de trechos de filmes na sala de aula. Dentre as atividades que causaram maior entusiasmo no grupo de professores estavam a aplicação dos jogos didáticos no ensino de biologia e ciências. O projeto desenvolveu cinco jogos inéditos e nove adaptados. Os jogos considerados inéditos são: Quem Sou Eu nos Cinco Reinos, *Twister* Transgênico, A Conquista do Núcleo, Brincando com a Botânica e Entendendo a Divisão Celular. Os professores participantes puderam jogar e, ainda, sugerir modificações para a melhoria de todos os jogos. Por serem atividades lúdicas com enfoque pedagógico, a grande maioria dos cursistas considerou essa modalidade didática como essencial no ensino aprendizagem, sendo que a preferência foi por aplicar os jogos como forma de revisão de algum assunto.

Na visão dos professores, também foram relevantes os modelos didáticos. Foram apresentados modelos didáticos da dupla hélice de DNA, bacteriófago, pegadas de mamíferos, resinas biológicas, exsiccatas, pulmão e carpoteca. Os modelos didáticos foram tidos como boas opções para o aluno visualizar e compreender melhor temas abstratos, principalmente os que envolvem genética, citologia e anatomia. Alguns modelos didáticos foram confeccionados durante o curso de capacitação, como, por exemplo, a confecção de resinas biológicas e a confecção de um microscópio, utilizando materiais de baixo custo. Foi ressaltada a importância de o aluno construir, sob a supervisão do professor, seu próprio modelo didático, bem como a importância de utilizar materiais de baixo custo para sua construção.

As práticas de laboratório apresentadas foram citadas, juntamente com os jogos como essenciais ao ensino aprendizagem. Foram apresentadas e realizadas as seguintes aulas práticas: as mãos e os microorganismos, extração do DNA da banana, dissecação do olho de boi, tipagem sanguínea utilizando leite e beterraba, proteínas do fígado, visualização de cromatóforos e visualização de espermatozóides.

Muitos professores relataram a falta de materiais para a realização das aulas práticas e também o número elevado de alunos, o que dificultaria a efetivação de uma boa aula prática. Este grupo entende que uma boa aula prática é aquela na qual o aluno tem a oportunidade de manipular os materiais e apresentar os resultados em forma de relatório.

Terceira Etapa: Na terceira etapa do curso de capacitação, os professores participantes foram orientados a realizar uma das atividades desenvolvidas durante o curso com seus respectivos alunos. Foi determinado um prazo para a realização de tal atividade e solicitado um relatório contendo a opinião sobre a eficácia ou não das atividades em sala de aula e fotos da realização das mesmas.

Ao analisar os relatórios enviados, constatou-se que 57% dos professores aplicaram aulas práticas de laboratório, 29% aplicaram jogos didáticos e 14% aplicaram modelos didáticos.

Através dos relatos dos professores, pode-se observar que o entusiasmo dos alunos aumentou com as atividades diferenciadas. Alguns professores relataram que realizaram as

atividades de laboratório na própria sala de aula, utilizando-se materiais alternativos.

Sobre a aplicação dos jogos didáticos, foi relatado o grande envolvimento e interesse dos alunos, sendo tida como uma modalidade de ensino divertida e uma atividade educativa.

Apesar dos modelos didáticos terem apresentado um baixo percentual de aplicação por parte dos professores cursistas (14%), esses tiveram boa aceitação por parte dos seus alunos, sendo relatada a possibilidade de os alunos desenvolverem seus próprios modelos didáticos, tanto como tarefa como no próprio ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal característica de um projeto de extensão, que é a responsabilidade de estabelecer um elo entre a instituição universitária e a sociedade (nesse caso escolas do ensino fundamental), foi alcançada por meio da participação dos docentes da rede estadual de ensino. Além da contribuição para a formação continuada dos docentes, o projeto contribuiu para a formação acadêmica e profissional dos bolsistas envolvidos.

Percebeu-se a necessidade de criar espaços de discussão, formação e reflexão para os professores de ciências e biologia, principalmente cursos voltados para modalidades didáticas e práticas eficientes de ensino.

As diferentes modalidades didáticas trabalhadas com os professores cursistas foram tidas como relevantes ao ensino; as aulas práticas e os jogos apresentaram-se como as modalidades mais utilizadas e de maior importância na aprendizagem dos estudantes, embora existam dificuldades em aplicar aulas diferenciadas como, por exemplo, a falta de materiais adequados e a excessiva carga horária dos docentes.



REFERÊNCIAS

BEREZUKI, P.; OBARA, A.; SILVA, E. Concepções e práticas de professores de ciências em relação ao trabalho prático, experimental, laboratorial e de campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS (VIII EMPEc), VII., 2009, **Anais...** Florianópolis, 2009.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 29., Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000.

DO AMARAL, I. A.; FRACALANZA, H. Formação continuada no ensino de ciências: programas e ações. **Ciências em Foco**, v. 1, n. 1, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

MAGALHÃES, S. G. et al. Educação Nutricional e Implantação de Horta Comunitária Orgânica no Município de Queimados, RJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte, 2004. **Anais...** Belo Horizonte, 2004.

MOREIRA, C. E. **Formação Continuada de Professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión To wards a teacher training developed inside the profession. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-21, 2009.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: Visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero americana de Educación**, n. 55, p. 01-11, 2011.

SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão Universitária e Formação Profissional: Avaliação da experiência das ciências biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./ abr. 2006.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus. **Revista Linha D'água**, n. 13, p. 33 - 34, jun. 1998.



Artigo recebido em:
11/7/2014

Aceito para publicação em:
2/2/2015

REVISTA *Conexão* UEPG

Abril/2015

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

CONTATO

+55(**42)3220-3490

revistaconexao@uepg.br

ENDEREÇO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro

Ponta Grossa - PR - Brasil

CEP: 84010-680



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

