

PARTICIPAÇÃO



A Revista de Extensão da Universidade de Brasília • Pesquisa aplicada na prática

ANO 21 nº 37
SETEMBRO/2022
ISSN 1677-1893
ISSN Online 2238-6963

**OS 60 ANOS DA UnB
E O CENTENÁRIO DE
DARCY RIBEIRO:**

a pluralidade de um encontro

R4S4

REVISTA PARTICIPAÇÃO, ROGÉRIO FERREIRA, EDITOR CIENTÍFICO.

– ANO 21, nº. 37 (SETEMBRO. 2022) – BRASÍLIA: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, DECANATO DE EXTENSÃO, 1997 – .

N (100) P.: IL. COLOR. ; 30 CM.

SEMESTRAL

DESCRIÇÃO BASEADA EM: ANO 20, N. 36 (DEZEMBRO 2021)

TEMÁTICA: OS 60 ANOS DA UNB E O CENTENÁRIO DE DARCY RIBEIRO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DEBATE.

ISSN 1677-1893

1.EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA. 3. INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - BRASIL. 4. DARCY RIBEIRO.

I. TÍTULO. II. FERREIRA, ROGÉRIO (ED).

CDU 378.147.867

EXPEDIENTE

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 21 - nº 37 - Setembro/2022

ISSN 1677-1893

Periodicidade: Semestral

Tiragem: Digital

Universidade de Brasília

Reitora

Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor

Enrique Huelva Unternbäumen

Decana de Administração

Rozana Reigota Naves

Decano de Assuntos Comunitários

Ileno Izídio da Costa

Decano de Ensino de Graduação

Diêgo Madureira de Oliveira

Decano de Extensão em Exercício

Alexandre Pilati

Decano de Pós-Graduação

Lucio Remuzat Rennó Junior

Decana de Pesquisa e Inovação

Maria Emilia Machado Telles Walter

Decana de Gestão de Pessoas

Maria do Socorro Mendes Gomes

Decana de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional

Denise Imbroisi

DECANATO DE EXTENSÃO

Diretoria de Integração Social e Desenvolvimento Regional (DDIR)

Rogério Ferreira (Diretor)

Diretoria Técnica de Extensão (DTE) em Exercício

Luci Sayori Murata

Diretoria de Difusão Cultural (DDR)

Flávia Narita (Diretora)

EDITORIAL

Editor Científico

Prof. Dr. Rogério Ferreira (DEX/UnB)

Edição e Organização

Isadora Vergara (UnB)

Guilherme Alves (UnB)

Projeto Gráfico e Diagramação:

Luís Henrique da Silva Menezes (UnB)

Virgínia Soares (UnB)

Capa

Fotografia: Geraldo Magela (Universidade de Brasília. Arquivo Central. AtoM UnB)

Arte: Luís Henrique da Silva Menezes (UnB)

Revisão de Texto:

Guilherme Alves (UnB)

Contato

Telefone: (61) 3107-0315

Campus Universitário Darcy Ribeiro

Prédio da Reitoria, 2 piso, Sala B1-42

CEP: 70910-900. Brasília, DF.

www.dex.unb.br

SEER: <http://periodicos.bce.UnB.br/index.php/participacao/index>

e-mail: revistaparticipacao@gmail.com

SUMÁRIO

- 8 Os 60 anos da UnB e o centenário de Darcy Ribeiro:
a extensão universitária em debate
- 13 ENTREVISTA Gersem José dos Santos Luciano
- 29 ENTREVISTA Volnei Garrafa
- 41 O papel da extensão universitária na redução das
desigualdades: uma abordagem pedagógica no
ensino de ciências em escolas públicas do DF
Eduardo Franco Brandalise
- 57 Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem:
uma proposta metodológica para o ensino
de línguas na terceira idade
Thamires Carvalho Baia
Ivonete Rodrigues Lopes
- 71 Projeto Politeia: a simulação como
instrumento metodológico de ensino
sobre o processo legislativo brasileiro
Graziela Dias Teixeira
Thawany Gomes
- 86 (RE)invenções e curadoria:
ações de um programa de extensão
em cinema-educação
Isabela Coura
Raiane Leite
Franciela Ferreira
Fernanda Omelczuk

SUMÁRIO

100 Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência

Yvanna Aires Gadelha Sarmet

Júlia Valle de Faria

Guilherme Queiroz da Silva

Nina Puglia Oliveira

114 Programa Audiologia na Escola - Educação Continuada e Saúde Auditiva

Amanda Sodré Almeida

Ana Clara Rosa da Silva Slavov

Bruna Cunha Souza

Dario Pereira de Carvalho

Larissa Nunes Macedo

Marcela Brenda Alves Costa

Isabella Monteiro de Castro Silva

124 Projeto de serviço de informação utilitária: estudo de caso do Comunica Mulher

Aglaiá Oliveira Bastos

Joyce Barbosa Gomes

Laís Ribeiro Oliveira Normando

144 Psicossocialização: Relato de Experiência de Projeto de Extensão nas Mídias Sociais

Luisa Beatriz Ferreira Bueno

Fernanda Medeiros Barbosa

Corina Elizabeth Satler

SUMÁRIO

158 **Comunicação para sustentabilidade: relato da experiência de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com o Projeto SOS Ribeirão Sobradinho**

Dione Oliveira Moura

Mariana Ferreira Lopes

Márcia Marques

Ana Cláudia Gonçalves Mascarenhas

Giullia Vênus Oliveira Santos

Neyrilene Raquel de Souza da Costa

Felipe Sousa Alves Sthael Patrício

171 **A experiência das Promotoras Legais Populares da UFRJ no enfrentamento ao patriarcado**

Cristiane Brandão Augusto

Mariana Trotta Dallalana Quintans

Isabela Vaslin Miranda

Rayssa Cabral Costa

APRESENTAÇÃO

Os 60 anos da UnB e o centenário de Darcy Ribeiro: a extensão universitária em debate

No ano em que a Universidade de Brasília (UnB) completa sessenta anos e que se comemora o centenário de Darcy Ribeiro – efemérides que fomentam refletir o passado, analisar o presente e projetar o futuro –, a trigésima sétima edição da **Revista Participação** reafirma o slogan “UnB 60 anos: atuante como sempre, necessária como nunca”, buscando fortalecer o ambiente de debate que criticamente dinamiza a extensão universitária no Brasil.

Neste contexto, que a um só tempo propicia comemoração e reflexão, o Corpo Editorial da Revista convidou para compor esta edição duas pessoas cujas trajetórias muito contribuem para o aprofundamento do referido debate. São elas: Gersem José dos Santos Luciano, conhecido como Gersem Baniwa, e Volnei Garrafa. Ambos prontamente aceitaram e, com as entrevistas concedidas, fizeram emergir importante registro histórico, presenteando os leitores com um conteúdo potente para compreensão tanto do encontro entre conhecimentos indígenas e acadêmicos, entremeados ao legado de Darcy Ribeiro, quanto do papel da extensão nos caminhos percorridos pela UnB. **A Participação** agradece fortemente aos dois queridos mestres!

Com o diálogo realizado com estes dois intelectuais, o Decanato de Extensão da UnB reafirma seu compromisso de caracterizar este veículo de comunicação como meio para potencializar a extensão universitária no âmbito da integração social, voltando-se para construção de ações conjuntas entre sociedade e universidade. Além das entrevistas, dez artigos compõem esta edição.

O primeiro deles, *O Papel da Extensão Universitária na Redução das Desigualdades: Uma Abordagem Pedagógica no Ensino de Ciências em Escolas Públicas do DF*, mostra que intervenções pedagógicas pautadas em atividades práticas experimentais podem gerar caminho novo e frutífero para o ensino de Ciências. O texto seguinte, *Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem: uma proposta metodológica para o ensino de línguas na terceira idade*, também em perspectiva de inovação pedagógica, mostra que o uso de metodologias ativas favorece a pronúncia, a escrita e a interpretação textual no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira para idosos. O terceiro trabalho, *Projeto Politeia: A simulação como instrumento metodológico de ensino sobre o processo*

legislativo brasileiro, fortalece ainda mais as metodologias ativas de ensino. Experiências de simulações parlamentares em Casas Legislativas são apresentadas, fomentando o desenvolvimento de habilidades que vão além de uma perspectiva técnica de conhecimento.

O artigo *(Re)Invenções e Curadoria: Ações de um Programa de Extensão em Cinema-Educação* compartilha análises que geraram o Catálogo Imagear e Cursos de Extensão desenvolvidos por meio de plataformas digitais. Merece destaque, como resultado apontado pelos autores, a “afirmação da infância como potência de invenção de novas possibilidades de trabalho conjunto e de vida”. Em seguida, o trabalho *Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência* se contextualiza no Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, valorizando as demandas dos estudantes em um trabalho colaborativo voltado à promoção de saúde mental e combate à discriminação no ambiente universitário. Já o artigo *Programa Audiologia na Escola - Educação Continuada e Saúde Auditiva* apresenta resultados que contribuem para prevenção ou aprimoramento do processo auditivo pelo estudante, bem como para atuação dos educadores.

O sétimo trabalho, *Projeto de Serviço de Informação Utilitária: Estudo de Caso do Comunica Mulher*, debate aspectos metodológicos em diálogo com a Biblioteconomia e o Marketing Digital em redes sociais, visando qualificar informações utilitárias especialmente a grupos populacionais socialmente excluídos. Na sequência, o artigo *Psicossocialização: Relato de Experiência de Projeto de Extensão nas Mídias Sociais* apresenta um espaço de troca sobre o desenvolvimento humano entre acadêmicos e comunidade em geral, objetivando promover a acessibilidade comunicativa e, deste modo, fortalecer o papel social da universidade. O penúltimo texto, *Comunicação para sustentabilidade: relato da experiência de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com o Projeto SOS Ribeirão Sobradinho*, mostra o potencial do trabalho colaborativo entre estudantes/docentes da Faculdade de Comunicação da UnB e a Associação SOS Ribeirão Sobradinho a fim de construir soluções em âmbito comunicacional. As ações realizadas, além de gerarem cinco Trabalhos de Conclusão de Curso, fortaleceram o compromisso social da universidade, apontando possibilidades para a transformação curricular por meio da extensão universitária. O texto *A experiência das Promotoras Legais Populares da UFRJ no enfrentamento ao patriarcado* finaliza esta edição da Revista Participação colocando em debate a resistência feminina em contextos de violência de gênero. Em movimento de efetiva resistência, os cursos de Formação de Promotoras Legais Populares são colocados em foco.

As duas entrevistas e os dez artigos geram importante diversidade temática em espaços compartilhados, reflexivos e críticos de Extensão Universitária. **A Participação** busca, deste modo, consolidar um ambiente de

construção de conhecimento em que saberes populares e saberes acadêmicos, juntos, revelam novas possibilidades de ação a partir de demandas social e culturalmente referenciadas.

Boa leitura!

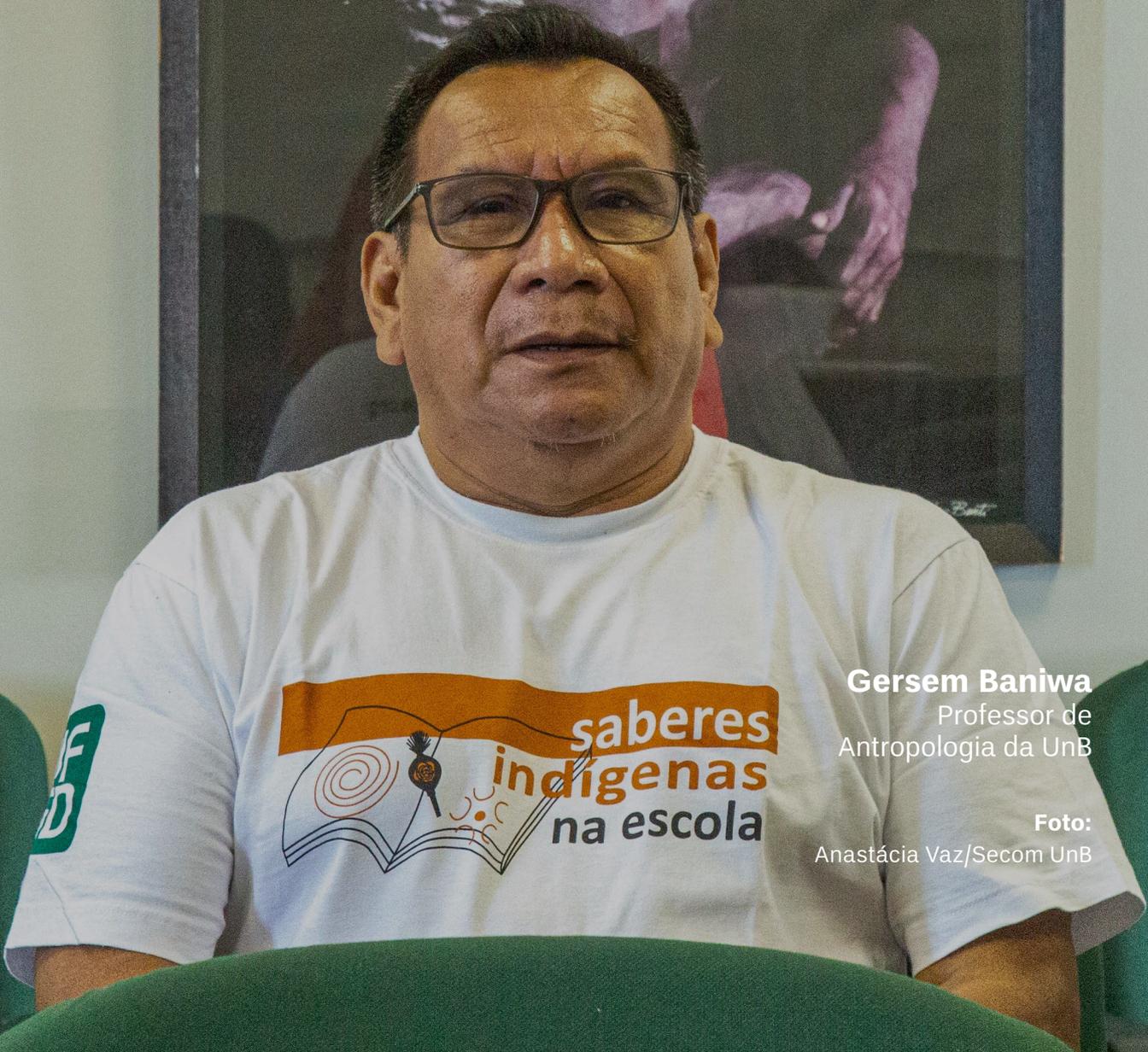
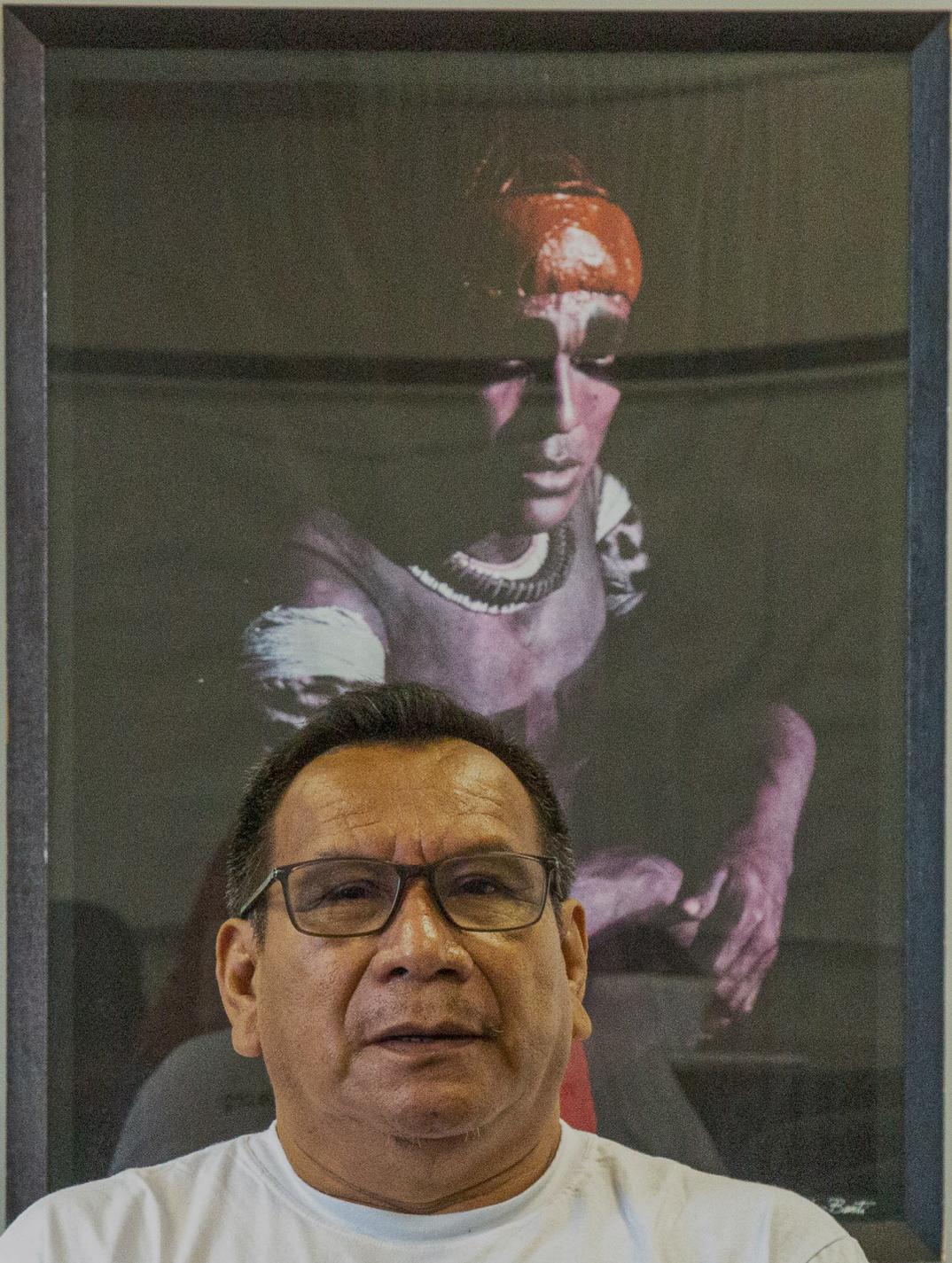
Rogério Ferreira

Diretor de Desenvolvimento e Integração Social

Decanato de Extensão da UnB

ENTREVISTAS





Gersem Baniwa
Professor de
Antropologia da UnB

Foto:
Anastácia Vaz/Secom UnB

ENTREVISTA

Gersem Baniwa: “Conhecimentos acadêmicos não são incompatíveis com os conhecimentos indígenas”

por Guilherme Alves¹

Gersem José dos Santos Luciano² é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e professor do Departamento de Antropologia da UnB. Indígena Baniwa, foi Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, entre 1997 e 1999, e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação entre 2007 e 2011. Nesta entrevista, ele fala sobre epistemologias tradicionais, ativismo político, democratização da educação e sobre a influência de Darcy Ribeiro para os direitos dos povos indígenas do Brasil.

Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação e trajetória acadêmica.

Minha formação escolar e acadêmica está associada ao fato de ter nascido em uma aldeia localizada próxima a um centro missionário salesiano que mantinha uma escola que oferecia ensino, da pré-escola ao 3º ano elementar – Escola Nossa Senhora da Assunção. É nessa escola da aldeia Carará-Poço ou Distrito de Assunção do Içana, localizado no médio curso do rio Içana, afluente da margem direita do Rio Negro, que fui alfabetizado aos 12 anos na língua portuguesa, aprendendo a ler e escrever e falar algumas poucas palavras na língua portuguesa. Até então eu só falava a língua materna nheengatu. Nascer e crescer próximo à escola missionária foi responsável pela minha formação escolar, considerando que das 86 aldeias baniwa, apenas a minha contava com um centro missionário e uma escola primária. A habilidade para a leitura abriu minha mente para o mundo, para além do meu mundo baniwa, gerando em mim uma verdadeira paixão pela leitura e uma profunda curiosidade e enorme vontade de conhecer e desvendar o mundo do branco por meio dela, e conseqüentemente uma determinação pelo estudo. A curiosidade e a vontade de conhecer o mundo do branco estavam relacionadas aos modos de ser tão diferentes e estranhos, mas também interessante e cheio

¹ Jornalista do Decanato de Extensão (DEX/UnB) e Mestre em Ciência Política pelo Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (Ipol/UnB).

² Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1021166118431706>

de possibilidade, percebidos entre os poucos brancos missionários que havia conhecido na escola.

A vontade de estudar superou todos os obstáculos e sacrifícios encontrados e enfrentados ao longo do caminho da formação escolar e universitária. Após a conclusão do 3º ano elementar na escola da aldeia tive que enfrentar 10 anos difíceis de internato em outras quatro missões salesianas espalhadas ao longo do Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira, Taracuá, Barcelos e Manaus) para poder concluir a educação básica – fundamental e médio. A experiência de internato junto com outros indígenas foi extremamente difícil porque a escola-internato missionária por um lado proibia e condenava nossas línguas maternas, nossas culturas, nossas tradições, nossos saberes, enfim, nossos modos próprios de ser, fazer e viver, e por outro lado impunha à força, os modos estranhos de ser e viver do branco, notadamente, a semiescavidão (trabalho castigos, maus-tratos, trabalho forçado e não remunerado, etc.), o individualismo, a concorrência, a disputa, a religião colonial, submissão à autoridade religiosa e política do mundo do branco, a língua colonial, etc.

Assim que conclui o ensino médio retornei à minha aldeia de origem para realizar o meu maior sonho até então, que era ser professor na escola da minha aldeia, lecionando na série mais elevada à época da escola, no 4º ano primário. Durante os estudos nos internatos fora da aldeia e do território baniwa, eu só retornava à minha aldeia e família nos períodos de férias. A experiência de professor aliada à vontade de continuar os estudos me impulsionou a ingressar no ensino superior na primeira oportunidade, quando, em 1992, a Universidade Federal do Amazonas, no âmbito de uma política pioneira de sua interiorização, organizou e ofereceu o curso de Licenciatura em Filosofia na sede do município de São Gabriel da Cachoeira, onde atuava como professor e dirigente da emergente organização indígena regional, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

Uma vez diplomado no curso superior de graduação, fui escalado pelo movimento indígena regional coordenado pela FOIRN e COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) primeiro para ser Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira entre os anos de 1997 e 1999, depois como Gerente Técnico de Projetos Indígenas no Ministério do Meio Ambiente (MMA) entre os anos de 2000 a 2003 e na sequência como Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação entre os anos de 2007 e 2011. Exigências técnicas percebidas e sentidas nessas experiências profissionais em políticas públicas voltadas para povos indígenas me fizeram perceber a necessidade de avançar ainda mais na minha formação acadêmica, razão pela qual decidi ingressar em 2004 na

pós-graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília, cursando mestrado e doutorado, concluído em 2011.

Toda a minha formação escolar e acadêmica é feita por sequências ocasionais, nada planejada ou sonhada. Para um indígena baniwa, nascido em uma região remota (7 dias de viagem ou 700 km da sede do município e 1700 km da capital do Estado) era impossível sonhar com educação básica completa muito menos com pós-graduação. Com algumas doses de sorte (nascer próximo a uma escola missionária) e com muita vontade, determinação e permanente resiliência, resistência e superação fez toda a diferença, na conquista do impensado, improvável e quase impossível.

Além de um intelectual, você também faz parte de um povo indígena, os baniwa. Como isso moldou sua experiência acadêmica?

A minha experiência de vida acadêmica sempre foi perpassada, regada e iluminada pela sabedoria do povo baniwa. Na minha infância e juventude fui educado na tradição baniwa. Eram os últimos anos das grandes tradições baniwa, como o Cariamã, o ritual do Jurupari, o ritual do adabí e outros rituais centrais na pedagogia baniwa que semeiam, transmitem, guiam e constituem atitudes, valores, saberes, habilidades e modos de vida baniwa, e junto, a força, a energia, a vitalidade, o sentido existencial e funcional da ancestralidade baniwa na vida pessoal e coletiva. Infelizmente, essas grandes tradições baniwa foram extintas a partir da década de 1970 sob perseguição e proibição dos missionários. Assim, quando ingressei no mundo da escola e da academia, eu já estava formado na cultura, cosmovisão e epistemologia baniwa. A escola e a universidade foram lugares onde fui buscar outras sabedorias para ampliar, complementar e interagir com a sabedoria baniwa já adquirida e que até hoje é minha referência e fortaleza.

A pedagogia da busca pela ampliação, interação e pela complementariedade de saberes é própria do povo baniwa e de outros povos indígenas amazônicos. São cosmovisões e epistemologias abertas e sempre em busca de novos conhecimentos onde quer que estejam. Este é o principal papel diário de sábios xamãs: buscar ampliar seus conhecimentos. Do contrário, ele não terá sabedoria suficiente para gerenciar e equilibrar as forças cósmicas em constante tensão, já que o mundo primordial é repleto de caos e desordem que se estende aos dias atuais. Isso explica porque nós indígenas naturalmente sempre buscamos e lutamos pela escola e pela universidade e nunca negamos a importância e o direito de acesso a todos os conhecimentos existentes no mundo, principalmente aqueles organizados e disponibilizados pela escola e pela academia. Os conhecimentos acadêmicos não são incompatíveis ou irreconciliáveis com os conhecimentos indígenas ou tradicionais. Trata-se de

conhecimentos equivalentes, mas distintos em suas bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas, mas que são mutuamente complementares. Por isso não precisam ser excludentes.

Outra questão importante é a militância política. Pode falar sobre seu caminho como ativista?

Minha trajetória de vida no mundo indígena e no mundo do branco compreende três campos de atuação, articulados e não excludentes: ativismo na defesa dos direitos indígenas, trajetória no mundo acadêmico e experiências profissionais na gestão de políticas públicas voltadas para os povos indígenas. Desde que conclui a educação básica e me tornei professor, sendo o primeiro baniwa a conquistar estas duas proezas (concluir educação básica completa e ser professor indígena habilitado), tornei-me referência em muitos aspectos para a minha aldeia e para o meu povo. Foi assim que, em 1987, a minha aldeia me indicou para compor a sua delegação de lideranças para participar da II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro. Seria o início de minha jornada como liderança e ativista do movimento indígena organizado na luta e em defesa dos direitos indígenas.

Neste período começava a ser implantado na região do Alto Rio Negro o Projeto Calha Norte (PCN)³, associado à implantação de empresas mineadoras, como a Paranapanema e a Goldamazon, destinadas para pesquisa e lavra de recursos minerais. Alguns missionários católicos, como Pe. Afonso Casasnovas, pároco da missão de Assunção do Içana, e Irmã Firmina, salesiana da Missão de São Gabriel da Cachoeira, começaram a nos alertar que aquelas empresas e suas atividades poderiam significar a destruição, o roubo e a tomada de nossas terras. No começo ninguém acreditava nisso e ninguém deu muita atenção. Diante dessas críticas, o governo federal, por meio da área militar (Conselho de Segurança Nacional – CSN), com apoio do governo do Estado do Amazonas e da Funai, resolveu convocar uma assembleia dos tuxauas de todo o Alto Rio Negro na esperança de que as lideranças indígenas aprovassem os megaprojetos em cursos. Como professor e um dos poucos com escolarização secundária, fui indicado pela minha comunidade para compor a sua delegação que iria participar da assembleia, que contou com aviões da Força Aérea Brasileira para transportar mais de trezentas lideranças indígenas. Foi uma assembleia com muitas discussões e ao final fui

³ PCN é um projeto do governo da época militar que objetiva ocupar as regiões de fronteira da região norte, por meio de pelotões do exército, de projetos de desenvolvimento econômico (precisamente de exploração mineral) e de projetos de colonização. O projeto de colonização previa levar famílias pobres da região nordeste para a ocupação das áreas de fronteiras, consideradas pelos militares como “vazios demográficos”.

indicado pelas lideranças indígenas da minha região para compor a primeira Diretoria Executiva da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) criada durante a Assembleia, à revelia dos organizadores, para contrapor aos objetivos e propósitos dos projetos governamentais. Assim, fui eleito vice-presidente da nova organização. Permaneci na diretoria da organização por 10 anos, entre 1987 a 1997. No mesmo ano, coordenei a criação da primeira organização indígena baniwa com sede no distrito de Assunção do Içana, a ACIRI (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana). O rio Içana é afluente do Rio Negro e é conhecido como o rio dos baniwa, por estar localizado integralmente no território tradicional do referido povo.

Com a oposição dos povos indígenas aos referidos projetos, as empresas e os militares passaram a perseguir, ameaçar e praticar violências contra os indígenas em toda região. Foi aí que tomei consciência sobre os alertas dos missionários e passei a ser um participante ativo de lutas contra as empresas mineradoras e as práticas repressoras dos militares na região. Enfim, havia entendido que tudo o que me haviam ensinado na escola missionária, que era necessário respeitar a autoridade e que o governo era um protetor e provedor, era uma meia verdade. Mas a luta não foi fácil, mesmo na missão de Assunção do Içana, enquanto o Pe. Afonso apoiava a nossa luta, as freiras salesianas na casa ao lado, sob a coordenação da Irmã Elizabeth, apoiavam as empresas, dando comida e hospedagem aos seus dirigentes e funcionários que passavam por lá. No início de 1996 fui eleito como Coordenador Geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) para o mandato de dois anos. Além da experiência de dirigente da FOIRN e da COIAB, que totalizou 12 anos da minha vida, atuei também na criação e consolidação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR (Atual Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM) e da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). A COPIAR foi criada em 1989 e, apesar de não ser uma organização formal legalizada, teve papel importante na luta pela educação escolar indígena bilingue, específica, diferenciada e intercultural no Brasil da qual fui membro da coordenação executiva por sete anos, entre 1989 e 2006. A CAPOIB foi criada em 1989, com objetivo de responder à necessidade de um movimento indígena nacional ou mesmo de uma organização indígena de caráter nacional, após a derrocada da União das Nações Indígenas (UNI). A UNI foi pioneira na articulação indígena nacional na década de 1980 e início da década de 1990, cujo auge foi sua atuação marcante junto à Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 na luta intransigente e habilidosa pela garantia dos direitos indígenas na Constituição Federal aprovada em 1988, com avanços e conquistas históricas. Em 2008, articulei a criação do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), do qual fui dirigente por quatros

anos. O CINEP foi pioneiro na luta pelo ingresso e permanência de indígenas no ensino superior no Brasil, que hoje é uma realidade. Em 2014 fui um dos articuladores da criação do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (Foreeia) e em 2015 do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), ativos até os dias hoje, nos quais continuo como um dos coordenadores.

Como se pode ver, faço parte com muito orgulho de uma geração de indígenas, educadores e lideranças, que empreendeu o processo de emergência do movimento indígena contemporâneo com muito êxito e conquistas históricas. Do ponto de vista pessoal e profissional, sempre associei e articulei de forma bastante exitosa os três campos de atuação: militância política, formação acadêmica e atuação profissional. A formação escolar foi um elemento comum fundamental dessa geração de jovens lideranças indígenas que iniciaram a luta organizada dos povos indígenas por seus direitos coletivos a partir do início da década de 1980.

Nos últimos anos, a presença indígena na UnB aumentou – hoje são 229 estudantes de graduação e 33 de pós-graduação, além dos docentes. Enxerga essa mudança como um movimento de democratização da educação pública?

A presença indígena crescente na UnB e no ensino superior como um todo faz parte do movimento mais amplo pela democratização da educação pública e em especial da educação superior, assumida pela sociedade brasileira nos últimos anos, como resultado de vários fatores históricos favoráveis, tais como o avanço dos direitos humanos, o processo de redemocratização do país, os programas de enfrentamento do racismo e combate à desigualdade e injustiças históricas cometidas contra segmentos minoritários, como são os povos indígenas e a luta e pressão exercida pelo movimento indígena organizado e seu aliados.

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas compreendem que a educação escolar e universitária pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas e identidades e ainda um canal de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno. O Brasil é um dos países com maior diversidade indígena nas Américas. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2020 são mais de 1.000.000 de indígenas de 305 etnias, falantes de 275 línguas nativas. Desse total, 37,4% falam ao menos uma língua indígena. A ameaça de perda de línguas indígenas, assim como a extinção de povos indígenas é uma realidade histórica ainda presente no Brasil e equivale à perda de elos na formação humana, pontos de vistas únicos e singulares sobre a vida, o mundo e o universo.

A promulgação da Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas – é um marco na promoção da igualdade racial no Brasil, precedida por esforços e iniciativas pontuais. Dentre tais iniciativas, no caso do ingresso específico de indígenas na educação superior, se destaca a experiência desenvolvida na UnB por meio do Vestibular Indígena, sendo este pioneiro desta natureza no país. A presença indígena crescente na educação superior nos últimos 20 anos sinaliza, por si só, as possibilidades da pauta antirracista na universidade. Até então não concebida neste espaço enquanto uma política pública, deu maior visibilidade às situações de racismo, preconceito e exclusão sociocultural e étnica, linguística e epistêmica ao mesmo tempo, possibilitou indagar o sentido da universidade pública e da produção do conhecimento, afirmando e fortalecendo pedagogias antirracistas e inclusivas da diversidade e abrindo espaço para as línguas, ciências, ontologias, epistemologias, cosmovisões, metodologias, sistemas e regimes de conhecimentos tradicionais e ancestrais indígenas.

A UnB vem passando pela experiência de receber estudantes e docentes indígenas, até então tratados como outros, desconhecidos, distantes, exóticos e estranhos nos bancos acadêmicos. Os acadêmicos indígenas também têm assumido a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural, social e epistêmica, que se apresenta cada vez mais por meio da presença não somente de estudantes de diferentes pertencimentos étnicos, mas também de negros, camponeses, travestis, transexuais e de outros segmentos sociais oriundos de realidades culturais, sociais e econômicas distintas. A partir desta inserção, estes estudantes e docentes indígenas vivenciam as tentativas de diálogo com uma realidade cultural diferente da vivenciada em suas comunidades. À medida que o número de estudantes e docentes indígenas aumenta, as expectativas por resultados se intensificam, por parte de suas comunidades e da sociedade.

Assim, iniciamos a década de 2020 com boas notícias no tocante ao ingresso e permanência de indígenas na educação superior, mas também com a preocupação de dar continuidade às políticas públicas bem-sucedidas, uma vez que, em 2023, a Lei de Cotas deverá ser avaliada pelo parlamento brasileiro e decidir pela sua renovação ou não. A prorrogação da Lei de Cotas e a consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas são essenciais para a manutenção e ampliação da presença indígena na educação superior e avançar no exercício efetivo de interculturalidade dentro da universidade, reconhecendo e promovendo os sujeitos diversos com suas culturas, saberes e epistemologias e abrindo novos diálogos entre as ciências acadêmicas eurocentradas e outras ciências de indígenas, de negros, de asiáticos e de outros povos. Assim, o desafio que se constitui é o de visibilizar afirmativamente a

presença indígena na educação superior acompanhada da visibilidade e articulação das iniciativas e experiências institucionais de ações afirmativas na perspectiva de uma universidade mais inclusiva da diversidade, mais acolhedora e promotora de todos os saberes e seus sujeitos, enfim, uma Universidade Plural, Intercientífica e Interepistêmica. A presença de indígenas e outros sujeitos da diversidade na universidade nos anima e nos enche de esperanças por uma instituição educativa, verdadeiramente uma Universidade que acolhe, agrega, soma, promove e expressa o universo ilimitado e plural de saberes, valores e sujeitos de conhecimentos. Sonhamos com uma Universidade PluriCultural, PluriÉtnica, PluriRacial e PluriEpistêmica. Universidade esta potencialmente capaz de contribuir para a derrubada definitiva do racismo e da violência epistêmica e construir pontes, trilhas e horizontes civilizatórios que nos entrelaçam com as nossas diferenças e diversidades de experiências e existências. A UnB tem importante tarefa e responsabilidade social, política e acadêmica nessa perspectiva, por sua própria origem, história e contexto geopolítico nacional.

Como vê o rompimento entre uma epistemologia colonial e o protagonismo indígena na educação?

Não percebo propriamente um rompimento com a epistemologia colonial eurocentrada por parte de indígenas, mas uma busca por diversificação e pluralização de epistemologias outras, que na perspectiva indígena denominamos de epistemologias ancestrais, não coloniais, porque são pré-coloniais ou mesmo alheias e intactas à epistemologia colonial. A chamada descolonização epistêmica assumida pelos acadêmicos indígenas não trata de desconstrução ou negação da ciência colonial, inclusive em respeito ao limite da alteridade das sociedades coloniais criadoras e sustentadoras dessas ciências eurocentradas, mas trata de abrir e construir espaços para suas outras ciências, ontologias e epistemologias, distintas, mas equivalentes, dentre as quais, as epistemologias indígenas. As epistemologias ancestrais indígenas foram capazes de garantir milhares de anos de desenvolvimento de civilizações humanas, social, política e técnica altamente sustentáveis, em formas de reinos, impérios, monarquias, democracias e cacicados, que nada inveja as civilizações europeias. Foram milhares de anos de modos de vida que em nada alteraram ou impactaram no funcionamento dos biomas e dos ecossistemas naturais.

As epistemologias ancestrais indígenas são essenciais para a continuidade das civilizações ameríndias em meio ao mundo globalizado, na medida em que elas formam os fundamentos, bases, referências e significados existenciais das culturas, tradições, identidades, línguas, espiritualidades, sistemas

de saberes e modos de fazer, ser, viver e conviver entre si e com o mundo. Os conhecimentos da ciência acadêmica ocidental são muito importantes e desejados pelos povos indígenas como complemento significativo para seus conhecimentos próprios em busca de melhoria de condições de vida material e imaterial, na gestão de seus territórios, das políticas públicas de seus interesses, suas economias e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade em que vivem. É por isso que os povos indígenas formam hoje o segmento social que mais reivindica e luta por acesso à escola e universidade. Os povos indígenas não negam e nem desvalorizam os conhecimentos científicos da escola e da academia, mesmo que os consideram etnocêntricos, racistas, colonizadores. Pelo contrário, valorizam e às vezes até supervalorizam demasiadamente. O que não aceitam é a exclusividade ou superioridade arrogante e autoritária dos conhecimentos científicos acadêmicos e a consequente negação, inferiorização e subalternização dos conhecimentos indígenas. Neste sentido, para os indígenas, descolonizar significa reconhecer, valorizar, promover e garantir espaço igualitário, equitativo e equivalente aos conhecimentos, saberes, culturas, línguas, ciências e epistemologias indígenas. Olhando para as duas décadas de presença indígena na universidade, pode-se especular duas possibilidades futuras para os saberes indígenas no mundo acadêmico. A primeira, que seria a mais desejável, é que estes saberes passem a fazer parte da matriz curricular multidisciplinar e pluriépistêmica da organização acadêmica. Esta possibilidade permitiria as tão desejadas práticas e exercícios de diálogo interativo tolerante ou mesmo de coexistência ou convivência de complementariedade pedagógica e epistêmica, ou seja, exercícios efetivos de interculturalidade e intercientificidade. A segunda possibilidade, não desejável, é que em vista da resistência defensiva ou de autopreservação colonial dos programas, cursos e currículos disciplinares aos saberes indígenas, os indígenas sejam forçados a construir seus espaços ou perspectivas próprias, alternativas, paralelas, mas dentro do espaço acadêmico, como por exemplo, a criação de universidades indígenas ou programas e cursos específicos e exclusivos. Nessa possibilidade o espaço para o diálogo interativo ou intercientífico é quase inexistente pelas distâncias, disputas, concorrências e mútuas desvalorizações, exclusões e negações.

A língua, a cultura, os saberes e a identidade tradicional formam as bases fundamentais do ser e da existência indígena. São verdadeiros bens e patrimônios existenciais dos povos indígenas. Sem eles não existe indígena ou povo indígena enquanto sociedade diferenciada. A educação tradicional também denominada na literatura como educação indígena é a responsável pela transmissão, prática e continuidade desses bens e valores entre as pessoas e coletividades indígenas. Isso torna a educação tradicional tão importante e crucial para a continuidade dos povos indígenas, enquanto povos diferencia-

dos, que só acontece por meio da língua, da cultura, dos saberes e da identidade próprios, de cada povo. Diante disso, a escola e a universidade, ou melhor, a educação escolar e a educação acadêmica são as maiores ameaças para esses bens e valores básicos do ser indígena. Na verdade, ao longo de cinco séculos de colonização elas foram, sem dúvida nenhuma, as principais responsáveis pela perseguição, negação e morte de centenas ou mesmo milhares de línguas, saberes, culturas e identidades indígenas, e que em parte, ainda continuam. Somente nos últimos 30 anos, motivados e impulsionados pela Constituição Federal de 1988 e sob intensa luta, os povos indígenas e seus aliados foram se apropriando, transformando e adequando a escola e seus saberes em favor de seus direitos e interesses coletivos, principalmente quanto a reafirmação de suas memórias históricas, línguas, culturas e identidades, processo este ainda em curso. No âmbito da educação superior, depois de uma década de luta pelo acesso e permanência agora inicia-se também o processo de apropriação, transformação e adequação dos saberes acadêmicos pelos indígenas em favor de seus saberes, línguas, culturas e identidades. Avançam em algumas universidades públicas iniciativas inovadoras no uso das línguas indígenas na escrita e defesa de monografias, dissertações e teses, como no caso da Universidade Federal do Amazonas, apenas para citar um exemplo concreto. Essas escritas acadêmicas inovadoras estão recheadas de uso e valorização das línguas, saberes, culturas e identidades indígenas que agora passam a fazer parte das prateleiras de bibliotecas, de salas de aula e corredores de universidades.

Agora falando sobre Darcy Ribeiro, ele dedicou boa parte da sua vida à questão indígena. Qual a relevância de sua obra hoje para os acadêmicos indígenas?

Darcy Ribeiro foi um antropólogo, indigenista, intelectual, político e cidadão profundamente preocupado, sensível e comprometido com os problemas do país, dentre os quais os dos povos indígenas. Isso por si só deve ser inspiração e motivação para os acadêmicos indígenas e não indígenas. Além disso, as obras de Darcy Ribeiro são referências para a compreensão das realidades, dos desafios, dilemas e possibilidades reais e potenciais dos povos indígenas contemporâneos. Suas obras são as que melhor expressam os pensamentos dominantes sobre os povos indígenas no seu tempo. Portanto, conhecer e compreender suas obras e seus pensamentos e ideários são fundamentais para situar a questão indígena na sociedade brasileira como um todo, envolvendo academia e estado. Darcy Ribeiro foi responsável por garantir maior visibilidade às questões e realidades de profunda violência, extermínio, desigualdade e submissão que vitimavam os povos indígenas e comprometido e engajado na busca por soluções e algum futuro, ainda que

fosse parcial, aos povos indígenas. Com isso, acabou lançando importante luz sobre as questões e realidades dramáticas vividas pelos indígenas em fase avançada de extermínio e extinção. Essa visibilidade dada aos dramas e dilemas indígenas de sua época contribuiu muito para a importante mudança no curso da história dos povos indígenas nos anos seguintes, de uma população condenada ao desaparecimento a uma população reemergente demográfica e culturalmente crescente, além de crescente conquista de cidadania e protagonismo político.

Como antropólogo, enxerga contribuições de Darcy Ribeiro para uma antropologia mais comprometida com os povos indígenas?

Darcy Ribeiro, por meio de sua intensa ação nos temas e questões indígenas, se tornou referência para uma antropologia aplicada, comprometida e engajada, ao seu modo e sob suas concepções. Ele dedicou a maior parte de sua vida à causa indígena. De fato, ele se engajou na luta pelos direitos indígenas, a partir do mundo da academia e da política. Ele soube aproveitar a formação disciplinar e todo acúmulo de conhecimentos sobre os indígenas e os espaços políticos conquistados por ele para empreender ideias e práticas em favor dos povos indígenas, tais como a criação do Parque Nacional do Xingu e do Museu do Índio no Rio de Janeiro, apenas para citar exemplos de iniciativas concretas mais destacadas em que claramente ele põe em prática resultados de seus estudos e pesquisas no campo da antropologia.

Você diz que algumas análises de Darcy em relação ao futuro dos povos indígenas não se concretizaram. Quais são as limitações de sua perspectiva integracionista?

Darcy Ribeiro era um intelectual e agente político integracionista e evolucionista, como era a maioria da sua época. Ele sonhava com um Brasil integrado com indígenas. Ele acreditava que o futuro dos índios dependia da integração deles ao território e à sociedade nacional e isso se daria por conta da força e da capacidade deles. Quanto a isso, o pensamento de Darcy apresenta uma importante contradição. Por um lado, ele acreditava no futuro coletivo dos povos indígenas por suas capacidades de construir seus destinos, adaptando-se e integrando-se a novos contextos pós-contato, preservando suas culturas, tradições, saberes, crenças e valores tradicionais, mas, ao mesmo tempo percebia o índio como um ser transitório que não resistiria ao extermínio das frentes econômicas de expansão colonial e à sedução do mundo do branco, levando-o a pensar como único futuro possível, a extinção ou transfiguração étnica dos indígenas, como sinônimo de integração e assimilação à sociedade nacional, uma trajetória resumida como “do índio tribal ao índio genérico”. O índio genérico já seria o índio totalmente integrado, portanto, um não índio. Darcy chegou a criar grupos ou etapas distintos, mas

contínuos e evolutivos desse processo de integração e assimilação indígena que vai do índio tribal ao índio genérico, são elas: a. isolados; b. contato intermitente; c. contato permanente; d. integrados.

Embora talvez não fosse a intenção de Darcy Ribeiro, essa concepção categórica e evolutiva de grupos ou etapas de integração, gerou grave racismo e preconceito contra os povos indígenas e mesmo entre os povos indígenas até hoje observado, por meio de permanentes disputas e dúvidas sobre quem são os indígenas de “verdade”, ou mesmo quem são os mais indígenas, os menos indígenas e os que não são mais indígenas, impactando fortemente sobre quem são os indígenas legítimos dos direitos coletivos estabelecidos pela Constituição Federal. A política de saúde indígena, por exemplo, adotou a ideia de que os indígenas beneficiários de suas ações são somente aqueles habitantes de aldeias e terras indígenas reconhecidas pelo Estado brasileiro considerados índios legítimos, tradicionais e originais ou mais isolados, deixando de fora metade da população indígena brasileira residente de centros urbanos e áreas rurais, por serem considerados mais similares aos não índios regionais e nacionais, ou seja, já integrados.

É importante considerar o contexto vivido por Darcy Ribeiro que corresponde ao momento mais crítico da história da colonização, quando a população indígena alcançou a cifra mais baixa estimada entre 60 e 80 mil indígenas no início da década de 1970 levando a projeções oficiais de desaparecimento dessa população até a virada do atual milênio. Embora todo otimismo de Darcy, ele não ficou ileso do pessimismo reinante à época, levando-o a elaborar conceitos e projeções sociopolíticas limitadas ou mesmo equivocadas sobre o futuro dos povos indígenas. Ele sugeriu uma projeção de que muitos povos indígenas desapareceriam exterminados e outros, que sobrevivessem ao extermínio colonial, seriam transfigurados, ou seja, permaneceriam indígenas apenas por autoidentificação, mas já sem suas culturas, tradições e línguas. Darcy também projetou que continuaria o processo de redução progressiva da população indígena; que as culturas indígenas somente sobreviveriam nas áreas inexploradas e que o destino dos índios estaria condicionado às compulsões de caráter socioeconômico. O fato é que essas projeções não se confirmaram, ainda bem. Em geral, etnias, línguas e identidades não desapareceram e nem foram reduzidos. Pelo contrário, nos últimos 50 anos, houve um crescimento significativo da população indígena de 70.000 para 1.100.000 indígenas em 2020, segundo dados do IBGE por ocasião do planejamento do Censo em curso em 2022. De 143 etnias existentes à época de Darcy, em 2010 já eram 305 etnias falando 275 línguas nativas, segundo dados do Censo IBGE realizado naquele ano. As culturas, identidades e línguas indígenas continuam vivas e pujantes seja em territórios tradicionais quanto em centros urbanos.

Darcy trouxe visibilidade para a questão indígena tanto no campo acadêmico quanto no político. Como ele contribuiu para a questão das demarcações de Terras Indígenas?

Darcy Ribeiro tem muitas e importantes contribuições aos povos indígenas, dentre as quais, no campo de conquistas territoriais, principalmente na Amazônia. As obras de Darcy Ribeiro contribuíram muito para que os conceitos de terras indígenas passassem a ser pensadas como território e não como pequenas glebas ou reservas, como era o pensamento e prática corrente até então, incorporando as noções de territórios tradicionais de usos, costumes e habitat de autóctones, incorporados na Constituição brasileira de 1988. Tais noções impactaram positivamente com novas bases conceituais, metodológicas e administrativas nos processos de demarcação de terras indígenas, responsável por tornar a Amazônia Legal em 22% de terras indígenas ou 98% em extensão de todas as terras indígenas do Brasil. Darcy Ribeiro tinha profunda preocupação com o processo de dizimação e submissão dos povos indígenas e por isso empenhou-se em colocar a questão indígena com a devida importância histórica, desde o início da formação do estado e da nacionalidade brasileira até a importância destes no Brasil contemporâneo, como fundamento para a defesa do reconhecimento e da garantia dos territórios tradicionais indígenas.

Hoje os povos indígenas enfrentam a ameaça de um “pacote da destruição”, com propostas legislativas – apoiadas pelo governo – que autorizam a mineração em Terras Indígenas, concedem anistia à grilagem de terras públicas, tornam o licenciamento ambiental uma exceção, entre outras. Como se proteger dessas ameaças?

Nos últimos cinco anos o futuro dos povos indígenas voltou ao patamar de incertezas, ameaças e violência. A esperança trazida pela Constituição Federal de 1988 parece enfraquecer. Há semelhança do que está acontecendo agora com os tempos da ditadura militar, nos anos 1970, quando os governos militares, imbuídos de uma concepção desenvolvimentista – Brasil Grande – dizimaram povos indígenas que se encontravam no caminho e ousaram resistir às suas mega obras de abertura de estradas, hidrelétricas, garimpos, mineração, agronegócio, postos militares e outras frentes expansionistas, dizimando milhares de povos indígenas. Passaram-se quase dois séculos do período das “Guerras Justas” e 50 anos do início da ditadura militar, porém, a concepção desenvolvimentista que vê os índios como estorvo, empecilho e obstáculo permanece viva. Os argumentos praticamente são os mesmos: a necessidade de garantir o domínio sobre as terras e suas riquezas e levar o progresso e a civilização aos povos colonizados considerados sem civilização e sem cultura ou mesmo não humanos. Aqueles que resistem em aban-

donar suas terras ou que contrapõem aos interesses do governo devem ser removidos, porque os interesses da nação estariam acima de todos. Ameaças institucionais mais eminentes estão relacionadas a investidas legislativas no Congresso Nacional, denominadas pelos povos indígenas de “pauta anti-indígena” ou “pacote da morte”. Tratam-se de dois Projetos de Leis que podem ser aprovados a qualquer momento: um que trata do Marco Temporal para as demarcações de terras indígenas e outro que trata da abertura de terras indígenas para a exploração mineral.

A proposta do marco temporal tramita em uma posição bem avançada na Câmara dos Deputados por meio do Projeto de Lei 490/2007 (PL 490) e está em julgamento final no Supremo Tribunal Federal (STF) a partir de um pedido de reintegração de posse movido pelo Estado de Santa Catarina contra o povo Xokleng e contra a Funai. Tanto a possível aprovação do PL 490 no Congresso Nacional quanto o julgamento da questão no poder judiciário preocupam muito os povos indígenas, principalmente a partir de 2019, quando o STF decidiu que o julgamento da matéria deve ter “repercussão geral”, ou seja, a decisão tomada servirá de base para a resolução de disputas semelhantes que surgirem no futuro ou que estejam em causa. O marco temporal põe em jogo o reconhecimento ou a negação do mais fundamental dos direitos dos povos indígenas: o direito à terra. Em síntese, de um lado, a chamada tese do Indigenato, uma tradição legislativa que vem desde o período colonial, que reconhece o direito dos povos indígenas sobre suas terras, como um direito originário, ou seja, anterior ao próprio Estado. A Constituição Federal de 1988 em vigor segue essa tradição e garante aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. Do outro lado, há uma proposta restritiva que pretende limitar os direitos dos povos indígenas às suas terras, ao reinterpretar a Constituição com base na tese do “marco temporal”, afirmando que os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem sob suas posses no dia 05 de outubro de 1988 (dia da promulgação da atual Constituição Federal), ou que naquela data estivessem sob disputa física ou judicial comprovada.

Os povos indígenas e seus aliados consideram a tese injusta e perversa, pois legaliza e legitima as violências a que foram submetidos até a promulgação da Constituição Federal de 1988, em especial durante a ditadura militar e que suas histórias, vidas e existências milenares não começam em 1988. A tese ignora o fato de que até 1988, os povos indígenas eram tutelados do Estado e não tinham autonomia para lutar juridicamente por seus direitos. O próprio Estado aplicou artimanhas de pressão, opressão e violência para expulsar e deslocar povos indígenas de suas terras tradicionais. Além disso, há a situação dos povos indígenas isolados, ainda não reconhecidos pelo Estado,

mas que estão em estudo, um procedimento demorado em função da política de não contato deliberado.

O PL 191/2020, conhecido como PL da mineração, teve sua tramitação aprovada em Regime de Urgência pelo plenário da Câmara dos Deputados em março de 2022. A proposta visa regulamentar a exploração mineral em terras indígenas e de outras obras e atividades consideradas de interesse e relevância pública. Atualmente, mesmo com a mineração proibida em terras indígenas, em muitas delas, há inúmeras invasões de garimpeiros que praticam atividades de mineração de forma ilegal, violenta e criminosa, sob a omissão, conivência ou mesmo apoio e incentivo explícito do governo. Tais práticas são verdadeiros pesadelos e dramas vividos diariamente pelos povos indígenas. O cenário mais cruel está na terra do povo Yanomami, onde estima-se mais de 20 mil garimpeiros atuando ilegalmente, impondo terror e barbaridade ao povo yanomami com cenas de violência extrema envolvendo crianças yanomami sendo violentadas, estupradas e sugadas por dragas e maquinários pesados dos garimpeiros. É inadmissível essa barbaridade em pleno século XXI e na vigência dos Direitos Humanos. A atividade mineral praticada no Brasil, em geral, acelera a destruição do meio ambiente, a desestruturação sociocultural, destrói as economias locais, além de acumular rastros de destruição socioambiental por onde passa.

Para se proteger dessas graves ameaças, os povos indígenas tentam se defender de todos os modos possíveis e disponíveis, principalmente por meio da mobilização da opinião pública nacional e internacional para convencer o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal da inconstitucionalidade das duas matérias, além de imoral e desumano contra os direitos humanos indígenas, com fortes impactos na sustentabilidade socioambiental do Brasil e do mundo, já muito ameaçada no limite do tolerável. Toda a luta está concentrada para evitar que tais projetos de leis e ações judiciais não prosperem e não sejam aprovadas.



Volnei Garrafa
Professor de Bioética da UnB e
Ex-Decano de Extensão

Foto:
Gil Ferreira/Agência CNJ

ENTREVISTA

Volnei Garrafa: “Somente foi possível retomar a construção da verdadeira extensão na UnB a partir de 1985, com a queda da ditadura”

por Guilherme Alves¹

Volnei Garrafa² é Doutor em Ciências pela Universidade do Estadual Paulista (UNESP), Pós-Doutor em Bioética pela Universidade La Sapienza, em Roma, e Diretor do Centro Internacional de Bioética e Humanidades. Nesta entrevista, ele fala sobre a política de Extensão Universitária da UnB através dos anos e sobre a aproximação entre Universidade e Sociedade. Foi Decano de Extensão da Universidade de Brasília entre 1985 e 1989.

Historicamente, dois entendimentos de extensão foram opostos, a extensão como serviço a ser prestado à comunidade, isolada do processo de produção de conhecimento da Universidade, e a outra, uma parceria político-pedagógica com a sociedade civil, de forma mutuamente transformadora. Pode comentar sobre essa relação durante a sua gestão como Decano, entre 1985 e 1989?

Até o término da ditadura civil-militar (1964-85) a extensão universitária desenvolvida no Brasil era essencialmente assistencialista, com raros espasmos temporários registrados em uma ou outra universidade do país. Nada de verdadeiramente orgânico existiu até então, pelo contrário. As atividades de extensão eram entendidas na época pelo desenvolvimento de eventos tradicionais tipo conferências, mesas redondas, encontros, etc., como atividades extras à rotina acadêmica cotidiana. Algumas poucas universidades públicas, por estímulo dos operadores da ditadura civil-militar de 1964-1985, criaram alguns campi chamados “Avançados” em áreas geralmente distantes das sedes. Em geral, eram universidades mais antigas do sul que se instalavam com alguns projetos acadêmicos específicos em estados do norte, nordeste e centro-oeste do país, com apoio do então chamado Projeto Rondon que tinha, além de propósitos notoriamente ideológicos atrelados aos inte-

¹ Jornalista do Decanato de Extensão (DEX/UnB) e Mestre em Ciência Política pelo Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (Ipol/UnB).

² Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2059138334891787>

resses especialmente dos militares golpistas, o objetivo “patriótico” de “levar jovens a conhecer outras regiões do nosso rico e glorioso país”. É importante, contudo, deixar registrado que mesmo no corpo de funcionários do projeto Rondon existiam técnicos profundamente comprometidos com ideais democráticos, mas que enfrentavam grandes dificuldades para o exercício de suas tarefas. Muitos deles, aliás, após a desativação do formato antigo de Rondon, naquela mesma época foram absorvidos pelo Decanato de Extensão (DEX) e trabalharam firmemente ao lado de projetos de reconstrução democrática do país.

Na nossa gestão no Decanato de Extensão da UnB entre os anos 1985 e 1989 começamos a construir, então, em conjunto com um grupo de universidades públicas brasileiras, um novo conceito de EXTENSÃO que de certo modo até hoje é seguido em suas grandes bases. Em novembro de 1987, juntamente com um grupo de pró-reitores de nada menos que 33 universidades federais, organizamos na UnB o 1º Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ocasião em que fundamos o Fórum Nacional de Pró-Reitores da Área (FORPROEX). Como Decano (ou Pró-Reitor...) de Extensão da UnB na época (Cristovam Buarque era o Reitor), tive a incumbência de ser seu primeiro presidente, no biênio 1987-1989. Nesse Encontro, além da aprovação do Regimento do Fórum, três foram os temas centrais em debate: o Conceito de Extensão, que hoje ainda defendo, pela sua atualidade; a Institucionalização da Extensão – já que recém havíamos derubado a ditadura civil-militar e praticamente nada existia de concreto e/ou útil no Ministério da Educação com respeito à área; e o Financiamento para o Setor.

A partir deste evento, começamos uma fecunda relação bilateral com o Ministério da Educação (MEC) da chamada Nova República, no sentido de criação das seguintes ações a partir de pressão constante do Fórum: Uma estrutura organizacional no MEC de um órgão responsável pela extensão; Criação de um Fundo Especial para Financiamento da Área (programas e projetos); e o estabelecimento do Sistema Nacional de Bolsas de Extensão, até então inexistente.

Em maio de 1989 foi realizado em Belo Horizonte, na UFMG, o 2º Encontro, com o Fórum já consolidado. A ideia teórica defendida desde o início para o conceito de EXTENSÃO era que se tratava de “uma forma social e politicamente comprometida de ensinar e pesquisar”. Procurando driblar a incompreensão generalizada e, faço questão de registrar, certo estigma e alguma discriminação vindas das áreas acadêmicas ditas “duras” sobre o significado real de extensão no contexto científico de então, usei muitas vezes a

poesia do grande poeta amazonense Thiago de Mello para expressar a essência das nossas ações: “Não temos caminho novo; o que temos de novo é o jeito de caminhar...”.

Muitas das ideias aqui expostas, assim como os documentos citados, estão incluídos no corpo e nos anexos de dois livros que publicamos na época com apoio da Editora UnB: “Extensão: do assistencialismo ao compromisso” (1986); e “Extensão – a Universidade construindo saber e cidadania” (1989).

Essa já extensa resposta tem uma razão profundamente crítica de ser: não se pode fazer extensão simplesmente por fazer, deixar o cais do porto sem a rota definida e onde se pretende chegar! A extensão não é nem pode ser empírica, meramente prático-praticante! Quem dela fizer uso, necessita partir da reflexão teórica para, então, chegar à prática, retornando depois à teoria, em um movimento espiral e dialético que adentra um mundo contraditório e em constante movimento, onde os problemas que ela, a EXTENSÃO, se vê obrigada a enfrentar (como a pandemia de Covid-19 neste momento histórico), requerem abordagens concretas, necessariamente inter e transdisciplinares, de complexo, mas indispensável domínio.

O Plano Orientador da UnB, em 1962, registra diversos programas de extensão cultural, como forma de ampliar a presença da Universidade em Brasília. Como o encontro de Darcy Ribeiro com Anísio Teixeira ajudou a moldar a Extensão Universitária praticada na recém-criada Universidade de Brasília?

Vamos falar verdades, sobre a realidade! A UnB foi criada em 1962 e de fato existiam ideias e planos teóricos de desenvolvimento de atividades extensivas no novo e revolucionário projeto, especialmente direcionadas à área cultural, e que merecem todos elogios. Contudo, no sentido do que hoje se entende conceitualmente por EXTENSÃO, ou seja, universidade e sociedade se aproximando, dialogando, compartilhando e corresponsabilizando-se por experiências inovadoras e transformadoras, muito pouco foi feito, até mesmo em razão de sequer ter havido tempo para isso nos dois escassos anos de liberdade que a UnB viveu então, já que a partir de 31 de março de 1964 tudo mudou e qualquer esboço de criatividade passou a ser a perseguido e calado. É verdade que a UnB tinha uma ideia transformadora de universidade, onde à extensão era destinado um papel – pelo menos teoricamente - significativo.

Outros setores se desenvolveram muito bem, como a própria estrutura acadêmica da Universidade, com um ensino básico obrigatório para todos os estudantes que ingressavam, além de que o processo educativo era

desenvolvido basicamente em blocos de conteúdos interdisciplinares, etc. Mas a extensão, particularmente, não teve tempo para desenvolver ideias a partir da nova proposta, porque se necessita de algum tempo para atuar e intervir na realidade concreta até se alcançar resultados palpáveis. Na realidade, somente foi possível retomar a construção da verdadeira extensão na UnB a partir de 1985, com a queda da ditadura. E mesmo assim, se considerarmos o espaço de tempo transcorrido entre 1985 e os dias atuais, mesmo com administrações presumivelmente “democráticas” e “abertas”, a extensão teve espasmos conservadores que atrapalharam em diversos momentos um desenvolvimento desejável. Algumas vezes por ciúmes dos palpáveis resultados alcançados, outros por incompetência mesmo. Para se praticar a extensão é indispensável, além de conhecimento real do seu significado conceitual e prático, muita disposição para o trabalho além de uma boa dose de que chamo de “compromisso militante” direcionado ao duro cotidiano a ser operado e transformado.

De que modo o Golpe Civil-Militar de 1964 impactou a Extensão da UnB?

Com exceção dos dois breves anos que a UnB teve entre o período de sua criação e o início da ditadura – entre os anos 1962 e 1964 – a extensão na instituição foi essencialmente desenvolvida por meio de atividades culturais e da promoção de algumas conferências e eventos isolados e esporádicos. Com a criação do projeto Rondon, as atividades com ele relacionados foram incorporadas pela UnB, que criou o Campus Avançado do Médio Araguaia que funcionou inicialmente em Aragarças, no estado de Goiás, junto à fronteira com o Mato Grosso na altura de Barra do Garças, às margens do Rio Araguaia. Mais adiante, já no final dos anos 1970/início dos 80, o Campus foi transferido mais para o norte do Araguaia, em Nova Xavantina, Mato Grosso, sendo desativado por decisão colegiada logo após a queda da ditadura e posse da primeira reitoria democraticamente eleita da história da UnB.

Com a ditadura civil-militar de 1964, a extensão passou a ter um relevo bastante específico, portanto, representada especialmente por meio de atividades de sua Editora, com publicações que geravam eventos internacionais que tinham a participação de grandes pensadores, especialmente conservadores. Para estas atividades, cujos grandes momentos eram reservados para os chamados “Encontros Internacionais da UnB”, eram convidados alguns pensadores contemporâneos, especialmente filósofos, economistas, cientistas políticos e escritores de um modo geral, a grande maioria com ideias políticas compatíveis com a ideologia requerida pelo poder civil-

-militar reinante no país. Eu diria que esse tipo de atividades, assim como o produto delas – livros publicados pela Editora UnB – foi o que mais chamou a atenção como produto da ação da ditadura no campo da extensão na UnB, apesar da redução do termo “extensão” a atividades pontuais, episódicas, de conteúdo básico conservador e mesmo reacionário aqui já comentado.

O Decanato de Extensão foi criado apenas em 1970. Qual foi a importância dessa institucionalização?

Sob o ponto de vista organizacional da UnB dessa época, ou seja, em pleno período da ditadura, a importância foi enorme e já explico as razões. Contudo, sob o ponto de vista de avanços teórico-metodológicos relacionados organicamente ao que se entende realmente por extensão na sua essência e concretude, **NENHUMA IMPORTÂNCIA**. O que pretendo expressar pela dura frase inicial acima, sobre se houve ou não avanços, esses foram absolutamente unilaterais e exclusivamente de interesse da elite civil-militar dominante. O Decanato de Extensão criado no início dos anos 1970 em plena ditadura, foi concebido pelo capitão de mar e guerra José Carlos de Almeida Azevedo, inicialmente vice-reitor (1972-76) e depois reitor (1976-1984), provavelmente a pessoa mais nefasta e ao mesmo tempo temida que passou pelo campus da UnB ao longo de sua história. Esses cargos superiores da Instituição eram na época nomeados diretamente pelos militares que comandavam a ditadura; portanto, a denominação mais adequada para os mesmos era “Interventores”.

Quando assumi o DEX, em agosto de 1985, sua estrutura era enorme, inchada, incorporando especialmente a Editora e a área de Educação à Distância, além de conduzir também as atividades tradicionais da extensão que incluíam a promoção de eventos, cursos e conferências, mas sempre atendendo aos objetivos e interesses de quem mandava. É conveniente lembrar que nesta época os organismos colegiados tinham um funcionamento completamente controlado e restrito. Quem realmente decidia as coisas na Instituição era a então chamada “Mesa Executiva”, órgão centralizador composto exclusivamente pelo reitor, seu presidente, o vice-reitor e os cinco decanos então existentes, todos estes nomeados unilateralmente pelo reitor. Os colegiados superiores eram uma espécie de “faz de conta”, que apenas legitimavam o que o capitão-reitor já tinha anteriormente decidido. A institucionalização da extensão na UnB no conceito do que hoje se entende verdadeiramente por extensão, portanto, aconteceu somente após o término da ditadura.

No processo de abertura política, a sociedade civil e os movimentos sociais questionaram o papel do Estado e da Universidade pública. Qual

dimensão essa participação e as demandas da sociedade devem ter para a prática extensionista?

A participação da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados é central não só com relação à sua participação direta e indireta nas atividades de extensão, como principalmente na definição dos projetos a serem definidos e executados a partir de demandas e necessidades concretas detectadas com base em uma relação bilateral construída junto à população. Para desenvolvimento das atividades do DEX no interregno 1985-1989, após o planejamento do desmembramento da Editora e do Centro de Educação à Distância como unidades próprias, o Decanato foi dividido em duas grandes áreas operacionais: o Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão – CANPE (que operaram com expressiva quantidade de departamentos e institutos/faculdades na Ceilândia; Novo Gama, Pedregal e Céu Azul; e Paranoá); e o Centro de Apoio a Programas e Atividades de Extensão - CAPRE.

Atendendo a uma das perguntas aqui formuladas, registro a seguir alguns dos projetos e atividades implantadas e desenvolvidas pelo DEX na época, inclusive com a original criação de alguns dos órgãos hoje existentes e consolidados na UnB e que sequer existiam no organograma da Instituição e que depois acabaram sendo autônomos pelas suas próprias características e necessidade natural de crescimento. A criação de todas as atividades abaixo relacionadas foi precedida da elaboração e aprovação pelo Conselho Universitário de trabalhosas Resoluções específicas, uma vez que até então nada disso existia a nível institucional; pelo contrário, tudo era novo...

- Centro de Apoio ao Intercâmbio e Atividades Internacionais;
- Casa da Cultura da América Latina;
- Programa de Conferencistas Residentes (professores que ficavam de 3 a 6 meses interagindo e dando aulas e conferências em diferentes departamentos da UnB, com salário pago por alguma empresa pública conveniada), depois infelizmente desativado em administrações que se seguiram;
- Programa de Bolsas de Extensão;
- Fundo Orçamentário para Atividades de Extensão, o qual permitia o oferecimento de recursos para projetos, por meio de um edital anual específico;
- Estágios Curriculares Supervisionados, que até então não tinham ne-

nhuma regulamentação, sendo desenvolvidos sem regulação e/ou controle nos diferentes departamentos e carreiras acadêmicas;

- Criação da modalidade “Módulo Livre”, criação original da UnB em nível nacional que passou a proporcionar aos alunos terem créditos acadêmicos. Nos anos subsequentes, as diferentes carreiras da universidade tiveram que definir um número mínimo de créditos desta nova modalidade nas suas estruturas curriculares;

A relação com a sociedade teve ênfase na reformulação da política de extensão que aconteceu durante a sua gestão, a partir de 1985? Quais foram as principais políticas adotadas?

Esta questão de certo modo está em parte respondida na pergunta anterior. Aproveito para reforçar que passamos a entender a extensão, então, como uma forma social e politicamente comprometida de desenvolver atividades e projetos de ensino e pesquisa preferencialmente extramuros, diretamente na realidade, objetivando transformá-la. Neste sentido, gostaria de aqui apresentar uma ideia que venho trabalhando desde aquela época e que se refere à interpretação da extensão universitária como uma nova ÉTICA APLICADA, somando-se, assim, às três outras já academicamente reconhecidas: a ética ambiental; a ética dos negócios; e a bioética - a ética da própria vida planetária no seu amplo sentido. Para o desenvolvimento desta ideia, procuro utilizar o conceito de PRINCÍPIO com o propósito de nortear os caminhos a serem utilizados na sua construção. O conceito de Princípio varia de acordo com a fonte consultada: se a Filosofia, ou se o Direito. Aqui no nosso caso específico da extensão, faço uma proposta diversa, abaixo exposta.

As ÉTICAS APLICADAS possuem pelo menos duas funções: uma normativa, de cunho prático; e outra teórica e crítica, também chamada de analítica, sendo que a primeira pode ser considerada a condição para um ato ético. Com relação aos PRINCÍPIOS, devemos entender que os mesmos não significam verdades permanentes e imutáveis. Tampouco podem ser considerados como categorias universais que sirvam de orientação para todos os casos particulares. Ao contrário, os princípios não são flexíveis o suficiente para abranger todas as situações éticas. E toda vez que tentamos impor princípios sobre uma determinada questão ou problema, isso nos torna suscetíveis a chegar a algum tipo de distorção. Dito isso, seguimos nessa linha de reflexão...

Os campos da Filosofia e do Direito apresentam duas concepções diver-

sas para a interpretação e uso do conceito de “princípio”: uma horizontal, mais ampla; e outra vertical, que proporciona especificidades. Para o enfoque de PRINCÍPIO nas ÉTICAS APLICADAS – e no caso específico da EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – proponho uma abordagem híbrida, ao mesmo tempo HORIZONTAL e VERTICAL, dependendo da especificidade ou generalidade da questão, problema ou conflito a ser enfrentado. A HORIZONTAL proporciona a base, o fundamento teórico que irá guiar as ações; e a VERTICAL proporciona a aplicação, os caminhos para as ações práticas, mesmo com suas limitações já acima expostas mas que podem permanentemente ir sendo ajustadas e aprimoradas.

Na concepção VERTICAL os PRINCÍPIOS seriam guias de ação que resumem e envolvem toda uma teoria e que ajudam o sujeito ético a tomar uma decisão moralmente aceitável. Neste sentido, precisam formar um sistema moral articulado capaz de fornecer orientações úteis, necessitando de uma teoria que os fundamente, senão estarão fadados a flutuar permanentemente em meio às inseguranças. Assim, nessa concepção, PRINCÍPIOS seriam imperativos necessários a toda ação ética aplicada e não formas abstratas que se impõem sobre a realidade e que podem ser questionados na medida em que se contrapõem aos fatos concretos.

Na concepção HORIZONTAL ADAPTADA ÀS ÉTICAS APLICADAS – À EXTENSÃO, NO NOSSO CASO - os PRINCÍPIOS devem ter a capacidade de filtrar criticamente os fatos e as inerentes reflexões éticas com eles relacionados, colocando permanentemente à prova seus pressupostos e rechaçando tanto o absolutismo (que denominamos de “imperialismo moral”) quanto o relativismo niilista. Este modelo vem sendo trabalhado há mais de 20 anos aqui na UnB e tem como base epistemológica a chamada “Bioética de Intervenção”, na qual o DIÁLOGO é apresentado como uma das bases para fundamentação dos princípios, com busca de equidade na escuta das falas de todos os participantes do diálogo.

Neste sentido, a proposta de horizontalidade aqui exposta toma a figura dos CAMINHOS como elemento referencial, em retorno à histórica noção aristotélica que definia princípio como ponto de partida. Esses caminhos, contudo, não são os caminhos heideggerianos, que somente os lenhadores conhecem, mas os caminhos do “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, que se cruzam sem se chocar, onde há um ir e vir cheio de riscos, acertos e encontros; onde os rios têm três margens. Ou ainda, recordando Van Rensselaer Potter, o criador da BIOÉTICA, onde se constroem “pontes”. Se o princípio for entendido desse modo, podemos dizer que o ponto de partida pode coincidir com o ponto de chegada, na expressão do grande sanitário e operoso ex-deputado e senador italiano Giovanni Berlinguer, onde os princípios

devem estar naturalmente relacionados às ações a serem eticamente executadas, fluindo como as águas de um rio, que correm naturalmente em direção ao mar.

Uma das políticas foi a criação de Núcleos Permanentes de Extensão – em Ceilândia, Paranoá e Novo Gama. Hoje, a UnB tem Polos de Extensão na Estrutural, Paranoá, Recanto das Emas e no Goiás, em Alto Paraíso e Território Kalunga. Acha que essa expansão territorial é fundamental?

Sem dúvida nenhuma. O verdadeiro sentido e meta de uma universidade pública, além da criação de novos conhecimentos por meio da pesquisa e da formação de profissionais capacitados às necessidades do país, é estar a serviço da população que a mantém. A atual proposta de “Polos de Extensão” constitui aproximadamente – em termos conceituais e prático/operacionais – o que foram os Núcleos Permanentes que criamos em 1985 e que lamentavelmente, por descontinuidade, desinteresse, falta de compromisso político-social e mesmo por desconhecimento real do verdadeiro significado de “extensão” por parte de pessoas responsáveis pela área, foram sendo lenta e melancolicamente desativados. Felizmente e em muito boa hora, a atual administração que está à frente da UnB retomou a reaproximação com a comunidade por meio dos Polos atualmente existentes e outros que poderão vir a ser abertos no futuro.

Para que os leitores tenham ideia do funcionamento dos antigos Núcleos Permanentes de Extensão, entre os anos 1985 e 1989 nada menos que 38 departamentos da UnB funcionaram, por exemplo, na Ceilândia. O Decanato tinha uma equipe coesa de quase 100 pessoas entre professores, técnicos de extensão e pessoal de apoio administrativo. Tudo funcionava ao redor de nove (9) grandes eixos programáticos organizados a partir de problemas reais detectados em reuniões desenvolvidas com a própria população, na época intermediadas pela histórica entidade dos “Incansáveis Moradores da Ceilândia”, organização existente desde os tempos heroicos das lutas pela regularização da área, que foi inicialmente uma invasão, uma vez que a própria denominação da cidade é originária da sigla CEI – Centro de Erradicação das Invasões.

Para exemplificar, um desses eixos denominava-se “Meninos de Rua”, no qual nada menos que oito (8) departamentos/áreas atuavam, entre eles: a Educação/Pedagogia (programa de alfabetização: “adestrar para não amestrar”, com base nas ideias de Paulo Freire); Psicologia e Educação Física (prevenção do uso de drogas); Odontologia (foi montada uma clínica simplificada na sede, situada em um edifício adquirido pela UnB no centro da Ceilândia, além de que três creches também eram atendidas pelos estudantes nos pró-

prios locais); Biblioteconomia (no Núcleo foi criada a primeira e histórica biblioteca da Ceilândia); Direito (Escritório de Apoio Jurídico); etc. Como a memória é fraca e a história é feita por indivíduos, não posso deixar de registrar nesta entrevista que, assistindo pessoalmente à cerimônia de inauguração do atual Campus da UnB localizado na Ceilândia em anos recentes, fiquei chocado em presenciar o silêncio ensurdecido com relação a todo o trabalho lá desenvolvido, que sequer foi mencionado pelas “autoridades” presentes na ocasião...

No Núcleo do Novo Gama, que estendia atividades para as localidades próximas do Pedregal e Céu Azul, já no estado de Goiás, a partir de demandas da população, para exemplificar, o Departamento de Engenharia Civil desenvolveu uma disciplina regular de graduação que acabou criando e construindo o até então inexistente sistema público de abastecimento de água para estas duas cidades do Entorno, processo esse que foi negociado pelo professor da disciplina e seus alunos, com participação decisiva da população, junto ao governo de Goiás; e o Departamento de Serviço Social, que criou um original programa de “mães crecheiras”, composto por donas-de-casa devidamente treinadas pelos estudantes extensionistas e que cuidavam os filhos menores de mulheres que ficavam todo o dia trabalhando como “empregadas domésticas” no Plano Piloto.

Outra política foi a inserção da extensão no currículo escolar como crédito de módulo livre, além da criação do Pibex. Hoje, a UnB e outras universidades passam pelo processo de inserção curricular da extensão, de acordo com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê o mínimo de 10% do total de créditos exigidos para a graduação para programas e projetos de extensão universitária. Considera que esse movimento é importante para a formação dos estudantes?

Já falei anteriormente sobre o chamado “módulo livre”, cuja criação se deu aqui na UnB nos idos dos anos 1980 durante a nossa gestão. Na época de sua criação, a Resolução foi debatida em todos os departamentos e Unidades da instituição, com duros debates, até chegar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conselho, aliás, que até então era denominado unicamente “de ensino e pesquisa”...) onde foi finalmente homologada por ampla maioria. Considero essa iniciativa, sem dúvida, um dos pontos mais exitosos e avançados logrados pela extensão universitária no contexto acadêmico não somente da UnB como do país inteiro. Trata-se de uma modalidade que veio contribuir diretamente para aumentar a visibilidade do conceito de extensão no sentido da sua institucionalização acadêmica.

Durante a pandemia, a educação foi fortemente afetada. A extensão, em especial, sofreu pela impossibilidade das ações presenciais. Acha que esses desafios já estão superados?

Não tenho como responder diretamente à pergunta, uma vez que neste momento não estou inserido nas atividades de extensão desenvolvidas pela UnB com a devida profundidade. Contudo, posso contribuir com um comentário. Há mais de um ano o Programa de Pós-Graduação em Bioética da UnB – Mestrado e Doutorado (Avaliação 5 Capes, que significa um conceito “Muito Bom”) - propôs ao DEX iniciar atividades conjuntas no (futuro) Polo da UnB no Paranoá/Itapoã recentemente proposto pela nossa Reitora, profa. Márcia Abrão. É oportuno registrar que a UnB já teve um vibrante Núcleo Permanente de Extensão em pleno funcionamento por alguns anos no Paranoá, a partir de 1986 até o início dos anos 1990, inclusive com o desenvolvimento das atividades cuja base era uma confortável casa pré-moldada especialmente construída pelo GDF na época.

Nossa proposta feita ao DEX foi que a área de bioética da UnB - por meio do Centro Internacional de Bioética de Humanidades (CIBH) e da Cátedra Unesco de Bioética - estaria disponível para contribuir com a criação e funcionamento de um pioneiro Curso de Pós-Graduação Strictu Senso – de Especialização. Tal curso teria uma proposta temática geral e atrativa, respeitando a carga horária mínima prevista pelo MEC para esse tipo de atividade (360 horas/aula) e direcionado à população do Paranoá e Itapoã. Propusemos-nos a ministrar pelo menos dois módulos iniciais, introdutórios, com 60 horas/aula cada, sobre, respectivamente, Ética e Bioética, temas introdutórios indispensáveis para uma adequada formação cidadã. Como as atividades de “Especialização” são do âmbito do Decanato de Pós-Graduação, sugerimos na época um contato formal do DEX com o DPG para ativarmos a ideia. Continuamos à disposição.

E aqui fecho minha resposta com relação ao eixo central da pergunta acima formulada. Passada a pandemia – o que ainda não aconteceu completamente – a UnB necessita retomar suas atividades no campo da extensão. Neste sentido, nossa proposta é oferecer o curso acima como um primeiro passo de APROXIMAÇÃO com as comunidades do Paranoá/Itapoã, oportunizando acesso a uma atividade concreta pela população e, assim, iniciar a abertura de espaços democráticos para a construção de outras iniciativas a serem programadas a partir de necessidades concretas detectadas na realidade destas duas cidades, abrindo uma nova frente nas atividades de extensão da UnB, ombro a ombro com as comunidades locais.

ARTIGOS



O papel da extensão universitária na redução das desigualdades: uma abordagem pedagógica no ensino de ciências em escolas públicas do DF

The role of university extension in the reduction of inequalities: a pedagogical approach in science teaching in public schools in DF

Eduardo Franco Brandalise¹

RESUMO As práticas extensionistas são de fundamental importância e relevância na construção de vínculos sólidos entre a sociedade e a comunidade científica. O conhecimento produzido dentro das universidades pode e deve ser repassado para um público mais amplo a fim de aprimorar a educação científica formal e promover o progresso social, técnico e científico na sociedade. Assim, as atividades de extensão universitária propostas pelo Programa de Educação Tutorial Independente em Biotecnologia (PETi-Biotec) fundamentam-se na progressão estudantil no ensino de ciências, sobretudo em escolas públicas de regiões periféricas do DF, onde a desigualdade social e educacional está mais presente. As propostas consistem em intervenções pedagógicas no ensino remoto dessas escolas, com abordagens alternativas ao ensino tradicional, baseadas na realização de atividades práticas experimentais e discussões guiadas. As atividades foram propostas na forma de evento e realizadas em duas escolas: Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia (CEF 18) e Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia (CEM 02). Os eventos foram avaliados por 6 professores e 297 alunos participantes em diferentes critérios, com nota 4,0 (satisfeito) ou 5,0 (muito satisfeito), de 100% e 70% destes, respectivamente, no critério de satisfação geral com o evento. Os resultados, portanto, são favoráveis à atuação da extensão universitária em escolas de ensino fundamental e médio, reforçando o papel significativo de tais práticas na educação formal dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Ensino; Desigualdade.

ABSTRACT Extensionist practices are of fundamental importance and relevance in building solid links between society and the scientific community. The knowledge produced within universities can and should be passed on

¹ Biotecnologia da Universidade de Brasília (edubrandalise@gmail.com)

to a wider public in order to improve formal scientific education and promote social, technical, and scientific progress in the society. Thus, the university extension activities proposed by the Education Program Independent Tutorial in Biotechnology (Peti-Biotec) are based on the student progression in science teaching, especially in public schools in peripheral regions of the DF, where social and educational inequality is most present. The proposals consist of pedagogical interventions in the remote teaching of these schools, with alternative approaches to traditional teaching, based on the realization of experimental practical activities and guided discussions. The activities were proposed in the form of an event and held in two schools: Ceilândia Elementary School Center 18 (CEF 18) and Ceilândia High School Center 02 (CEM 02). The events were evaluated by 6 teachers and 297 students participating in different criteria, with a score of 4.0 (satisfied) or 5.0 (very satisfied), of 100% and 70% of them, respectively, in the general satisfaction criterion with the event. The results, therefore, are favorable to the performance of university extension in elementary and high schools, reinforcing the significant role of such practices in the formal education of students.

KEYWORDS: Extension; Teaching; Inequality.

INTRODUÇÃO

Tornar a ciência acessível à comunidade externa da universidade, além de uma meta democrática, é uma questão fundamentalmente ética e social. No Brasil, a evasão durante o Ensino Médio atinge altos níveis e muitos estudantes não se sentem capazes de ingressar no ensino superior (Portal MEC, 2017), o que contribui para a desigualdade de acesso à educação e a posição de fragilidade de estudantes em situação socioeconômica vulnerável.

A nível microestrutural, a falta de uma educação formal completa e o acesso reduzido à informação podem estar associados à marginalização dessas crianças e adolescentes, que, somada com a falta de amparo e assistência social do Estado acarretam no aumento contínuo e cada vez mais irreversível da desigualdade social. Desse modo, cabe afirmar que a educação básica e formal, associada com políticas de amparo e projetos de inclusão social (como projetos de extensão universitária) são de extrema relevância para o aumento potencial da inserção econômica dessa população.

A aproximação do conhecimento científico e da sociedade, nesse âmbito, deve ser consolidado, potencialmente por meio de práticas de extensão universitária. Por conseguinte, a popularização da Ciência e Tecnologia (C&T) em escolas públicas em atividades de extensão incitam o desenvolvimento socioeducacional de estudantes de baixa renda, uma importante fer-

ramenta na luta contra as desigualdades do acesso à informação e educação de qualidade.

O Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999 afirma que a extensão é parte indispensável do pensar e saber universitários e a institucionalização dessas atividades implica na adoção de medidas que redirecionam a própria política das universidades (MEC, 1999). As diretrizes para ações de extensão universitárias estabelecidas com base nessas premissas são as seguintes: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social (NOGUEIRA, 2000).

Assim, o empreendimento conciso e atuante das propostas de divulgação da C&T, como atividade de extensão universitária, e a construção de mecanismos que permitam a aproximação da ciência e a sociedade, como as escolas, atuam para elevar a instrução e a qualificação dos jovens como forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país (VALÉRIO & BAZZO, 2005). Logo, iniciativas de projetos voltados para a popularização da C&T protagonizam ações importantes entre as estratégias de inclusão social e desenvolvimento técnico-científico (MOREIRA, 2006).

O conteúdo dessa análise, portanto, objetiva esclarecer os métodos e práticas de extensão universitária escolar do Programa de Educação Tutorial Independente em Biotecnologia (PETi-Biotec) e relacioná-los com um amplo referencial teórico de abordagens pedagógicas no ensino de ciências e de estratégias educacionais para redução das desigualdades em instituições públicas de ensino periféricas. A metodologia consiste na divulgação das práticas realizadas pelo PETi-Biotec e seus escopos teóricos, com seus respectivos resultados em termos de aprovação e aproveitamento de professores e estudantes contemplados pelas atividades.

METODOLOGIA

Duas feiras de extensão escolar em ensino de ciências foram realizadas pelo PETi-Biotec no primeiro semestre de 2021, com duas escolas parceiras: Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia (CEF 18) e Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia (CEM 02). As ações atingiram 300 alunos do 6º ao 9º ano de 32 turmas diferentes no CEF 18 e 120 alunos do 1º ao 3º ano de 28 turmas do CEM 02, acompanhados por 6 professores de ciências no CEF 18 e 6 professores de biologia no CEM 02. As escolas foram selecionadas a partir de um banco de dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>), da Região Administrativa de Ceilândia (considerada periférica), e a proposta da ação de extensão encaminhada via e-mail.

As atividades incluídas no plano de extensão estenderam-se desde práticas experimentais à discussões guiadas, todas inseridas dentro do planejamento curricular do ensino fundamental e/ou médio. Os materiais e métodos foram acertados previamente com os professores encarregados das disciplinas de ciências e elaborados pela equipe do PETi-Biotec. Com a proposta adaptada ao ensino remoto, as atividades foram realizadas por meio da plataforma virtual de encontros on-line Google Classroom em ambas as escolas (CEF 18 e CEM 02). Todas as atividades foram gravadas e disponibilizadas para os alunos que não compareceram ao evento de forma síncrona.

No CEF 18 foram realizadas as seguintes experimentações: titulação de pH (6º e 7º ano); crescimento de levedura (8º ano); e formulação de nanopartículas (9º ano). No CEM 02, por outro lado, houve a realização de discussões guiadas sobre metodologia de pesquisa, estatística e fake news em todas as turmas, assim como apresentação do curso de biotecnologia da UnB. Ainda no CEM 02 foram desenvolvidas experimentações de emulsão óleo/água (1º ano), fluotabilidade de bactérias, algas e *archaeas* (2º ano) e discussão sobre desenvolvimento de medicamentos e vacinas (3º ano). O plano de trabalho para cada escola e turmas está descrito na Tabela 1 e Tabela 2:

Tabela 1 - Plano de trabalho CEF 18.

Turmas	Atividade desenvolvida
6º ano	Titulação de pH
7º ano	Titulação de pH
8º ano	Crescimento de leveduras
9º ano	Formulação de nanopartículas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme estabelecido na proposta encaminhada às escolas, os conteúdos tratados associaram-se ao planejamento curricular das disciplinas de ciências, dessa forma, deliberou-se com os professores do CEF 18 sobre a realização do experimento de titulação de pH com repolho roxo nas turmas de 6º e 7º ano, o experimento de crescimento de leveduras com fermento biológico com as turmas de 8º ano e o experimento de formulação de nanopartículas por emulsão de água e óleo com as turmas de 9º ano.

Tabela 2 - Plano de trabalho CEM 02.

Turmas	Atividade específica	Atividade integrativa
1º ano	Emulsão óleo-água	O curso de biotecnologia na UnB; Pesquisa, estatística e fake news
2º ano	Flutuabilidade de bactérias, algas e archaeas	O curso de biotecnologia na UnB; Pesquisa, estatística e fake news
3º ano	Desenvolvimento de medicamentos e vacinas	O curso de biotecnologia na UnB; Pesquisa, estatística e fake news

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na adaptação das atividades propostas com os professores de biologia do CEM 02 deliberou-se sobre a realização do experimento de emulsão óleo-água com os alunos do 1º ano, do experimento de fluutuabilidade de bactérias, algas e archaeas com os alunos do 2ºano e a discussão guiada a respeito do desenvolvimento de medicamentos e vacinas com os alunos do 3º ano. Além disso, todas as turmas foram incluídas nas atividades integrativas de exposição do curso de biotecnologia da Universidade de Brasília (UnB) e de discussão sobre o uso da estatística nas pesquisas científicas e distinção de fatos e fake news.

O mecanismo para avaliação dos professores e alunos participantes da ação baseou-se na utilização de formulários de satisfação (um para professores e outro para alunos), criados pelo aplicativo Google Forms, que incluíam os seguintes tópicos de perguntas objetivas: satisfação geral com o evento; satisfação com a explicação teórica e material didático fornecido; satisfação com a explicação prática e experimentação; facilidade de acesso aos materiais de experimentos; possibilidade de desenvolvimento dos experimentos em casa; e, para os professores, foi adicionado tópicos de satisfação com a organização, de inserção curricular devida das ações e de aproveitamento dos alunos. Todos os tópicos foram avaliados em uma escala de 1 a 5, em que: 1 - muito insatisfeito; 2 - insatisfeito; 3 - moderadamente satisfeito; 4 - satisfeito; e 5 - muito satisfeito. As notas obtidas para cada critério foram organizadas em gráficos (nota atribuída por quantitativo de alunos e professores).

Metas estabelecidas

- Promover a educação formal forma inclusiva, democrática e criativa no ensino de ciências para estudantes da rede pública;
- Divulgar a ciência e a biotecnologia entre os estudantes atingidos;

Premissas metodológicas

- A construção do conhecimento deve acontecer por meio de uma abordagem ativa mediada pelo educador e não fornecida como um produto acabado;
- A experimentação em ciências deve seguir uma linha de raciocínio lógico de construção de conhecimento, deve-se evitar a exposição direta de conceitos e definições;
- A manipulação livre de simulações e experimentos ou demonstrações dialogadas deve ser incentivada;
- O debate, mediação de atividades dinâmicas, competições saudáveis e simulações argumentativas são ferramentas úteis na elaboração de intervenções pedagógicas.

RESULTADOS

Registro das atividades

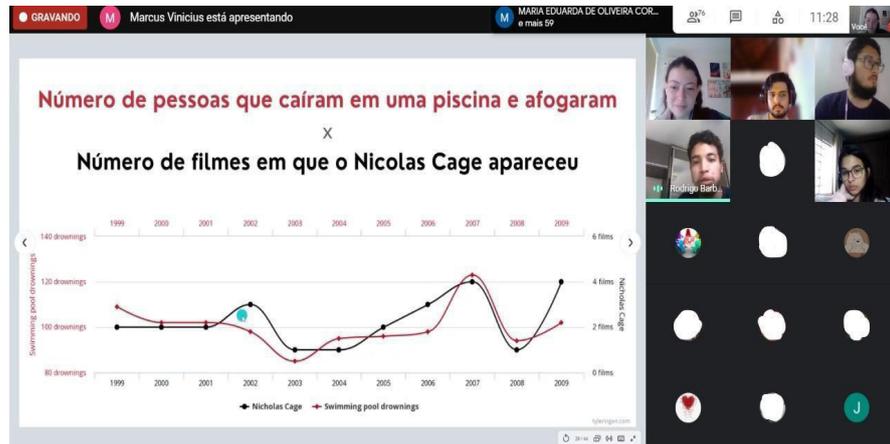
As atividades desenvolvidas foram distribuídas em diferentes dias da semana e em sábados letivos. Ambas as extensões ocorreram por meio da plataforma Google Meet e alcançaram uma média de 420 alunos, de forma síncrona, pelo evento ao vivo, ou assíncrona, através das gravações disponibilizadas posteriormente. As figuras 1, 2 e 3 ilustram o registro das atividades:

Figura 1 - Titulação de pH em turma de 6º ano do CEF 18. O experimento foi realizado a partir do uso de suco de repolho roxo como indicador de pH, através de sua mistura com substâncias e produtos rotineiros como vinagre, suco de limão, álcool, bicarbonato de sódio, sabão líquido, água sanitária etc. O manuseio das substâncias/produtos com potencial perigo para crianças foi realizado por meio da ajuda de um adulto responsável. Uso de imagem consentido pelos membros do PETi-Biotec.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2 - Pesquisa, estatística e fake news em turmas de 1º, 2º e 3º anos do CEM 02. Nessa apresentação estimulou-se uma discussão guiada dos protocolos de pesquisa científica e do uso da estatística descritiva e inferencial. A discussão teve um viés educativo na distinção entre fatos científicos e fake news. Uso de imagem consentido pelos membros do PETi-Biot.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3 - Desenvolvimento de medicamentos e vacinas em turma de 3º ano do CEM 02. Nessa discussão com os alunos do 3º ano pretendeu-se elucidar os processos de prospecção e desenvolvimento de vacinas e medicamentos, assim como os protocolos de testagem clínica e farmacovigilância dessas substâncias. Também teve um enfoque no trabalho de regulamentação da Anvisa como agência de vigilância sanitária nacional e seu papel na aprovação do uso de vacinas para COVID-19 no Brasil. Uso de imagem consentido pelos membros do PETi-Biotec.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Avaliação das atividades

O evento foi avaliado por 6 professores e 297 estudantes de ambas as escolas por meio do formulário de satisfação. Embora as ações tenham atingido 300 estudantes do CEF 18 e 120 estudantes do CEM 02 (quantitativo de estudantes das turmas atingidas), totalizando 420 estudantes, o evento foi avaliado por apenas 288 e 9 estudantes, do CEF 18 e CEM 02, respectivamente. Todos os 6 professores participantes das ações propostas pelo PETi-Biotec avaliaram o evento.

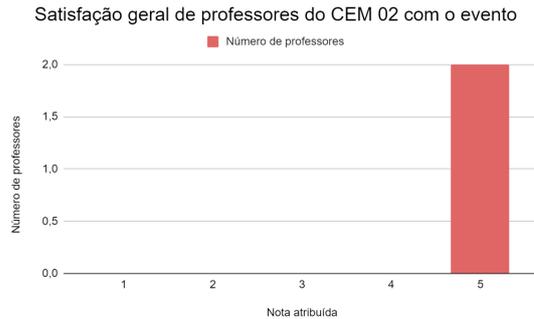
As atividades obtiveram um nível de satisfação geral média de 5,0 (satisfação máxima) entre os professores de ambas as escolas, o que aponta 100% de aprovação com nota máxima dos professores participantes. Quatro professores do CEF 18 e dois do CEM 02 avaliaram o evento quanto à esse critério, conforme mostrado no Gráfico 1 e Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 1 - Avaliação da satisfação geral de professores do CEF 18. Todos os quatro (4) professores que responderam ao formulário avaliaram positivamente o evento com nota 5,0 de satisfação geral, o que indica satisfação máxima.



Fonte: Elaborado pelo autor.

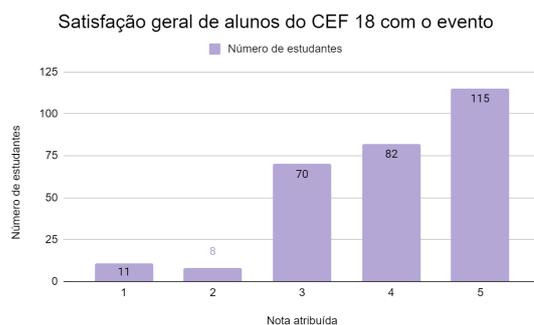
Gráfico 2 - Avaliação da satisfação geral de professores do CEM 02. Os dois (2) professores que responderam ao questionário avaliaram positivamente o evento com nota 5,0 de satisfação geral, que indica satisfação máxima.



Fonte: Elaborado pelo autor.

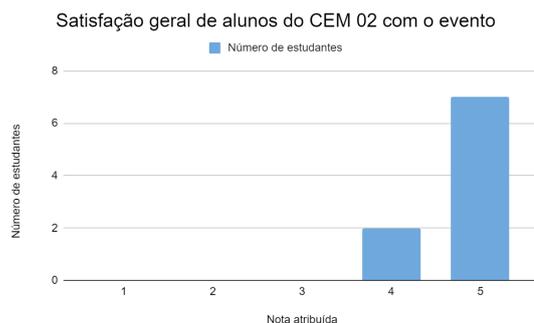
Quanto aos alunos, cerca de 40,0% dos alunos do CEF 18 (115 alunos) e 78,0% dos alunos do CEM 02 (7 alunos), do total de 288 e 9 alunos, respectivamente, que responderam ao formulário de satisfação, avaliaram o evento com nota 5,0, indicando satisfação máxima. Desse modo, aproximadamente 70% dos alunos (206 alunos) de ambas as escolas avaliaram o evento com nota 4,0 (satisfeito) ou 5,0 (muito satisfeito). As avaliações dos alunos do CEF 18 e CEM 02 à esse critério seguem ilustradas no Gráfico 3 e Gráfico 4, respectivamente:

Gráfico 3 - Avaliação da satisfação geral de alunos do CEF 18. Duzentos e oitenta e oito (288) estudantes responderam a esse tópico. Cento e quinze (115) estudantes atribuíram a nota máxima 5,0, indicando boa satisfação com o evento, oitenta e dois (82) estudantes atribuíram nota 4,0, setenta (70) atribuíram nota 3,0, oito (8) atribuíram nota 2, e, por fim, onze (11) estudantes atribuíram nota 1,0, indicando satisfação mínima.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 - Avaliação da satisfação geral de alunos do CEM 02. Nove (9) estudantes responderam a esse tópico. Sete (7) estudantes atribuíram a nota máxima 5,0, indicando boa satisfação com o evento, e dois (2) estudantes atribuíram nota 4,0, a segunda maior nota. Nenhum estudante atribuiu as notas 1,0, 2,0 e 3,0, as menores notas de satisfação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, 226 alunos, cerca de 90% do total de participantes que avaliaram o evento de ambas as escolas (297), afirmaram que os materiais necessários para realização das atividades foram de fácil acesso (Gráfico 5 e Gráfico 6) e 200, aproximadamente 67%, que foi possível realizá-las em casa (Gráfico 7 e Gráfico 8):

Gráfico 5 - Avaliação dos estudantes do CEM 02 para a pergunta “Os materiais necessários para realizar a prática foram de fácil acesso?”. Oito (8) estudantes responderam “Sim” e um (1) estudante optou por “Não”. Nove (9) estudantes responderam a pergunta.



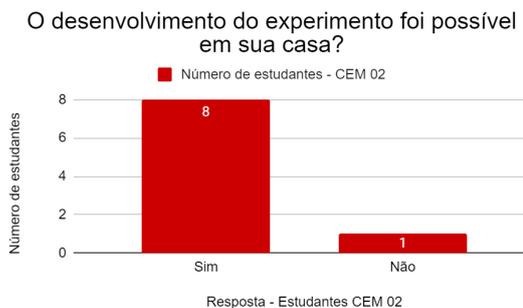
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Avaliação dos estudantes do CEF 18 para a pergunta “Os materiais necessários para realizar a prática foram de fácil acesso?”. Duzentos e dezoito (218) estudantes responderam “Sim” e setenta (70) estudantes optaram por “Não”. Duzentos e oitenta e oito (288) estudantes responderam a pergunta.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 7 - Avaliação dos estudantes do CEM 02 para a pergunta “O desenvolvimento do experimento foi possível em sua casa?”. Oito (8) estudantes responderam “Sim” e um (1) estudante respondeu “Não”. Nove (9) estudantes responderam a pergunta.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 8 - Avaliação dos estudantes do CEF 18 para a pergunta “O desenvolvimento do experimento foi possível em sua casa?”. Cento e noventa e dois (192) estudantes responderam “Sim” e noventa e seis (96) estudantes responderam “Não”. Duzentos e oitenta e oito (288) estudantes responderam a pergunta.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos professores, todos os professores do CEM 02 (2) e todos os professores do CEF 18 (4) concordaram que o evento foi condizente com o planejamento curricular de suas disciplinas (Gráfico 9 e Gráfico 10). Além disso, 100% dos professores das duas escolas afirmaram que foi proveitoso para os estudantes (Gráfico 11 e Gráfico 12):

Gráfico 9 - Avaliação dos professores do CEM 02 para a pergunta “Você acha que (o evento) foi condizente com o conteúdo visto pelos alunos?”. Os dois (2) professores que responderam ao formulário responderam “Sim”, não houve respostas para “Não”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 10 - Avaliação dos professores do CEF 18 para a pergunta “Você acha que (o evento) foi condizente com o conteúdo visto pelos alunos?”. Todos os quatro (4) professores que responderam ao formulário responderam “Sim”, não houve respostas para “Não”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 11 - Avaliação dos professores do CEM 02 para a pergunta “Você acha que (o evento) foi proveitoso/interessante para os alunos?”. Os dois (2) professores que responderam ao formulário responderam “Sim”, não houve respostas para “Não”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 12 - Avaliação dos professores do CEF 18 para a pergunta “Você acha que (o evento) foi proveitoso/interessante para os alunos?”. Todos os quatro (4) professores que responderam ao formulário responderam “Sim”, não houve respostas para “Não”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

DISCUSSÃO

Marandino (2018) pontua sobre a importância e o cuidado, do ponto de vista epistemológico, com o processo de disseminação do conhecimento, o qual envolve necessariamente diversas áreas do conhecimento e diversos profissionais. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos disciplinares tratados nas atividades propostas destacam não apenas a inserção curricular dessas temáticas, mas também a adaptação metodológica na intervenção pedagógica.

Ademais, a preparação do material de apoio, como apresentações virtuais, guias, manuais, roteiros explicativos e compilados destacam o esforço contínuo das ações de extensão na redução das dificuldades de acesso à materiais educativos de qualidade. A tentativa de fornecer apoio material corrobora com estratégias para sobrepor a problemática da carência estrutural de escolas públicas, que, conforme Sobrinho e Falcão (2016), se justifica na indisponibilidade ou baixa qualidade de material, elevado número de alunos em sala de aula, formação inadequada dos professores e escassez de bibliografia.

Mancuso (2000), por sua vez, explica que as inovações na área de estudo de ciências são conduzidas a partir do exercício da criatividade. Nesse âmbito, ao explorar as diferentes competências previstas nas premissas metodológicas nos alunos, como raciocínio lógico, pensamento crítico, criatividade e olhar científico diante das práticas expostas é possível estabelecer um processo guiado de aprendizagem, em que o aluno não é um mero coadjuvante, mas o protagonista desse processo.

Assim, ao utilizar desses artifícios da investigação científica como promotor do processo de aprendizagem, conforme Sobrinho e Falcão (2016), atributos comuns a várias disciplinas ministradas em sala de aula são unidos a um processo interdisciplinar único. Logo, as intervenções pedagógicas baseadas nesses artifícios se consolidam como facilitadoras no ensino de ciências em atividades de extensão universitárias.

CONCLUSÃO

O levantamento de dados e relatórios após a realização das práticas de extensão escolar nas duas escolas envolvidas permite visualizar o aproveitamento satisfatório dos estudantes nas atividades propostas. Considera-se, desse modo, que as práticas de extensão voltadas para ensino de ciências e progressão estudantil atingiram as metas previamente estabelecidas, de promoção da divulgação científica e democratização do acesso ao conhecimento científico.

A popularização da Ciência e Tecnologia (C&T) abrange diferentes métodos e estratégias, dentre eles o caráter extensionista da proposta de ação do PETi-Biotec favorece diferentes abordagens alternativas no ensino de ciências e na luta contra as desigualdades no acesso à informação. Dessa maneira, a extensão universitária pode protagonizar iniciativas de impacto, em diferentes camadas da sociedade, cumprindo assim, seu papel formativo e transformador.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. **Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030**. 2018. Disponível em < <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe>> Acesso em: 30 jun. 2021.

ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Universidade e desigualdade social: a difícil superação da falsa disjuntiva entre teoria e prática** Espacio Abierto, vol. 20, núm. 2, abril-junio, 2011, pp. 267-287 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo: **Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías**, Buenos Aires, n. 6, abr. 2000. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2021.
MARANDINO, Martha. Educação, Ciência e Extensão: a necessária promoção. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 89-100, 17 maio 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu. 1999.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/100513>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Popularização da ciência como prática social e discursiva**. 2009. 66 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

SOBRINHO, José & FALCÃO, Cleire. (2016). **Feira de ciências: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista Em Extensão. 14. 74-103. 10.14393/REE-v14n22015_arto4.

VALERIO, Marcelo. BAZZO, Walter Antonio. **O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade.** XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE 2005. Campina Grande: UFPE, 2005. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/14/artigos/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem: uma proposta metodológica para o ensino de línguas na terceira idade

Methodology of the Four Language Practices: a methodological proposal for the teaching of languages in the third age

Thamires Carvalho Baia¹

Ivone Rodrigues Lopes²

RESUMO Neste artigo propõe-se uma nova metodologia docente, que se caracteriza pelo desenvolvimento dos eixos dispostos na BNCC, em uma única aula, especificamente voltado ao ensino de línguas. Visa, portanto, utilizar de metodologias ativas para tornar o ensino mais didático, favorecendo a pronúncia, escrita, interpretação textual e facilitando o processo de aprendizagem de língua estrangeira para idosos. A metodologia foi aplicada no projeto de extensão da Universidade Estadual do Maranhão intitulado: O Ensino da Língua espanhola como qualidade de vida aos discentes da terceira idade. Como resultado, os alunos produziram um livro infantil através da escrita coletiva e uma coletânea de poemas online. Concluiu-se que o uso da metodologia transformou a maneira de aprender e ensinar, pois os alunos produziram e aprenderam com mais facilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Ensino de Línguas, Língua Espanhola, Terceira Idade.

ABSTRACT In this article, a new teaching methodology is proposed, which is characterized by the development of the axes arranged in the BNCC, in a single class, specifically aimed at language teaching. It therefore aims to use active methodologies to make teaching more didactic, favoring pronunciation, writing, textual interpretation and facilitating the foreign language learning process for the elderly. The methodology was applied in the extension project of the State University of Maranhão entitled: Teaching Spanish as a quality of life for seniors students. As a result, students produced a children's book through collective writing and a collection of poems online. It was concluded that the use of the methodology transformed the way of learning and teaching, as students produced and learned more easily.

¹ Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (*prof.thamirescarvalho@gmail.com*)

² Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (*ivoneterl78@hotmail.com*)

KEYWORDS: Active Methodologies, Language Teaching, Spanish Language, Third age.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, possibilitando que aprendam no seu próprio ritmo por meio de diferentes formas, seja na modalidade presencial ou remota. Essas novas metodologias podem ser utilizadas na educação em geral, em quaisquer disciplinas e faixas etárias, entretanto, esta proposta intitulada: Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem focaliza-se no ensino de Língua Espanhola na terceira idade, por meio do projeto de extensão “O Ensino da Língua Espanhola como qualidade de vida aos discentes da terceira idade – UNABI – ETAPA II”, desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Levando em consideração que o Brasil se localiza entre países *hispanohablantes* e, apesar disso, essa língua estrangeira não é preferencial entre muitas pessoas, que escolhem geralmente a língua inglesa para aprendizagem, deste modo, torna o uso de metodologias ativas ainda mais essencial para que o ensino seja mais dinâmico, divertido, didático e que possa conquistar o alunado, principalmente em relação à terceira idade, levando em consideração os benefícios da aprendizagem para a qualidade de vida dos idosos.

Partindo desta explanação, esta proposta metodológica foi aplicada para alunos da terceira idade da UNABI – Programa de Formação Continuada Universidade Aberta Intergeracional criado em 2016 pela Universidade Estadual do Maranhão, objetivando a melhoria da qualidade de vida da população maranhense idosa, por meio de atividades socioeducativas.

Nesta proposta busca-se responder as seguintes problemáticas: a Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem é eficaz para o ensino de línguas? Essa metodologia é capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem para o público de terceira idade?

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, pois foi necessária a aplicação da metodologia proposta, para comprovar –ou não– a sua eficácia para o ensino e para a educação em geral. Além disso, aplicaram-se questionários de satisfação com os discentes.

A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) possibilita a concessão de bolsas de extensão, através do PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão, programa vinculado à PROEXAE – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Tem-se como objetivo deferir bolsas de extensão a discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação, contribuindo para a sua formação acadêmico e profissional, num processo de interação entre a universidade e a sociedade em que os discentes estão inseridos, por meio de projetos.

Os projetos são desenvolvidos por professores efetivos da universidade e submetidos à avaliação para sua possível aprovação. Caso o projeto seja aprovado, a bolsa é concedida aos alunos que estejam entre o segundo e o penúltimo período dos cursos de graduação da universidade. Os alunos bolsistas são indicados pelos professores coordenadores dos projetos, com vigência de 12 meses.

Para socialização e divulgação desses projetos é realizado anualmente o JOEX – Jornada de Extensão Universitária, no qual são apresentados os resultados obtidos na realização de projetos de extensão que envolve docentes, discentes e comunidade, sendo obrigatória a participação de bolsistas e coordenadores. Nela é concedida premiação aos melhores projetos desenvolvidos no período.

Neste cenário que a professora mestre Ivonete Rodrigues Lopes (efetiva da universidade) desenvolveu e submeteu o projeto de extensão “O Ensino da Língua Espanhola como qualidade de vida aos discentes da terceira idade – UNABI – ETAPA I” (2019-2020), como também a ETAPA II (2021-2022), nos quais a autora deste artigo foi voluntária e bolsista, respectivamente. Projeto no qual a proposta das Quatro Práticas de Linguagem aqui referida, fora desenvolvida e aplicada.

METODOLOGIA DAS QUATRO PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem consiste no desenvolvimento dos eixos dispostos na BNCC (2018) para o ensino de língua inglesa e portuguesa, sendo a Oralidade, Leitura, Produção de textos (escrita) e Análise Linguística/Semiótica (Conhecimentos Linguísticos) em uma única aula. Logo, somente o eixo dimensão intercultural não se inclui nessa metodologia, mas que pode facilmente ser anexado, dependendo da duração da aula.

Nesta metodologia é importante seguir uma ordem de acontecimentos que podem ser observadas a seguir:

Ilustração 1 – Etapas da Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pode-se perceber que a primeira fase é imprescindível para a elaboração e desenvolvimento de qualquer aula. É através do planejamento que o professor consegue organizar-se para a regência, tanto na escolha dos objetivos, nas competências/habilidades da BNCC, como também para a administração do tempo.

Nessa metodologia é importante iniciar a aula com a fase de oralidade/escuta, pois o aluno precisa ouvir a leitura e compreender a oralidade do professor através do texto, para depois passar para a próxima fase. Para desenvolver a fase de leitura, o professor pode disponibilizar o texto ou material escolhido com antecedência, para que assim o aluno realize a primeira leitura.

Quando o aluno for realizar a leitura em turma, ele poderá se sentir mais seguro, pois já teve o contato anterior com o texto. Ainda nessa fase, o professor deve realizar feedbacks imediatos e orientar o aluno sobre os aspectos positivos e os que podem melhorar em sua leitura. Para isso, ele deve possibilitar uma nova chance após correção, caso o aluno deseje.

Após o primeiro contato com o texto (em casa), a escuta da oralidade do

professor e a leitura do texto (em turma), o aluno precisa explorá-lo em uma análise linguística e/ou semiótica, seja para identificar aspectos gramaticais, marcas de variação linguística ou interpretação de imagens, essa fase depende do conteúdo ministrado e da solicitação do professor.

A fase da escrita deve ser a última, pois o aluno precisa ter bastante contato com o texto, para que assim tenha uma base quando partir para a sua própria escrita. Nessa fase, o professor pode propor desafios que possam seguir o conteúdo ministrado, como por exemplo, a escrita coletiva através do Google Docs, dentre outras possibilidades.

A avaliação da Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem leva em consideração a participação ativa do aluno no decorrer do processo e na realização das fases, além disso, a avaliação está pautada na realização de *feedbacks* imediatos, que consistem em considerações acerca da participação ou contribuição do aluno durante o desenvolvimento da aula, além disso, os alunos podem avaliar, através de questionários, as produções realizadas na fase de escrita.

METODOLOGIA

A natureza dessa proposta caracteriza-se como quantitativa, pois a aplicação em campo e **análise de dados** se fez necessária para a comprovação da eficácia –ou não eficácia– da metodologia proposta. Deste modo, após a aplicação da metodologia no projeto de extensão, os alunos da terceira idade fizeram a avaliação (via *Google Forms*) das atividades e produções desenvolvidas durante a aplicação da Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem e os dados foram avaliados para a obtenção de um resultado acerca da eficácia do método proposto.

Foi através do desenvolvimento de aulas e atividades em língua espanhola, durante os anos de 2021 e 2022 para alunos da terceira idade no projeto de extensão ofertado pela UEMA, através do PIBEX e intitulado: **O Ensino da Língua Espanhola como qualidade de vida aos discentes da terceira idade – UNABI – ETAPA II**, que se aplicou esta proposta, entretanto, vale ressaltar que somente duas aplicações serão descritas neste artigo.

AS APLICAÇÕES E SEUS RESULTADOS

A seguir, apresentam-se algumas informações e o procedimento da primeira aplicação do método de Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem para os alunos do curso de extensão na terceira idade, da UEMA.

MODALIDADE: Remota via Google Meet.

CONTEÚDO: Pronombres personales.

OBJETIVOS: Geral: Identificar pronombres personales em textos orais e escritos.

Específicos: Desenvolver a oralidade através de leitura; analisar textos escritos; interpretar imagens; exercitar a escrita e o trabalho em equipe.

HABILIDADES: (EFO6LI09) Localizar informações específicas em texto; (EFO6LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica; (EFO6LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto; (EFO8LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

ESTRATÉGIAS: Revisão, aprendizagem pelo conhecimento prévio, debate, ensino colaborativo (criação de história em grupo).

RELATO: A aula iniciou com a revisão do conteúdo anterior, uma estratégia utilizada em todas as aulas, pois assim os alunos da terceira idade conseguiriam recordar o conteúdo já estudado e ter a oportunidade de tirar suas últimas dúvidas. Posterior a este momento, passou-se para o novo conteúdo com a proposta de metodologia das quatro práticas de linguagem.

Para desenvolver a primeira prática de linguagem (LEITURA), os alunos receberam antecipadamente para ler em casa e refletir sobre o conto autoral da bolsista e autora deste artigo, intitulado *El rico y el pobre*. Em turma, para desenvolver a segunda prática de linguagem (ORALIDADE/ESCUTA), ouviram a professora bolsista realizar a leitura (desenvolvendo a escuta) e os alunos foram chamados individualmente para realizar a leitura oralizada, esse momento foi proveitoso, pois eles já conheciam o texto através da leitura prévia. Após a leitura em turma, algumas considerações foram realizadas para cada aluno, com o objetivo de melhorar a pronúncia das palavras, o que proporcionou uma avaliação individual através de feedbacks.

Para desenvolver a terceira prática de linguagem (ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA), os alunos tiveram que identificar pronomes pessoais (em língua espanhola) dentro do texto, através dos conhecimentos prévios sobre o idioma e até mesmo, associando/comparando com a língua portuguesa. Posteriormente, os alunos analisaram a imagem do conto:

Quadro 1 – Ilustração e análise semiótica de aluna



ALUNA 1: Cinza significava tristeza, pois apesar de ter dinheiro, o rico era incompleto e o pobre, era feliz, por estar na cor amarela. A vida também é assim... (pausa). O dinheiro não é tudo na vida das pessoas, existem coisas mais importantes, como a família... (pausa). No caso do pobre.

ALUNA 2: Acredito que na imagem se vê claramente que o pobre é mais feliz, mesmo sendo pobre (risos). A gente vê que o rico tem dinheiro, mas ali no fundo, ele tá sozinho, né? Olha ele lá... (Aponta pra imagem). Já o pobre, é pobre, mas é rico! Até a foto dele tá no amarelo, que é de riqueza... (pausa). Fortuna, né?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Neste momento os alunos refletiram sobre o significado das cores e das imagens, através de análise semiótica. Confirmando os estudos de Oliveira e Ribeiro (2014), que afirmam que a primeira impressão na análise semiótica de uma imagem é a que se refere à cor. Fotografias com muito vermelho, por exemplo, costumam aludir ao calor, enquanto que o azul tende a referir-se ao frio.

Para desenvolver a quarta prática de linguagem (ESCRITA), os alunos deveriam exercitar a coletividade, através de um trabalho em equipe, entretanto, a turma inteira seria uma só equipe, pois, “todo ello permite alcanzar más fácilmente los objetivos de aprendizaje cuando son parte de un equipo colaborativo, por lo tanto, resulta un mecanismo efectivo para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás individuos” (ALMANZA; MONOBE; BARCELÓ (2018, p.05). As regras da atividade eram: 1- continuar a história de Ana (iniciada pela professora bolsista); 2- utilizar os pronomes pessoais aprendidos; 3- não perder a coerência em relação à contribuição anterior do amigo na história; 4- escrever em língua espanhola.

A atividade escrita contou com 14 participações e cada aluno recebeu instruções, em relação à tradução. A história recebeu uma arte, realizada pela professora bolsista, através da ferramenta Canva. Posteriormente, foi publicada na plataforma de livros online e independentes ISSUU, no qual está disponível em formato de livro. A história também recebeu uma narração em espanhol para que os alunos treinassem a oralidade e pronúncia em língua espanhola.

História coletiva Ana y los libros, disponível em: https://issuu.com/thamirescarvalho8507/docs/ana_y_los_libros_1

Narração da história: <https://www.youtube.com/watch?v=wTKeTvtD0KU&t=33s>

Imagem 1 – Bolsista e coordenadora do projeto com a versão impressa da história coletiva



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ainda utilizando a Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem, em uma nova aula sobre los artículos, desenvolveu-se a mesma sequência. Para desenvolver a prática escrita, a professora apresentou um poema autoral sobre a pandemia como exemplo, tendo em vista que os alunos deveriam realizar a escrita de suas próprias poesias. As regras eram: 1- utilizar os artigos aprendidos na aula; 2- expressar sentimentos em relação à pandemia e perda de pessoas especiais; 3- escrever sobre a pandemia ou algo que gostassem. A atividade conteve 15 produções. As poesias ganharam arte, realizada pela professora bolsista na ferramenta Canva.

Imagem 2 – Arte da coletânea de poesias



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Posteriormente, a coletânea com as poesias foi dividida em duas partes e publicada no perfil *Instagram* do projeto de extensão (@amor3idade). Uma das alunas (Vera Araújo) gravou um vídeo declamando sua poesia acerca da pandemia, que se chama *Tiempo para Reflexionar y Amar* e que fora publicado no canal do Youtube.

Poemas parte 1, disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUkWV1BAXnE/>

Poemas parte 2, disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVlthurAgwd2/>

Declamação de poesia da aluna Vera Araújo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OsV9OL2SxE4&t=26s>

Deste modo, através da aplicação da Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem, os discentes da terceira idade, do projeto de extensão da UEMA, produziram um livro infantil chamado *Ana y los libros* que ganhou uma via impressa, e, além disso, escreveram poesias autorais sobre a pandemia. Vale enfatizar que todas as produções foram em língua espanhola e que através do ensino do idioma oferecido pela universidade, a comunidade maranhense da terceira idade sentiu-se incluída, melhorando assim, sua qualidade de vida através da aprendizagem contínua.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

É importante discutir sobre os resultados obtidos com os alunos da terceira idade durante a aplicação da proposta de Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem, para tal, optou-se por ouvir a opinião dos próprios discentes acerca da metodologia e de suas produções autorais realizadas durante todo o processo de aplicação.

Para verificar se a metodologia fora realmente significativa no ensino e aprendizagem dos alunos, perguntou-se via *Google Forms* o que eles acharam.

Figura 1 – Atividade Ana y los libros

O que você achou do nosso livro infantil "Ana y los libros"? Achou criativo? Gostou de participar? Se não participou, gostaria de ter participado? Link para ver: https://issuu.com/thamirescarvalho8507/docs/ana_y_los_libros_1_

16 respostas

The image shows a screenshot of a Google Forms survey with 16 responses. The responses are as follows:

- Muy bom
- Muy bien
- Gostei muito, porque todos participaram
- Maravilhoso
- Sí, maravilloso
- Lê contré criativo, inovador, contundente.Y lo cuento me gustó mucho.Realmente disfruté participando, estaba emocionada!
Felicitaciones Maestras!
- Achei bastante criativo e gostei muito de participar.
- Encontré el libro creativo y me Gustaría participar em lá história.
- Muy bom. Gusto muy
- Gustaria mucho de participar
- Si me gusta mucho!
- Achei bom
- Si mui bien
- Gostaria de ter participado,mas não deu.
- El trabajo fue excelente! Felicitaciones, por su iniciativa!

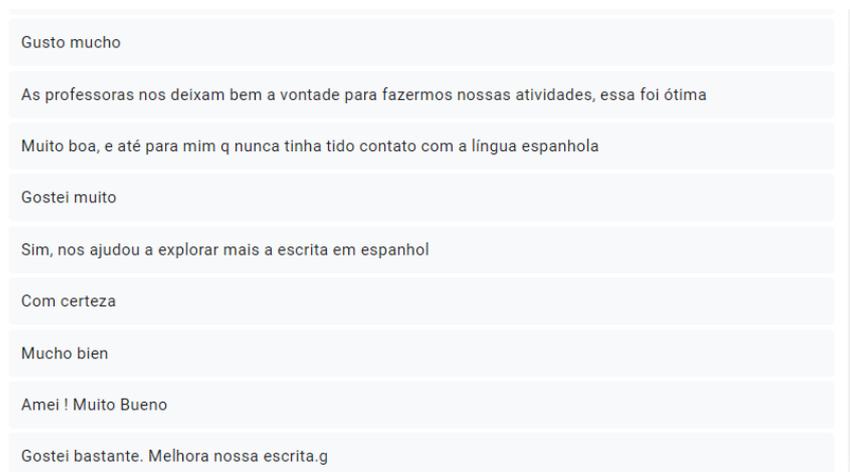
Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Acima se podem observar alguns comentários acerca da história coletiva. Os alunos que participaram adoraram a iniciativa, enquanto os que não puderam participar comentaram que gostariam de ter participado. Eles tiveram acesso ao link para enviar e divulgar o trabalho para outras pessoas, e alguns deles fizeram a impressão, deste modo, pode-se perceber como eles se sentiram fazendo parte de algo significativo.

Figura 2 – Atividade dos poemas

Você gostou da atividade de elaboração de poemas e textos (utilizando los articulos), com reflexões acerca da pandemia e assuntos diversos? Link para ler: primeira parte - <https://www.instagram.com/p/CUkVV1BAXnE/> segunda parte - <https://www.instagram.com/p/CVlhurAgwd2/>

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Acima, podem observar-se alguns dos comentários acerca da realização de poemas. Os alunos que participaram gostaram das produções, pois ajudou a melhorar a escrita em língua estrangeira. Os alunos também foram questionados acerca da facilidade do aprendizado de língua espanhola através dessa metodologia. As respostas foram positivas, enfatizando a relevância do professor-orientador. Além disso, por unanimidade, todos os alunos consideraram que aprenderam os conteúdos ministrados durante do projeto, incluindo as aulas com a aplicação da Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem.

Gráfico 1 – Sobre ter aprendido os conteúdos



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Isto devido as metodologia ativas, a paciência/disponibilidade da bolsista em auxiliar/mediar o conhecimento de cada um dos discentes, proporcionando um aprendizado realmente significativo, de forma a deprender o conteúdo.

REFLEXÕES: a língua espanhola na terceira idade

Os idosos têm por lei o direito de estudar, o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) destaca a importância da criação de oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando-se currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. Tendo este direito garantido, é necessário que haja uma adaptação nas metodologias, como ocorreu na aplicação dessa proposta.

De acordo com Conceição (1999) o idoso tem um apego a procedimentos de tradução e prática formal de sons e ortografia na aprendizagem de um idioma, que foi exatamente como aprenderam no passado. Devido a isso, é importante refletir sobre novos métodos e substituir gradativamente o modelo de ensino que eles estavam acostumados e que hoje em dia, mostram-se insuficientes, principalmente com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Além disso, o estudo constante ao longo da vida pode melhorar a qualidade de vida dos idosos, pois mantém a mente preservada e o desenvolvimento cognitivo, evitando doenças neurológicas. “Quando o idoso se envolve em cursos ou atividades que trabalham o aprendizado de algo novo, isso pode trazer grande benefício” (TAVARES; MENEZES, 2020, p.15).

O ensino de LE torna-se ainda mais importante, pois dá visibilidade à língua e por consequência, ela vai se tornando mais relevante e conhecida, por isso, dar-se a relevância do projeto de extensão aqui mencionado e rea-

lizado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pois possibilitou a qualidade de vida da comunidade idosa através do ensino de forma ativa de um novo idioma.

Viram-se as produções dos alunos da terceira idade e como estes foram capazes de produzir trabalhos em um novo idioma e de apreender o conteúdo ministrado, pois sua faixa etária fora levada em consideração, através de metodologias ativas. Deste modo, dar-se a necessidade de romper com algumas ideias de que o idoso não precisa estudar e de que não pode ou consegue utilizar ferramentas digitais, pois ele é capaz de aprender, tendo em vista que o ser humano aprende até a morte (PEREIRA; SERRA, 2014, p. 13).

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto neste artigo, vale enfatizar que as metodologias ativas buscam valorizar a participação efetiva dos alunos, rompendo aos poucos com a educação tradicional na qual o professor era detentor do conhecimento, sendo os estudantes meros ouvintes. Deste modo, a Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem foi essencial para que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira fosse mais dinâmico, visando o protagonismo dos idosos.

Os resultados alcançados durante as aplicações no projeto de extensão “O Ensino da Língua Espanhola como qualidade de vida aos discentes da terceira idade (UNABI/PIBEX)” mostraram que a Metodologia das Quatro Práticas de Linguagem foi realmente efetiva para o processo de ensino e aprendizagem dos idosos, tendo em vista que os objetivos foram atingidos, pois favoreceu o processo de pronúncia e escrita dos alunos da terceira idade, como se pôde observar através de suas produções de poemas e livro infantil, por exemplo.

Através da Metodologia das Quatro Práticas, o ensino de língua espanhola tornou-se dinâmico, didático, divertido e eficaz para esse público-alvo, essas foram avaliações realizadas por eles mesmos. Também foram desenvolvidas atividades que fomentaram a proatividade e as habilidades do alunado da terceira idade, principalmente em relação ao exercício da criatividade.

Além disso, os alunos desenvolveram e exercitaram habilidades esperadas pela BNCC para língua portuguesa e língua estrangeira, logo, verificou-se que em uma aula é possível trabalhar a escuta/oralidade, leitura, análise linguística e escrita. Deste modo, respondeu-se a problemática da pesquisa e agora se sabe que a metodologia é eficaz para o ensino de línguas e é capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem para o público de terceira idade.

A proposta tem sua relevância educacional por trazer à tona debates sobre as metodologias ativas, que se caracterizam como novas práticas no

processo educativo. Além de buscar valorizar os idosos e colocá-los em uma posição de atuação constante, explorando o desenvolvimento da capacidade cognitiva e empoderando indivíduos que por vezes, são esquecidos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMANZA, Johanna Lorena Aristizabal; MONOBE, Arcelia Ramos; BARCELÓ, Violeta Chirino. **Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo**. Educare vol.22 n.1 Heredia Jan./Apr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo> Acesso em: 10 de jan. de 2022.

BRASIL. **Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do idoso**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Leitura semiótica e reconstrução histórica: análise de imagens da manifestação pela manutenção da UNESP**. Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursos-fotograficos/article/view/16508/14592> Acesso em: 21 de fev. de 2022.

PEREIRA, Letícia Gravano Pacheco. SERRA Dayse. **A importância da aprendizagem na terceira idade**. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204140.pdf Acesso em: 02 de mar. de 2022.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira. **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico]**. Edufu Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2020. Disponível em: www.edufu.ufu.br Acesso em: 02 de mar. de 2022.

Projeto Politeia: a simulação como instrumento metodológico de ensino sobre o processo legislativo brasileiro

Politeia Project: simulation as a methodological tool for teaching the brazilian legislative process

Graziela Dias Teixeira¹

Thawany Gomes²

RESUMO Este trabalho trata do Projeto de Extensão Politeia do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, que promove a simulação do processo legislativo brasileiro a estudantes do ensino superior. Busca-se analisar esse Projeto como um instrumento metodológico de ensino sobre o processo legislativo brasileiro. Para isso são abordados os principais conceitos sobre metodologias de ensino ativas, e os benefícios da simulação como metodologia de ensino. São apresentadas experiências de simulações parlamentares em Casas Legislativas do Brasil, bem como entrevistas com ex-membros do Projeto Politeia e com servidores da Câmara dos Deputados. Este estudo possibilitou a percepção do Projeto Politeia como metodologia diferenciada e complementar ao ensino tradicional. As discussões realizadas na simulação corroboraram para o aprimoramento de habilidades que vão além do conhecimento técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Simulação, Processo legislativo, Câmara dos Deputados, Metodologias ativas de aprendizagem, Politeia.

ABSTRACT This article studies the simulation of the Brazilian legislative process as an active teaching methodology. The article explains the main concepts of active teaching methodologies, and the benefits of simulation as a teaching methodology. This article presents Brazilian politics simulations and interview students who participated in Project Politeia, a simulation organized by the Political Science Institute of the University of Brasília. Moreover, public employees who organize this simulation on Brazilian Parliament. Finally, the interviews try to understand the methodological aspect of the simulation. The interviews showed Project Politeia that complemented methodology to traditional teaching. The simulation facilitates studying learning and develops other abilities that go beyond technical knowledge.

¹ Instituto de Ciência Política - IPOL/UnB (*grazy@unb.br*)

² Ciência Política pela Universidade de Brasília (*thawanygomes.s@gmail.com*)

KEYWORDS: Simulation, Legislative Process, Chamber of Deputies, Active teaching methodology, Politeia.

INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino podem ser compreendidas como estratégias que são aplicadas com a finalidade de elevar a capacidade de assimilação e compreensão dos estudantes. Neste sentido, com o intuito de fortalecer os instrumentos da democracia representativa e aprofundar a percepção dos cidadãos sobre processo político e as nuances enfrentadas pelos atores nele inseridos, as Câmaras Legislativas e Instituições de Ensino no Brasil e em outros países, têm adotado a simulação como metodologia de aprendizagem.

Nesta perspectiva, destaca-se o Projeto Politeia, um projeto de extensão do Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB) que promove o conhecimento do processo legislativo brasileiro a jovens universitários de todo o país, por meio da realização de simulação que ocorre no interior na Câmara dos Deputados, localizada em Brasília.

O projeto é fruto de um acordo de cooperação técnica entre a UnB e a Câmara dos Deputados e ocorre uma vez ao ano durante o recesso parlamentar. Os participantes são treinados pela equipe organizadora e no decorrer de uma semana possuem a oportunidade de atuar como deputados federais e repórteres políticos. A experiência fornecida a eles compreende as etapas de elaboração de projetos de lei, construção de relatório legislativo (parecer), até articulação com outros participantes para que seus projetos e pautas sejam aprovados nas Comissões temáticas e Plenário da Câmara.

Este trabalho busca analisar o Projeto Politeia como um instrumento metodológico de ensino sobre o processo legislativo do Brasil, no sentido de verificar a percepção da simulação como metodologia diferenciada para construção do conhecimento e como metodologia complementar ao ensino tradicional.

A simulação, neste trabalho, configura-se como uma metodologia de ensino ativa, na qual o estudante, principal agente de aprendizado, é colocado em uma recriação da realidade, possibilitando que o conhecimento vá além de questões técnicas, já que o processo de vivência estimula pontos como a discussão, reflexão, trabalho em equipe, arranjo de acordos e negociações, além de aspectos comportamentais e de personalidade.

Ressalta-se que a simulação pode ser percebida como método complementar de ensino que visa atingir objetivos pedagógicos e resultados de aprendizagem. Considera-se a simulação como uma metodologia diferenciada quando comparada ao método tradicional e que colabora para assimilação mais profunda do conhecimento, uma vez que o ambiente fornecido por ela permite que os participantes apliquem os conteúdos já estudados anterior-

mente e isso pode viabilizar o desenvolvimento cognitivo do estudante, já que ele constrói modelo lógico em sua mente.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: metodologia do artigo; metodologias ativas de aprendizagem aplicadas à simulação; simulações parlamentares no Brasil; o Projeto Politeia; os resultados gerais referentes às percepções dos entrevistados; e as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se em uma metodologia qualitativa, que possibilita uma profunda compreensão dos fenômenos sociais, com a utilização de técnicas que possibilitam a compreensão detalhada do que se pretende estudar (OLIVEIRA, 2008), como observação participante e principalmente entrevistas. Segundo Minayo (2009), essas duas técnicas apresentam-se como formas de abordagem do trabalho de campo. Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental.

A entrevista é uma técnica que favorece a obtenção de informações a respeito das crenças, expectativas, vivência e sentimentos dos entrevistados. Sua estrutura mais livre, em comparação aos outros métodos, oferece maior liberdade e espontaneidade aos participantes (GIL, 1991).

Diante disso, no período entre maio e junho de 2021 foram realizadas entrevistas com sete alunos que participaram da organização do Projeto Politeia como coordenadores nas duas últimas simulações presenciais realizadas nos anos de 2018 e 2019; e com dois servidores e um ex-servidor da Câmara dos Deputados que corroboram ao longo dos anos para execução do projeto dentro da Casa Legislativa.³

No caso das entrevistas realizadas com servidores e um ex-servidor da Câmara, foram três no total que participaram da execução da simulação dentro da Câmara dos Deputados. Além de prestarem assessoria em questões legislativas durante a simulação, alguns desses servidores são os responsáveis pelo projeto dentro da Casa Legislativa, bem como, têm acompanhado o projeto desde sua implementação na Câmara.

Outra metodologia utilizada foi a observação participante, ela é concebida como pesquisa etnográfica onde os pesquisadores são inseridos em um grupo social por meses ou anos, a fim de acompanhar sistematicamente os indivíduos e coletar informações com o objetivo de fazer inferências a respeito dos fenômenos sociais (GILLESPIE; MICHELSON, 2011).

Neste contexto, o observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo e por isso, o acesso a dados de domínio privado pode ser

³ Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em 2021 durante a pandemia da Covid-19, por meio de videoconferências.

facilitado, além de propiciar o rápido acesso a dados e situações habituais em que os membros da comunidade estão inseridos. A observação participante também facilita a apuração de informações importantes e aprofundadas com os atores envolvidos, além de possibilitar a modificação do ambiente em que a pesquisa está sendo conduzida (MINAYO, 2009; VINTEN, 1994 apud MÓNICO et al, 2017).

Neste estudo, a observação participante foi realizada com base na experiência de um dos autores deste estudo no Projeto Politeia durante os anos de 2017 a 2020, como simulante, como membro de umas das coordenadorias, e como coordenador geral do Projeto. A sua experiência e olhar estão permeados ao longo do trabalho, sendo possível observar aspectos que envolvem a consolidação, estrutura e execução do projeto.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS À SIMULAÇÃO

As metodologias fornecem diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem que se efetivam em diferentes estratégias e abordagens (BACICH; MORAN, 2017). Elas podem ser compreendidas como estratégias didáticas utilizadas com o propósito de maximizar e aperfeiçoar o aprendizado dos estudantes.

Deste modo, as metodologias ativas de aprendizagem podem ser concebidas como um instrumento que permite uma compreensão mais profunda do estudante através da indagação e experimentação. Estas metodologias apresentam o estudante como principal ator da construção do processo de aprendizagem de forma flexível e integrada.

Nesse mecanismo de ensino o professor possui a função de orientar e mediar o conhecimento, essa autonomia do estudante tende a aumentar a flexibilidade cognitiva (BACICH; MORAN, 2017), uma vez que as diferentes situações enfrentadas durante momentos do processo que vivencia corroboram para que o estudante interaja com o conteúdo falando, discutindo, escutando, exercitando habilidades tais como reflexão, observação, comparação entre outros (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Dewey precursor da educação por meio da experiência, em seus escritos ressalta o papel da educação ativa por meio da ação para formar cidadãos aptos e criativos (Apud BACICH; MORAN, 2017, p.80). Dessa forma, incorporada às metodologias ativas, a simulação possibilita situações que constituem pontos de contato entre distintos grupos, valores, o que contribui para a ampliação da mobilidade social e da democracia.

Grande parte dos benefícios da simulação encontra-se no fato de que ela modifica o ambiente de aprendizagem do estudante, possibilitando a recriação da realidade de forma projetada a fim de explorar elementos cruciais para o objetivo de ensino que se pretende chegar. Esse método permite que

os estudantes mergulhem em uma situação concreta em vez de simplesmente tê-los estudados de uma perspectiva teórica, o que possibilita o aprendizado de forma profunda, já que é preenchida a lacuna entre pensamento e experiência (KRÖGER, 2018).

Dessa forma, quando ilustrados em uma simulação, os conceitos se tornam mais concretos e compreensíveis. Pode-se citar como exemplo disso, o plano concreto de um processo político, onde os alunos podem compreender melhor o motivo pelo qual uma determinada negociação foi bem ou não sucedida, ou porque uma política teve um determinado resultado em vez de outro (KRÖGER, 2018).

Posto isso, pode-se considerar que a simulação aplicada como metodologia de ensino contempla três objetivos de aprendizagem: o engajamento do estudante, aprimoramento da forma em que o conhecimento é transmitido, além de desafiar as atitudes dos alunos e aumentar a conscientização sobre os problemas.

Os objetivos citados são atingidos de três formas, engajamento dos estudantes no processo de aprendizado através da motivação; alteração de como o conhecimento é transmitido utilizando o ambiente como recurso didático, e ganhos na aprendizagem substantiva, ou seja, quando a percepção de eventos novos ou antigos recebem significados, o que corrobora para a construção do conhecimento afetivo (KALLESTRUP, 2018).

A primeira forma, a motivação, oferece informações de modo que colabora para o aumento de interesse dos discentes, pois o modelo em que o conhecimento é transmitido exige envolvimento ativo, apresenta objetivos desafiadores, mas alcançáveis, gera sentimentos de autonomia, realização, relevância, relacionamento com os outros, tornando o processo de aprendizagem acessível e interessante (RAYMOND; USHERWOOD, 2013).

A segunda forma, alteração de como o conhecimento é transmitido utilizando o ambiente como recurso didático, rompe a concepção do conhecimento unilateral e estimula autodescoberta ponto a ponto, já que a simulação utiliza estímulos tais como visuais, auditivos e cinestésicos inventários de personalidade, o que aborda as inteligências múltiplas (RAYMOND; USHERWOOD, 2013).

Além disso, o ambiente fornecido pela simulação estimula os estudantes a atuarem em equipe, negociar, firmar compromissos e formar coalizões. Isso melhora as habilidades individuais, pois incentiva os estudantes a desenvolverem sua própria visão a respeito de um tema e defendê-la, aprimorando sua capacidade de desenvolver um argumento e pensar criticamente. Devido a isso, os participantes também treinam a habilidade de falar em público. Somado a esses fatores, os estudantes ainda aprendem a se adaptar rapidamente com situações que não foram previstas, como mudança na posição de outros atores da simulação, além de apreciar melhor as diferentes perspectivas e questionar seu próprio comportamento (KRÖGER, 2018).

Por fim, o terceiro, ganho de conhecimento afetivo é comprovado pelos autores Jones e Bursens (2015), que deram evidências empíricas que a participação em simulação gera ganhos afetivos, tais como, crença no sistema político, admiração pelos atores políticos e capacidade de auto avaliação.

Ademais, a simulação quando utilizada em ambientes que vão além da sala de aula, como o caso das simulações que ocorrem nas Assembleias Legislativas e na Câmara dos Deputados, pode oferecer instrumentos para que os jovens estudantes reconheçam e façam uso dos mecanismos e espaços ofertados pelo Estado, em específico os canais e possibilidades de interação oferecidas pelo legislativo (COSSON, 2008).

SIMULAÇÕES PARLAMENTARES NO BRASIL

Realizada pelas Câmaras Legislativas e demais instituições no Brasil e em outros países, a simulação tem proporcionado uma dinâmica de ensino diferenciada no âmbito da Ciência Política, que se baseia na educação por meio da metodologia ativa de aprendizado, onde o conhecimento agregado por meio da indagação e experimentação, permite uma compreensão mais profunda dos participantes (BACICH; MORAN, 2017).

Nas esferas nacional, estadual e municipal são muitos os projetos que visam a simulação das atividades parlamentares, em pesquisas relacionadas ao tema encontram-se informações referentes a diversos projetos que simulam a realidade das Casas Legislativas.

Neste contexto, pode-se destacar o Parlamento Jovem Brasileiro (PJB), projeto institucional da Câmara dos Deputados que promove aos alunos de escolas públicas e particulares a vivência do processo democrático por meio da participação de simulação parlamentar com diplomação, posse e exercício do mandato. Todo esse processo ocorre em Brasília, na Câmara dos Deputados, e consiste em uma gama de atividades que imita a criação de uma nova lei no Brasil (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

Iniciativas semelhantes, mas que possuem público alvo mais abrangente são o Politizar, o Deputado Universitário Tocantinense, e o Parlamento Universitário. O primeiro é um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, estabelecido através do Convênio nº 275/2017⁴. O projeto leva jovens que já concluíram o Ensino Médio a representarem as atividades de deputados estaduais, assessores e jornalistas dentro das dependências da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO).

A simulação do Politizar é composta por reuniões partidárias, votação dos projetos de lei em comissões temáticas e Plenário, bem como eleição para

⁴ Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extratos-de-convenios-173044788> (Acesso em 13 de março de 2021).

presidência da Alego. Ademais, os participantes também têm a oportunidade de desempenharem o papel de assessores, e neste caso, aprendem a preservar a imagem e divulgação dos trabalhos do seu deputado. Já como jornalistas, ficam responsáveis pela elaboração de notícias e reportagens orientadas por equipe especializada (POLITIZAR, 2021).

O segundo é desenvolvido pelo Curso de Gestão Pública do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), e leva universitários do estado a desempenharem a função de deputados. A experiência inclui posse parlamentar, eleição de Mesa Diretora, reuniões de comissões e sessões plenárias (ALBERNAZ et al, 2016).

Por fim, o terceiro, é fruto da parceria entre a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná e Universidades Públicas e Privadas, ele leva 54 estudantes dessas universidades a vivenciarem por 14 dias as atividades políticas na Assembleia. As atividades experimentadas por eles compreendem desde a apresentação e votação de proposições até a formação de blocos e alianças (LEMES, 2020). O projeto conta ainda com a simulação da prática de jornalismo, por meio da cobertura jornalística das sessões.

PROJETO POLITEIA

O Politeia é um projeto de extensão do Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB) que promove o conhecimento prático do processo legislativo brasileiro a jovens universitários de todo o país, por meio da realização de simulação. Para além de viabilizar a propagação do conhecimento acerca do processo legislativo, o projeto tem o objetivo de proporcionar um ambiente em que o trabalho em equipe e o debate sejam estimulados, a fim de despertar nos participantes o olhar para questões políticas e sociais que permeiam o país.

A simulação ocorre uma vez ao ano durante o recesso parlamentar dentro das instalações da Câmara dos Deputados, que tem parceria institucionalizada com o projeto desde a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Câmara dos Deputados. A experiência tem duração de aproximadamente uma semana e busca ser o mais fiel possível da rotina vivenciada pelos parlamentares da Câmara dos Deputados, e por isso, é desenvolvida em duas etapas: a preparatória e a simulação, que compreendem desde o treinamento dos participantes até aprovação dos projetos no Plenário Ulysses Guimarães, maior e principal plenário da Câmara dos Deputados.

A etapa preparatória é formada pelo treinamento dos futuros simulantes, envio dos projetos e pareceres elaborados pelos participantes, bem como a eleição de líderes de partidos. O treinamento é realizado de forma presencial no Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (UnB) e transmitido online para os estudantes que não residem em Brasília. Ele ocorre um

mês antes da simulação, sendo o primeiro contato de muitos participantes com o processo legislativo.

Na etapa da simulação é realizada a eleição dos cargos em comissão e cargos na Mesa Diretora, também ocorre o colégio de líderes e o exercício do mandato dos deputados dentro das Comissões e Plenário (POLITEIA, 2019).

Durante as atividades dentro das Comissões ocorrem as discussões e votação dos projetos de lei elaborados pelos simulantes. Neste momento também é assegurado aos participantes a utilização das ferramentas regimentais, como apresentação de requerimentos, apresentação de questão de ordem, verificação de votação, entre outros. Encerradas as comissões, os deputados irão ao Plenário onde tomarão a decisão final sobre os projetos, sendo aprovados ou rejeitados por definitivo. Ademais, durante as discussões, as Comissões e o Plenário contam com o assessoramento e consultoria técnico legislativa da Organização do Politeia e de servidores da Câmara dos Deputados (POLITEIA, 2019).

Concomitantemente com os trabalhos das Comissões e Plenário, os simulantes que estão como jornalistas e fotógrafos ficam encarregados de fazer a cobertura jornalística da simulação escrevendo matérias jornalísticas, bem como realizando entrevistas e elaborando artigos de opinião. E ao final das deliberações, são eles os responsáveis por coordenar a coletiva de imprensa dos parlamentares.

Ao final da simulação é elaborado um processamento, que tem o objetivo de fazer os participantes refletirem sobre a experiência vivenciada ao longo da semana. É nesta etapa que os participantes fazem uma autoavaliação sobre suas ações e sobre os aspectos positivos e negativos que a experiência propôs. Este é o momento de reflexão da simulação, com abertura para sugestões tanto da Câmara quanto dos participantes que visam melhorar o processo de aprendizado.

Ressalta-se que a simulação é organizada e executada por estudantes de diversos cursos da UnB, tais como Ciência Política, Direito, Economia e Jornalismo, coordenados por um docente do Curso de Curso de Ciência. Os estudantes da Organização do Projeto, aproximadamente 50, se preparam ao longo do ano e dividem-se em quatro coordenadorias apresentadas a seguir, que são responsáveis por distintas funções que são cruciais para a continuidade do projeto e da simulação:

- A Coordenadoria Administrativa tem a atribuição de estruturar e oferecer suporte logístico ao projeto.
- A Coordenadoria de Comunicação é responsável pela estrutura de divulgação, pela assessoria de imprensa da simulação e pelo gerenciamento das redes sociais e oficiais do Politeia.

- A Coordenadoria Acadêmica estuda e elabora aulas para os estudantes, além de possuir o conhecimento técnico necessário para o auxílio regimental aos participantes durante a simulação e demais atividades necessárias.
- Por fim, a Coordenadoria Geral faz a articulação e o gerenciamento dos trabalhos das coordenadorias e é responsável pela representação institucional do Projeto frente ao Instituto de Ciência Política/UnB, a Câmara dos Deputados, aos parceiros e demais grupos.

RESULTADOS GERAIS

Percepção da Organização do Projeto Politeia

Apresenta-se nesta parte as ideias principais das entrevistas realizadas com sete dos responsáveis pelas quatro coordenadorias nas gestões de 2017-2018 e 2018-2019⁵ do Politeia.

A pergunta principal realizada junto aos entrevistados contemplou questão referente à percepção da assimilação do conteúdo do processo legislativo por meio da simulação.

O entrevistado 1, o ex-coordenador-geral do Politeia na gestão de 2018-2019⁶, respondeu positivamente e exemplificou que para ele a vivência na prática, fornecida pelo Politeia, passa a sensação de que o participante está dentro do Regimento Interno sendo guiado pelos acontecimentos que se tornam caminhos para o aprendizado. O entrevistado ressaltou ainda que, enquanto membro da gestão, teve uma experiência enriquecedora pois em cada desafio que surgia, em cada fase do processo, os coordenadores iam aprendendo e tentando ensinar.

O entrevistado 2, o ex-vice coordenador acadêmico na gestão de 2018-2019⁷, descreveu que participar da simulação rompeu com percepção que ele tinha de que a política era bagunçada, para ele, por mais que se pareça bagunçada, existe uma organização formal com base no Regimento Interno na Câmara dos Deputados que rege a discussão política e compreender partes dessa organização facilitou a compreensão de informações difíceis de assimilar sem a vivência prática.

⁵ A gestão de 2017-2018 foi a responsável por realizar a simulação de 2018, já a gestão de 2018-2019 realizou a simulação de 2019.

⁶ Simulou como deputado em 2016 e 2017 e compôs a organização no período de 2018 e 2019.

⁷ Simulou como deputado em 2016 e 2017 e compôs a organização no período de 2018 e 2019.

Então essa parte prática de viver enquanto pessoa a simulação é muito diferente de você, ou estudar, ou então você acompanhar outros agentes né, outros atores atuando. Quando você atua, você veste o terno e etc., se torna muito mais efetivo em si.

[...] o Politeia ele te traz uma coisa que em nenhum livro tem, que é a parte prática do processo, que é à prática da política.

[...] a questão de divisão de cargos, que era uma coisa que nunca entrava na minha cabeça, essa questão do critério de proporcionalidade, simulando o Politeia isso ficou quase que natural no meu pensamento, se eu não tivesse isso, acharia um absurdo jurídico gigante. Então essas coisas práticas que o Politeia traz, alinhado a um conhecimento teórico, casa muito perfeitamente, é muito interessante a capacidade que o Politeia tem em relação a isso.

A terceira entrevistada, ex-coordenadora de Comunicação na gestão de 2018-2019⁸, destacou que sua experiência com a simulação ajudou a prestar atenção nos detalhes das discussões da Câmara e Senado. Como compreendia melhor os processos por meio da sua vivência, ela explicou que passou a acompanhar as sessões e prestar atenção em termos desconhecidos e pesquisar sobre eles. Ressaltou ainda que depois de sua participação nas simulações sentiu que era capaz de compreender melhor os processos, além de se posicionar com mais confiança em relação aos assuntos que estavam sendo discutidos na Casa.

Já a quarta entrevistada, a ex-coordenadora administrativa na gestão de 2018-2019⁹, informou que o curso de graduação da Ciência Política costuma ser teórico e histórico, o que fornece pouco contato com o processo legislativo, e com a simulação foi possível ter tanto o contato teórico quanto o prático, o que facilitou o entendimento sobre o processo.

A quinta entrevistada, a ex-coordenadora-geral da gestão de 2017-2018¹⁰ citou que o processo legislativo é cíclico e enfatizou a importância de sempre estudar e se atualizar sobre o tema. Explicou que durante sua trajetória de aprendizado fez diversos cursos e descobriu que tinha muitas dúvidas em relação ao processo legislativo e que a experiência através da prática possibilitou ter uma parte de aprendizado, além de incentivá-la a procurar continuamente algum tipo de recurso para conseguir entender melhor os processos.

O sexto entrevistado, o ex-coordenador Acadêmico da gestão de 2017-2018¹¹ defendeu que é inegável o fato de a simulação agregar e fixar o conteúdo. Ele descreveu como a confiança em aplicar os conceitos teóricos angariados por meio do treinamento no projeto vai crescendo no decorrer da simulação.

⁸ Simulou como repórter e fez parte da organização no período de 2017-2018 e 2018-2019.

⁹ Fez parte da organização no período de 2017- 2018 e 2018-2019;

¹⁰ Fez parte da organização no período de 2016- 2017 e 2017-2018;

¹¹ Fez parte da organização no período de 2016- 2017 e 2017-2018.

Você chega com certa insegurança e não sabe se está preparado para aplicar aqueles conceitos ali durante a simulação, e à medida que os dias passam você observa como vai ficando muito mais simples e que aquela prática ali realmente faz com que os conhecimentos teóricos que você havia adquirido grudem em você mesmo.

No que tange a sua experiência nas consultorias legislativas explicou que há níveis de conhecimento diferentes daqueles que participaram da simulação e os que não participaram:

Pessoas que participaram de simulação tendem a ter aquele conhecimento mais enraizado, mais na ponta da língua, tendem a ter mais facilidade para entender tudo lá dentro.

Por fim, a sétima entrevistada, a ex-coordenadora Administrativa¹² da gestão de 2017-2018 explicou como a experiência através da simulação corroborou para sua compreensão lógica do funcionamento das Comissões. Na ocasião, ressaltou que pelo fato de não ter contato prévio com a Câmara dos Deputados antes, ela tinha certa dificuldade em compreender a magnitude do processo e os pormenores que a aprovação de uma lei possui.

Então eu só consegui assimilar quando participei de verdade, a dinâmica do posicionamento dos deputados, quantas Comissões eles ficam, o que eles fazem nessas Comissões, só no ensino eu não entendia tão bem. [...] quando eu entendi, quando eu vivenciei que eu pude entender melhor essa ligação e facilitou entender mais depois que eu tive uma experiência física.

A partir das respostas dos entrevistados, pode-se identificar que aplicar os conceitos teóricos através da vivência permite que o estudante fixe o conteúdo, visto que é construído um modelo mental interno facilitando a compreensão sobre o processo legislativo. A percepção sobre os processos políticos angariados através da experiência pode aumentar o interesse dos estudantes em estudar mais a fundo o conteúdo, além possibilitar o aumento da confiança sobre o conhecimento que adquiriram.

Percepção da Câmara dos Deputados

Na busca da percepção da Câmara dos Deputados, foram realizadas perguntas aos dois servidores e um ex-servidor da Câmara dos Deputados que acompanharam o projeto. A pergunta principal realizada junto aos entrevistados contemplou questão referente aos aspectos diferenciais da simulação

¹² Fez parte da organização no período de 2016- 2017, 2017-2018 e 2018-2019.

como metodologia de ensino em detrimento ao ensino tradicional.

A primeira entrevistada, que é jornalista e responsável pelo Politeia na Coordenação de Participação Popular da Câmara dos Deputados, defendeu que a simulação possibilita trocas. A experiência advinda deste método possibilita debates, encontros com realidades distintas, trocas de experiências que fazem com que os participantes alcancem outros pontos de vista que sozinhos seriam mais difíceis, para além disso, esses encontros entre diferentes vivências podem permitir que alternativas para determinado problema enfrentado pela sociedade possam ser propostas.

Outro aspecto da simulação citado por ela é que conhecer a dinâmica do processo legislativo permite o amadurecimento da política representativa, já que ao conhecer os mecanismos do processo legislativo os jovens com diferentes visões de mundo podem colocar em prática projetos que acreditam e que possam dar outra característica à política, por exemplo propor os gabinetes abertos e frentes parlamentares que defendem ações nas quais acreditam. Esse conhecimento adquirido também corrobora para formação de profissionais e pesquisadores que vão ser muito necessários para dar todo o respaldo que o campo político precisa, quanto mais profissionais amadurecidos e que saibam utilizar as ferramentas, mais qualificados serão o trabalho neste campo.

Para o segundo entrevistado, que é consultor legislativo da área de Política e Planejamento Econômico da Câmara dos Deputados, a simulação organizada pelo Politeia não fornece somente uma aplicação dos conhecimentos, mas busca fornecer a vivência do que seria o sistema político brasileiro de maneira mais ampla. Além disso, os debates realizados no âmbito das comissões permitem que sejam expostas diferentes visões sobre os temas que estão em discussão no debate nacional.

Finalmente, a terceira entrevistada, que é colaboradora do projeto desde sua implementação na Câmara e ex-consultora legislativa na Câmara da área de Direito Internacional Público e Relações Internacionais, identificou que a simulação do Politeia sofreu um processo de amadurecimento, onde a visão dos alunos espectadores de um grande teatro perde lugar para olhar mais responsável pelo destino e pelas reflexões que são feitas.

É exatamente isso, eu sinto que o Politeia muda a visão dos alunos que de espectadores de um grande teatro eles passam a se sentir responsáveis pelo destino e pelas reflexões que são feitas [...] mas é um processo, eu tenho percebido um amadurecimento, uma maior diversificação de temas e uma, eu percebo também que faz aflorar vocações para o trabalho no âmbito do legislativo, então uma maior consciência no sentido de que o Legislativo também é um construto de todos nós.

A partir das respostas dos entrevistados pode-se empreender que o ambiente fornecido pela simulação estimula aspectos que vão além do conheci-

mento técnico. As discussões realizadas no âmbito das Comissões e Plenário corroboram para o aprimoramento de habilidades individuais, tais como comunicação, escrita, saber ouvir e respeitar opiniões diferentes. Esses ganhos ocorrem, pois, a forma em que o conhecimento é perpassado estimula o envolvimento ativo dos estudantes, lançam desafios que podem ser alcançados, gerando sentimentos de autonomia, confiança, relevância e relacionamento com os outros. Conhecer e fazer uso dos mecanismos do legislativo por meio da simulação pode configurar em um amadurecimento da democracia representativa. Dado que compreender a política, seus atores e arranjos institucionais, oferece instrumentos para a qualidade e realização de *accountability*.

CONCLUSÃO

A simulação parlamentar, como uma metodologia ativa de aprendizado, realizada no Brasil, em Assembleias Legislativas e na Câmara dos Deputados, contribui para a construção do conhecimento, por meio da vivência, da experimentação.

A simulação é uma metodologia diferenciada e complementar de ensino, visto que o ambiente fornecido por ela viabiliza o desenvolvimento cognitivo do estudante, já que são construídos modelos mentais internos, devido à recriação da realidade e a interação com essa, definindo assim, o estudante, o principal ator na construção do processo de aprendizagem. Neste ponto é importante ressaltar que, ainda que ocorra uma simulação, o que se espera dos estudantes é que não haja uma mera reprodução da atuação parlamentar, especialmente dos comportamentos viciados e criticados pela sociedade.

No caso em estudo, o Projeto Politeia, a partir das percepções dos entrevistados, pode ser definido como um instrumento metodológico de ensino sobre o processo legislativo brasileiro, pois oferece uma dinâmica aos estudantes, os quais têm a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos de uma forma vivencial.

A participação, a reflexão crítica e o conhecimento adquirido propiciados pela experiência no Projeto Politeia, podem ainda estimular o interesse e a formação profissional dos participantes na esfera da política, seja como políticos, assessores políticos, consultores.

A experiência de vivenciar o cotidiano dos parlamentares pode desenvolver o interesse político por parte dos estudantes, em compreender os processos de votação, no acompanhamento das pautas que estão em discussão na Câmara dos Deputados, sobretudo as que possuem maior impacto para a sociedade. Essa vivência possibilita ainda a formação não somente como estudantes, mas como cidadãos com senso crítico e espírito cívico, fortalecendo as instituições e a democracia representativa.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Vinícius; BENINI, Augusto; SALVE, Guilherme. (2016). O Parlamento Jovem: a experiência do protagonismo juvenil no projeto Deputado Universitário Tocantinense. **Cadernos da Escola do Legislativo**, v. 18, n. 19, jan/jun.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs) (2017). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Parlamento Jovem Brasileiro, Jornada Parlamentar**. <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/o-que-e-o-parlamento-jovem-brasileiro/jornada-parlamentar>. (Acesso 13/03/21)

COSSON, Rildo. (2018) **Letramento político: a perspectiva do legislativo no estudo do Programa Estágio-Visita da Câmara dos Deputados**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, Nº 1.

GIL, Antonio Carlos. (1991). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas.

GILLESPIE, Andra; MICHELSON, Melissa (2011). **Political Scientist: Possibilities, Priorities, and Practicalities**.

JONES, Rebecca; BURSENS, Peter (2015). The effects of active learning environments: how simulations trigger affective learning. **European Political Science 14**.

KALLESTRUP, Morten. (2018) Learning effects of negotiation simulations: Evidence from different student cohorts. In P. Spooren, D. Duchatelet, P. Burzens, D. Gijbels, & V. Donche (Eds.). **Simulations of decision-making as active learning tools**. Switzerland: Springer International Publishing.

KRÖGER, Sandra. (2018) Teaching and training realising the potential of EU simulations - practical guidance for beginners. **European Political Science 17**.

LEMES, Laura (2020). Parlamento Jovem. **Revista Expressão**, v. 9 n. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) (2009). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.

MÓNICO, Lisete et al (2017). A Observação Participante enquanto Metodologia de Investigação. **Atas CIAIQ- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais** v. 3.

OLIVEIRA, Maria (2008). **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes.

POLITEIA. **Regimento Interno**, 14^a Edição (2019). <https://projeto-politeia.com.br/wp-content/uploads/2019/06/RIP-2019-1.pdf>. (Acesso em 03/05/2021)

RAYMOND, Chad; USHERWOOD, Simon (2013). Assessment in Simulations. **Journal of Political Science Education**.

(RE)invenções e curadoria: ações de um programa de extensão em cinema-educação

(Re)inventions and curated: actions of an extension
program in cinema-education

Isabela Coura¹

Raiane Leite²

Franciela Ferreira³

Fernanda Omelczuk⁴

RESUMO Neste texto serão compartilhados suportes teóricos e rumos para o trabalho de curadoria cinematográfica do programa de extensão Educação, cinema, outros territórios da Universidade Federal de São João del-Rei durante dois anos da pandemia da Covid-19. Na ocasião interromperam-se as possibilidades presenciais de cineclube e atividades de criação com crianças e idosos que até então eram realizadas. Serão compartilhadas análises sobre a pesquisa e a curadoria que resultaram na produção do catálogo Imagear: caderno para brincar e fazer cinema, e a promoção de cursos de extensão em plataformas digitais para interessados no trabalho com educação e imagens. Como resultado, identifica-se que sustentamos com as atividades três gestos que fizeram frente diante da macropolítica de morte que predominou na pandemia: a prática extensionista universitária, o cinema brasileiro em sua diversidade e a afirmação da infância como potência de invenção de novas possibilidades de trabalho conjunto e de vida.

PALAVRAS-CHAVES: práticas extensionistas; Cinema e educação; pandemia; curadoria; criação de novos possíveis.

ABSTRACT In this text, theoretical supports and directions for the work of cinematographic curated of the Education, Cinema, Other Territories of the Federal University of São João del-Rei will be shared during two years of the Covid-19 pandemic. On that occasion, the possibility of in-person film clubs and creative activities with children and the elderly, which were central until then, were interrupted. We then share analyzes of the research and

¹ Pedagogia da UFSJ (*isabelacoura24@gmail.com*)

² Pedagogia da UFSJ (*raianemylk@gmail.com*)

³ Pedagogia da UFSJ (*francielaferreira@gmail.com*)

⁴ Departamento de Ciências da Educação da UFSJ (*fernandaow@ufs.edu.br*)

curated that resulted in the production of the Imagear catalog: notebook to play and make cinema, and the promotion of extension courses on digital platforms for those interested in working with education and images. As a result, we identified that, with our activities, we supported three gestures that faced the macropolitics of death that prevailed in the pandemic: the university extension practice, Brazilian cinema in its diversity and the affirmation of childhood as a power of invention of new possibilities of work collectivity and life.

KEYWORDS: extension practices, Cinema and education, pandemic; curated, creation of new possibilities.

INTRODUÇÃO

2020. Aulas suspensas. Isolamento social. Recolhimento. Portas fechadas. Janelas, digitais, abertas: lives, cursos online, aulas virtuais, vida síncrona, vida assíncrona. Nesse cenário pandêmico a vida exigiu reinvenções.

No programa⁵ de extensão Educação, Cinema, outros territórios (ECOS) – vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal de São João del-Rei (PROEX/UFSJ) – não foi diferente. Um dos propósitos do nosso programa é o de criar um espaço e um tempo comum entre os estudantes da universidade e a comunidade externa, crianças e idosos, para ver e fazer cinema brasileiro juntos. Entre 2018 e 2019, experienciamos isso nas ruas, nos muros, no centro comunitário da UFSJ, que se localiza entre o bairro São Dimas, aos fundos do campus⁶ Dom Bosco, junto com as crianças. Também nas projeções de filmes nos salões do Lar de idosos Abrigo Tiradentes, em Tiradentes e no Albergue Santo Antônio, em São João del-Rei.

⁵ De acordo com a nomenclatura empregada pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal de São João del-Rei – PROEX/UFSJ, os denominam-se programas as atividades de extensão que articulam ensino e pesquisa, além da extensão, por isso o ECOS se trata de um programa e não de um projeto.

⁶ Campus Bom Bosco, um dos três campus da UFSJ localizado na cidade de São João del-Rei, juntamente com os Campus Santo Antônio e Campus Tancredo Neves.

Imagens 1 e 2: Atividades no centro comunitário, no bairro São Dimas, em São João del-Rei.



Fonte: Registros do Programa de Extensão ECO

Imagem 3: Projeção de filmes no Lar de idosos Abrigo Tiradentes, em Tiradentes.



Fonte: Registros do Programa de Extensão ECOS

(RE) INVENÇÕES E OS POSSÍVEIS

Se o programa acompanhasse o ritmo e o formato que as atividades cotidianas seguiram desde o decreto do isolamento social para conter a propagação do coronavírus, no início de 2020, uma das possibilidades seria realização das atividades de cineclube, oficinas e outras propostas de criação através de alguma plataforma online com as crianças. Entretanto, compreendemos que, se assim fizessemos, estaríamos abraçando um “novo normal”, prosseguindo em um mundo que entrou em suspensão sem que alicerces fundamentais de seu funcionamento em normose e de sua vida opressora e

injusta fossem questionados.

A ideia de normose foi construída pelos pesquisadores Crema, Leloup e Weil (2003) para expressar hábitos que socialmente são considerados normais, porém, na realidade, representam atitudes de um modo de estar no mundo patogênico, que gradativamente destrói a vida. Neste cenário, muitas vezes aqueles que resistem, inventando novas formas de ser e estar no mundo, alternativas ao que todos consideram normal, são vistos como desviantes. Entretanto, o fato é que, em alguns momentos, não repetir o estado automático das coisas é a resposta mais saudável e resiliente que podemos oferecer para transformar o mundo.

Sintonizadas com esta reflexão crítica sobre a realidade, em um cenário em que vidas estavam sendo perdidas, infâncias sendo, na melhor das hipóteses, roubadas, porque muitas se tornaram órfãs, em um tempo de insegurança, medo e exaustão diante da demasiada exposição às telas que se prolongou durante este período, percebemos certa incompatibilidade com os princípios do programa de extensão, que preza pela relação cuidadosa com as imagens, pelo encontro coletivo de cinema como fruição política e estética para aprendizagem, adotar de modo impulsivo uma digitalização do programa. Diante disso, não aderimos à transposição das ações do programa para a virtualidade de imediato, uma vez que pensamos que o cinema, as infâncias e a educação que defendemos não poderiam apenas ocupar mais uma aba no navegador. Isto faria com que o sentido metodológico de criar uma experiência coletiva e comunitária de exibição conjunta se perdesse. Além de que, agindo assim, incentivaríamos crianças e adolescentes a estarem mais tempo diante das telas do que o já recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria⁷, já que a escola também precisou usar das telas para se comunicar.

Perante os esgotamentos da possibilidade de transposição para o virtual e da própria possibilidade da ação principal do programa de modo presencial, “esgotou-se a si quanto reservatório de possíveis [...] bem como as potencialidades do espaço e da própria possibilidade de ação” (PELBART, 2013, p.45), optamos por nos recolher e pensar nas formas de nos relacionarmos, de nos colocarmos como programa e grupo diante de questões caras para nós: a democratização do acesso ao cinema nacional de qualidade para crianças e a aprendizagem e criação com o cinema como formação política e estética. Isso porque há uma tarefa que se impõe sempre, apesar da destruição/catástrofe em curso: a da criação, que é a condição para um novo começo. Não saber como continuar, afirmar isso, e viver isso, é afirmar a infância como (re)começo sempre, a surpresa, o não saber, a não definição, a experimentação e voltar a brincar e criar (PELBART, 2013).

Por isso, em um primeiro momento, por um certo período enfrentamos a

⁷ Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>

situação com recolhimento e demos pausa aos nossos encontros junto ao grupo de pesquisa no qual nosso Programa de extensão faz parte, o GEFI (Grupo de pesquisa em educação, filosofia e imagem), até criarmos outras maneiras de dar continuidade ao programa e de nos organizarmos como equipe.

A primeira ação que o programa reorganizou foi oferecer os cursos de extensão para adultos, estes sim de modo virtual, os quais já realizávamos no presencial quando recebíamos um convidado para compartilhar minicursos, oficinas, palestras no tema das imagens, da arte e da educação. Assim, abrimos o grupo de pesquisa nos encontros pontuais de extensão para a comunidade externa, estudantes de cursos e universidades variadas, professores da rede de educação básica, interessados múltiplos do Brasil afora. Os cursos ofertados⁸ foram cinco: Artes para a infância em tempo de isolamento social: músicas e cinemas, por Amanda Valiengo, Fernanda Omelczuk e Giovana Scareli; Processos fotográficos artesanais⁹ - Imagem, arte e educação, realizado pelas convidadas Cristina Miranda (UFRJ) e Verônica Soares (EPSJV-Fio Cruz); Mostras de cinema infantil: caso da Manduca¹⁰, com Ana Paula Nunes os membros do PET Cinema da UFRB; Quando a infância desenha verbetes¹¹, oferecido pelo Luciano Bedin da UFRGS e Pablo Quaglia; e Conversas com o Coletivo¹² Cinema e Sal, com as idealizadoras Lara Beck Belov e Irá Santos.

Em paralelo às atividades da extensão que conseguimos reorganizar para os adultos intensificamos a realização de uma curadoria de filmes infantis tendo como ponto de encontro a temática dos Direitos Humanos, visto que na pandemia ficou evidente a desigualdade da oportunidade de viver e morrer no sistema atual, escancaradamente expressa em diversos depoimentos do presidente.

Diante da necropolítica (MBEMBE, 2018) como plano de governo, a vida de todas nós, portanto, mas especialmente das pessoas mais vulneráveis e historicamente invisibilizadas, vem sendo normosamente desqualificada. Desta constatação unimos forças para um gesto em nosso programa de ação de visibilidade, espaço e circulação de imagens em movimento, modos de ser e viver de povos, pessoas, culturas historicamente pouco conhecidas e com pouco espaço no cotidiano midiático sobrecarregado de imagens clichês. Em decorrência, elaboramos o catálogo Imagear²³: caderno para brincar e fazer

⁸ Canal do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI: <https://www.youtube.com/channel/UCN-AnnItYjGCKK50rfggRyw>

⁹ Mais informações em: <http://investigacoesfotograficas.blogspot.com/>

¹⁰ Mais informações em: <https://www.instagram.com/petcinema/>

¹¹ O livro com resultado dessa oficina está em fase final de diagramação com publicação prevista ainda para o primeiro semestre de 2022.

¹² Mais informações em: <https://www.youtube.com/channel/UC3jgTaspTm8sd5B2zIBxIUw>

¹³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ACujVOCdg-31ZlfiH7P4DIHZAxnRUJ1/view>

cinema, cujo processo de construção e resultado partilharemos nas linhas abaixo.

METODOLOGIA

Imagear novos mundos: curadoria e invenção

Diferentes pesquisadores já se debruçaram para organizar e sistematizar reflexões acerca do que as crianças assistem, do que é produzido para elas, das condições desiguais de distribuição de audiovisuais infantis, das diferentes experiências geradas por cada dispositivo de exibição, dos impactos no desenvolvimento estético, na imaginação e nos gostos infantis, e do que pensam as próprias crianças sobre o que é produzido para elas (ALEGRIA; DUARTE, 2008; FANTIN, 2015; GIRARDELLO, 2015). Atravessadas por essas discussões e tendo como ponto de partida para qualquer curadoria a diversidade das infâncias e dos modos de vida que precisam estar representados nas imagens e nas músicas, o rechaço a todos os tipos de violência, preconceito ou exclusão e a necessidade de abrir espaço para crianças, etnias e povos que, historicamente, foram invisibilizados no audiovisual, elaboramos uma tabela com filmes, informações de produção e endereço de acesso, e, semanalmente, publicamos uma sugestão de filme, dentre os selecionados, no perfil do programa de extensão Educação, Cinema, outros territórios (ECOS) no Instagram @cinemaufsj.

No decorrer do tempo, percebemos a necessidade de expandir essa ação para outros territórios, uma vez que o Instagram atinge um público específico, normalmente alunos da própria universidade e não a comunidade externa. Assim, emergiu a criação do catálogo Imagear: caderno para brincar e fazer cinema (2021). Com este dispositivo, poderíamos compartilhar com um público maior os estudos e a curadoria referentes ao cinema infantil nacional, a história do cinema e atividades de criação com as imagens.

A construção do caderno demandou da equipe, voluntárias e bolsistas, um tempo próprio e uma organização autônoma, proporcionando momentos de troca, de busca e de maneiras de arquitetar esses descobrimentos com cores, imagens e escritos. Deslocou o grupo para o tempo da infância e para uma espécie de quintal virtual onde puderam “brincar com palavras” (BARROS, 2008, p. 47), brincar com imagens. Cada integrante do grupo pôde se jogar em um processo criativo, inventivo e brincante e isto fez nascer uma outra forma de ação, ideia e relação coletiva.

As reuniões online deram espaço para conversas acerca do que era a realidade e do que ela não era mais. Também para estimular o desejo comum de continuar a explorar e a difundir o cinema, especialmente a produção audiovi-

sual brasileira. É neste sentido que Kastrup e Passos (2013, p. 267), dizem que

o comum porta o duplo sentido de partilha e pertencimento. Cada um desses sentidos indica um procedimento ou atividade sem a qual a produção do comum não se efetiva. O comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos.

Assim, envolvidas neste comum, compreendendo o esgotamento do modo de fazer exercido até então e apoiadas na ideia de que “os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo” (KASTRUP, 2015, p. 20), a equipe partiu para a reinvenção do programa. Dedicando-se a materializar as atividades de cinema-educação para um pouco mais longe do que fazíamos aos arredores da Universidade, antes restritas ao centro comunitário do bairro vizinho e ao abrigo de idosos.

Inicialmente, pensamos em elaborar um material para distribuição local, escolas etc. No coletivo, fomos costurando mais possibilidades: além de publicarmos os curtas infantis na rede social do programa, poderíamos apresentar outras referências que envolvessem trabalhos estético-políticos com imagens, como Histórias em Quadrinhos e Fanzines, que foram produzidas em conjunto com três outros Programas de extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ): Programa de extensão Criação, Programa de Extensão Atividades Lúdicas e Musicais da UFSJ e Programa de Extensão Pequenos Grandes Violinistas.

Neste caso, destacamos mais uma ação que nos envolvemos ao longo do período remoto, que foi a aprendizagem, trocas e criação conjunta com outras ações de extensão da Universidade, que também se depararam com dificuldades de continuidade de sua execução e viram na união de suas ações e limitações modos outros de estar em contato com a comunidade e com demais projetos de ações vizinhas que antes não trocavam. A proximidade com estes programas manteve vivo o desejo extensionista e a continuidade na realização de ações com a comunidade de modo fortalecido e unívoco, não sobrecarregando escolas e/ou outros públicos no período mais crítico e incerto da pandemia.

No caso de elaboração gráfica do material adotamos uma plataforma gratuita e aberta para a diagramação e organização do conteúdo. Fomos aprendendo no decorrer da construção como utilizar os recursos de edição. A equipe de bolsistas e as voluntárias se lançaram ao risco de fazer. Juntas, redigiram textos, brincaram com as disposições das imagens e das palavras nas páginas. Experimentaram montagens que criavam novas imagens. Experimentam cores e fontes. Ao fim, um dispositivo para auxiliar e incitar pessoas a verem e a experimentarem o fazer cinematográfico, o fazer imagético, que em seu processo de elaboração, estava feito, e o grupo também vivenciou

essas aspirações criativas.

Neste processo foram catalogados 38 curtas infantis nacionais na temática de Direitos Humanos. Ainda dentro do tema, sugerimos 11 recortes temáticos menores para que os filmes pudessem ser utilizados: infâncias, animações, cinema negro, feminismo, diversidade sexual, diversidade religiosa, cinema indígena, trabalho infantil, relações intergeracionais e inclusão.

Para pensar a inclusão, por exemplo, destacamos no Imagear dois filmes: *Depois que te vi* (2016) de Vinicius Saramago, que conta a história de Gustavo, um jovem autista que trabalha na farmácia do tio e que, diariamente, cumpre metodicamente sua rotina, até que ele sai para fazer uma entrega e vê uma menina passar de bicicleta, um acontecimento que transforma sua rotina; e o curta *Marina não vai à praia* (2015) de Cassio Pereira dos Santos, no qual a protagonista Marina, uma garota com síndrome de Down, deseja conhecer o mar, mas é impedida de viajar com a irmã. Assim, começa a buscar outros caminhos para realizar seu sonho. Ambos os filmes despertam discussões sobre visibilidade e direitos das pessoas com deficiência.

Além disso, consideramos que as imagens e fragmentos desses filmes são capazes de inspirar alguns exercícios com o cinema, tal como com brincadeiras com a câmera em movimento, podemos filmar um plano fixo, no qual a câmera permanece parada ou em movimento, o que no cinema é chamado de travelling quando ela se desloca no espaço, podendo se movimentar de um lado para o outro, pra frente e para trás, de cima para baixo, baixo para cima. As cenas que acompanham a caminhada de Gustavo ao realizar suas entregas da farmácia em *Depois que te vi* (2016) podem ser disparadoras para essa atividade. A mesma brincadeira é proposta para *Marina não vai à praia* (2015) na qual a câmera acompanha os movimentos de Marina, entretanto, para esse curta adicionamos mais um exercício, o de enquadramento. O enquadramento é o contorno da tela ao redor da imagem que vemos. Quando Marina aparece através de molduras, uma porta ou janela, ela inspira o espectador a criar diferentes formas de molduras para enquadrar.

Esses são apenas uma pequena mostra de dois filmes e exercícios possíveis para se realizar a partir deles. No catálogo Imagear indicamos outros filmes e exercícios de criação para aprender cinema com cinema. Manoel de Barros (2008, p. 59) diz em um de seus textos que está a pensar “em achadouros de infâncias”, ele prossegue:

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância.

No processo de curadoria dos filmes para o catálogo nos colocamos a escavar para encontrarmos achadouros de infâncias no cinema. A palavra curadoria, etimologicamente, vem do latim “curator”, que tem como significado “aquele que administra”, “aquele que tem cuidado e apreço”. A curadoria que realizamos nessa trajetória do programa de extensão em cinema e educação é orientada pelo princípio do cuidado. Cuidado ao escolher as narrativas, as vivências, as infâncias e estéticas que constituem os filmes. Que imagens de mundos queremos cultivar para as infâncias?

Nessa experiência de curadoria nos afastamos dos filmes comerciais, pois consideramos que esses constantemente constituem o universo fílmico de muitas crianças, seja por meio das salas de cinema, das plataformas de streaming ou canais televisivos. Além disso, compreendemos que esse cinema reproduz padrões semelhantes na sua construção, com isso limitam os olhares e engessam as possibilidades do gostar. Portanto, sugerimos um trabalho a partir de um circuito paralelo que se distancia dessa concepção homogeneizante. Propomos a partilha de uma outra concepção de cinema infantil, especificamente o nacional, a fim de despertar nos espectadores o reconhecimento do valor artístico e cultural da arte cinematográfica brasileira, ampliar visões e repertórios.

Os filmes que compõem essa planilha são fruto de uma curadoria que buscou ser cuidadosa, ética, sensível e crítica, que buscou colecionar imagens que alimentem uma potência de vida, dispensando as imagens que reduzem temáticas a uma única realidade, por vezes dolorosa, como a violência inerente ao racismo. Neste caso, o racismo, assunto caro e urgente, que é atravessamento de alguns filmes escolhidos, é mostrado numa perspectiva que reinventa essa realidade em narrativas de resistência, fortalecimento da identidade e do cinema negro.

O sistema de vida operante busca constantemente padronizar os modos de ser, estar e pensar no mundo. Esta curadoria, amparada por outros ideais de vida e educação rejeita essa concepção, por isso, dedica-se a selecionar filmes plurais para infâncias plurais. A diversidade é seu critério basilar. Diversidade de contextos socioculturais, de linguagens, de valores e estéticas. São filmes produzidos em contexto brasileiro, que podem ser espelhos e provocar identificações ou janelas que expressam paisagens de outros modos de vida, culturas, infâncias, mundos, que são próprios da nossa gente.

Entendemos que esses filmes podem ser uma forma de iniciação, de construção de gosto e de formação de espectadores. Por isso, acreditamos ser primordial o encontro com filmes potentes. Em consonância, Bergala (2008, p. 45) diz:

A vida [...] é curta demais para que se perca tempo e energia assistindo e analisando filmes ruins. Sobretudo porque um filme ruim, mesmo analisado enquanto tal, certamente deixa marcas, polui o gosto, quando se torna objetos de releituras, repetições, pausas: a memória inconsciente, que não liga para julgamentos de valor, conserva tanto o bom quanto o ruim.

Assim, para poder proporcionar na relação com as imagens marcas subjetivas potentes de novas vidas, é necessária uma curadoria atenta, que considere obras que sirvam somente as lógicas e gostos mercantis ou que infantilizam demasiadamente as crianças ou reproduzam clichês e lugares de opressão historicamente repetitivos.

Neste contexto, o processo de curadoria foi um processo de escolhas, de que imagens e gostos queremos construir desde a infância. Acreditamos que os filmes que escolhemos nessa trajetória de pesquisa fortalecem e potencializam a infância que defendemos, não como uma etapa cronológica, mas como um tempo do encantamento, da curiosidade, do encontro com o desconhecido, dos questionamentos, da imaginação, das associações e da invenção e por esse motivo, também ajudam a expandir os imaginários acerca do que pode o cinema infantil.

Destacamos ainda que optamos por selecionar curtas metragens, tanto pela ampla produção quanto pelo seu tempo de duração, ademais, como citado, temos como recorte os Direitos Humanos, tema indispensável e urgente para ser pensado na sociedade e dentro e fora das instituições escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As plataformas de democratização do acesso à diversidade

Durante a pandemia, houve uma facilitação no acesso aos festivais de cinema uma vez que passaram a acontecer em formato virtual. Dessa maneira, exploramos diversos catálogos, programações de festivais e mostras que incluíam o eixo de curtas metragem nacionais. Foram meses visitando e revisitando sites e plataformas em busca de filmes que conversavam com a proposta do programa de extensão. Dentre eles podemos citar a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, o Festival Taguatinga, Mostra de Cinema Feminista, Cine Kurumin, Festival de Curtas de São Paulo, Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira, Mostra de Cinema Negro de Sergipe, Sesc digital, SP cine, Porta curtas.

Nessa pesquisa, pudemos perceber que nas últimas duas décadas houve uma vasta produção de curtas infantis de qualidade produzidos em diferentes regiões do Brasil, entretanto, a divulgação e o acesso ainda ficam restritos a esses circuitos independentes, o que dificulta a presença dos filmes em ou-

tros ambientes da sociedade, como nas escolas.

Pensando nisso, reunimos previamente uma planilha¹⁴ com cerca de 60 curtas nacionais alternativos para as infâncias. Acreditamos que essas imagens, com suas histórias e seus modos de fazer, permitem que possamos ver, sentir e pensar o mundo e as humanidades. No catálogo partilhamos 38 curtas-metragens dentre essa seleção inicial, que são resultantes dos avizinhamentos de recortes de diferentes frentes de luta em direitos humanos, tais como luta antirracista, feminismo, direitos dos povos indígenas e povos de comunidades tradicionais, meio ambiente, direitos da criança, adolescentes e idosos, diversidade religiosa, diversidade sexual e de gênero, direitos das pessoas com necessidades especiais, desigualdades sociais e econômicas e políticas de migração entre outras de igual relevância.

O catálogo Imagear é um modo que encontramos para tornar visível a curadoria e pesquisas do programa de extensão ECOS e estender esses conhecimentos para outros territórios, para educadores, famílias e demais interessados, a fim de auxiliar os adultos a “conhecer e escolher de forma mais potente e enriquecedora os filmes que vão mostrar às crianças”, como diz Girardello (2015 p. 194). Com esse material buscamos desconstruir as imagens limitantes que chegam até nós e fazer, ver e inventar outras imagens que humanizem os olhares e descolonizem imaginários. Ademais, acreditamos na potência desses filmes como aliados na educação em direitos humanos. Esperamos que essa criação possa afetar o espectador e cultivar sensibilidades e pensamentos para imagear novos mundos, mais justos, plurais e humanos.

Os fazeres cinematográficos de um filme, as formas de disposição das cores, sons, as montagens, os ângulos e os enquadramentos também auxiliam a inventar mundos possíveis. Elaboramos, no caderno, oito questões de cinema que podem ser inspirações para brincar e criar novas imagens. Esses exercícios propõem sensibilizar o olhar para assistir aos filmes e percebê-lo como um resultante de escolhas e ter um olhar mais atento para os detalhes que compõem uma história, como também um nutrir, um olhar mais demorado e sensível para nossos espaços de vida. As brincadeiras então, são um convite para observar e promover novas relações com nossas histórias, memórias, bairros, moradas e colocar diante das lentes as miudezas e bonitezas que foram deixadas às margens e consideradas desimportantes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três gestos em educação, cinema e extensões

¹⁴ <https://docs.google.com/document/d/1y3J8YUj6o3kt3Z4xH8EEae4qsDIYdr-CXfQEyomZ-OU/edit>

No contexto de disputa por narrativas e na urgência da reescritura da história a contrapelo, diferentes expressões vêm sendo gestadas no campo curatorial, seja na educação ou nas artes, conferindo novos sentidos ao que nos é oferecido ver, ouvir, fruir e aprender desde crianças: curadoria como cuidado, imagens que ferem, mas que também curam, curadoria educativa, professor elegante. “A elegância do professor está nos textos que escolhe”, diz Jorge Larrosa ao comentar a origem do termo escolher/eleger, do latim *legere*; logo, elegância, no Abecedário de Cinema (FRESQUET, 2017). São diferentes modos de sermos chamados a problematizar esse lugar ambíguo do fazer curatorial que todo professor e adulto que convive com crianças precisa fazer.

Nessa trajetória de pesquisa, na prática extensionista, curadoria, descobrimentos e criação, realçamos os sentidos da extensão, da formação docente e da universidade pública, que é a de compartilhar esses conhecimentos e fazeres construídos com sujeitos outros para além dos muros da instituição e aprender com eles saberes, necessidades, urgências e cuidados outros que não acessamos em nossa formação. Organizamos um acervo que pode vir a ser uma fonte de referência para o público maior, que atua nas escolas ou em outros espaços informais de educação e neles, quem sabe, provocar reverberações para produzirem outras propostas e nos provocarem também com suas sensações diante dessas imagens outras, curadoria outra. Nesse processo, ampliamos nossos próprios repertórios e diversificamos nossos gostos e esperamos que o mesmo possa acontecer aos futuros leitores e inventores com o catálogo.

Durante a graduação sempre nos questionamos sobre os espaços que temos para ser inventivos e a extensão é um desses lugares, o lugar de criar algo novo nos territórios que nos movimentamos como estudantes, atravessando nosso próprio território existencial. Nas escolas, na universidade, na comunidade, nas nossas próprias casas. Ao pensar nas formas, cores, layout do catálogo colocamos em movimento, de certa maneira, a nossa infância, pois esse exercício exigiu experimentações, brincadeiras e invenções com imagens. Além disso, foi um momento potente poder desenvolver isso com outras mulheres, voluntárias, bolsistas e orientadoras envolvidas no programa.

No processo de curadoria tivemos que pensar cuidadosamente e fazer escolhas de recortes de mundo. O que queremos ver e o que queremos mostrar? Essas perguntas também devem inspirar e orientar nossa prática como docentes, quais leituras, quais músicas, quais brincadeiras, quais histórias queremos que as crianças tenham acesso? Que infâncias queremos cultivar? Que mundo queremos criar juntos? Os filmes e atividades resultantes desses processos na extensão ressaltam o mundo que queremos construir nessa caminhada, um mundo mais justo, bonito, que valorize nossas tradições, a nossa natureza, nossas paisagens, nossas culturas, infâncias e histórias. Enfim, nossa gente.

Sentimos, portanto, nesse processo de análise e reflexão das ações que sustentamos durante a pandemia a ativação de três gestos que fizeram frente diante da macropolítica de morte que predominou e nos assombrou: a prática extensionista universitária, o cinema brasileiro em sua diversidade e a afirmação da infância como potência de invenção de novas possibilidades de trabalho conjunto e de vida.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, J. DUARTE, R. **Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação.** Revista Educação e Realidade, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BERGALA, Alain. A Hipótese-cinema. **Pequeno Tratado De Transmissão Do Cinema Dentro E Fora Da Escola.** Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio De Janeiro: Booklink - Cineadlise-fe/Ufrj, 2008

CREMA, Roberto; LELOUP, Jean-Yves; Weil, Pierre. **Normose: A patologia da normalidade,** Editora: Verus, 2003

FANTIN, M. Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha dos filmes para crianças. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006.** Belo Horizonte: Universo Produções, 2015 . p. (178-186).

FRESQUET, A. **Abecedário de Cinema com Jorge Larrosa.** Rio de Janeiro: LECAV, 2017. DVD. 70 min, cor.

GIRARDELLO, G. **Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria.** In: FRESQUET, A. (Org.). Cinema e Educação: A Lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. (p.187– 195).

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum. Fractal: Revista de Psicologia,** [S.L.], v. 25, n. 2, p. 263-280, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-02922013000200004>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

OMELCZUK, F.; SCARELI, G. **Imagear: caderno para brincar e fazer cinema. Universidade Federal de São João del-Rei. UFSJ.** Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários- PROEX. GEFI. Caburé selo editorial, 2021.

PELBART, P. Esgotamento e criação. Em: PELBART, P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n -1 edições, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. (SBP). **Manual de Orientação: menos tela, mais saúde**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso: 25 de setembro de 2021.

Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência

Creation of a service center for the autistic and neurodiverse community at University of Brasília: an experience report

Yvanna Aires Gadelha Sarmet¹

Júlia Valle de Faria²

Guilherme Queiroz da Silva³

Nina Puglia Oliveira⁴

RESUMO Este relato traz o processo de criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade na Universidade de Brasília. É um espaço de apoio pensado a partir de demandas dos estudantes autistas e neurodiversos matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação na universidade. As demandas dos estudantes foram apresentadas e acompanhadas sistematicamente em sessões de grupo terapêutico, a partir das quais se concluiu a pertinência e a urgência da criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade. Contando com o protagonismo dos próprios estudantes e a atuação de diversos profissionais e setores da Universidade, a criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade é resultado de um trabalho colaborativo de construção de um ambiente pedagógico, social e psicológico para a inclusão, promoção de saúde mental e combate a preconceitos, à discriminação e à exclusão de pessoas neurodiversas no ambiente universitário.

PALAVRAS-CHAVE: autismo, neurodiversidade, núcleo de atendimento, ensino superior inclusivo.

ABSTRACT This report deals with the creation of the Autism and Neurodiversity Center of the University of Brasilia, an assistance hub created from the demands of autistic and neurodiverse students enrolled in undergraduate and post-graduate courses at the University of Brasilia. The center aims to

¹ Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) (*yvanna@unb.br*)

² Psicologia na Universidade de Brasília (UnB) (*juliavalledf@gmail.com*)

³ Relações Internacionais na Universidade de Brasília (UnB) (*queiroz.guilherme79@gmail.com*)

⁴ Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) (*ninapuglia@gmail.com*)

offer information, training and psychoeducation about autism and neurodiversity to the university community, to promote inclusion and favor the permanence, participation and complete higher education of autistic and neurodiverse students. The students' demands were presented and followed up systematically in therapeutic group sessions, from which the relevance and urgency of the creation of the Autism and Neurodiversity Center was concluded. Counting on the protagonism of the students themselves and the action of several professionals and sectors of the University, the creation of the Autism and Neurodiversity Center is the result of a collaborative work to build a pedagogical, social and psychological environment for inclusion, promotion of mental health and to combat prejudice, discrimination and exclusion.

KEYWORDS: autism, neurodiversity, assistance hub, inclusion in higher education

INTRODUÇÃO

Uma série de estudos na literatura vem demonstrando a necessidade de intervenções voltadas para adultos neurodiversos, cuja situação de exclusão social conduz a problemas emocionais, como ansiedade e depressão (VAN SCHALKWYK & VOLKMAR, 2017; CIMERA & COWAN, 2009). Dessa forma, esperamos que o relato desta experiência e de seu potencial criativo para ações de inclusão e promoção de saúde contribuam para identificação de campos específicos a serem modificados na Universidade de Brasília e fomentem discussões e pesquisas.

Para situar este relato, devemos dizer inicialmente que esta experiência está no campo das vivências acadêmica e clínica. Somos uma equipe de autores formada por estudantes universitários autistas e neurodiversos e uma psicóloga clínica que há 20 anos trabalha com intervenções comportamentais e neurodesenvolvimento. A experiência clínica somada aos relatos honestos e às reflexões corajosas de alguns dos estudantes autistas e neurodiversos/as da Universidade de Brasília originaram questionamentos e propostas de ações inovadoras no âmbito da inclusão desse público no ensino superior. A escuta terapêutica em grupo de estudantes universitários dentro do espectro autista, com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), altas habilidades e superdotação, dificuldades de aprendizagem e de comunicação, transtornos afetivos e psiquiátricos demonstrou de modo empírico a necessidade de um apoio institucional e multiprofissional, além daquele encontrado no grupo de apoio terapêutico. Observou-se que muitos estudantes encontram dificuldade em gerenciar a vida universitária em seus aspectos pedagógicos, sociais e administrativos e que frequentemente, apesar de buscarem apoio, não o encontram de modo eficaz, o que mantém ou agrava suas dificuldades.

O que é Neurodiversidade?

O termo Neurodiversidade surgiu no final dos anos 1990, quando Judy Singer o usou para descrever condições como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno do Espectro Autista – TEA e dislexia com o objetivo de desviar o foco dos déficits apresentados e focar nas diferenças do aprender, sentir, pensar e se comportar que os indivíduos com essas condições experienciam (SINGER, 2017). Neurodiversidade é um conceito que desconstrói a ideia de doença associada ao autismo e a outras alterações no neurodesenvolvimento, possuindo uma abordagem que considera a variedade de condições neurológicas e as vê como produto natural do processo evolutivo, resultado da recombinação genética e do acúmulo de mutações que ocorrem em decorrência de processos orgânicos (ROSQVIST, CHOWN & STENNING, 2020). Esse conceito promove o senso de inclusão das diferenças como parte da natureza diversa da humanidade, combatendo o estigma e o preconceito advindo das percepções patologizantes presentes atualmente na sociedade.

Diferenças neurológicas, segundo Robison (2021), podem produzir deficiências, mas ao mesmo tempo fornecem variabilidade de pensamento e comportamento importantes para a evolução. Por isto, Robison também defende a naturalização das diferenças neurológicas, considerando-as como variações humanas naturais e não doenças ou distúrbios, mas sem ignorar que estas variações possam produzir déficits e que, portanto, o apoio e a assistência adequados são necessários.

Como forma de equilibrar a ideia de variação humana e a necessidade de assistência, surge o modelo social de deficiência, de acordo com o qual a deficiência é produto das barreiras e desvantagens impostas por uma organização social excludente e capacitista. Divergindo, assim, do modelo médico, “que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização” (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010). O modelo social enfatiza, portanto, que a exclusão de pessoas com deficiência é um problema não individual, mas coletivo, que pode e deve ser sanado a partir de políticas de inclusão e acessibilidade para toda a diversidade de corpos (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010)

A partir desta definição, é possível considerar uma visão social sobre as condições diversas do desenvolvimento humano, evitando uma patologização ao mesmo tempo que permite uma adaptação dos déficits experienciados.

As alterações no neurodesenvolvimento podem interferir na aquisição, retenção e aplicação de conhecimentos e habilidades (SULKES, 2020). Elas podem envolver déficits em atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas e interação social. O nível de comprometimento pode ter severidade variável, desde de leve e de fácil manejo com intervenções compor-

tamentais e educacionais, até grave, quando a pessoa precisa de mais apoio. As alterações neurológicas que estão presentes na pessoa autista, também se apresentam no TDAH, nas altas habilidades/superdotação, nas dificuldades de aprendizagem como dislexia e discalculia, na deficiência intelectual, na síndrome de Rett, entre outras condições (Sulkes, 2020). Pessoas com neurodesenvolvimento atípico precisam receber apoio para que suas limitações biológicas não as impeçam de realizar seu potencial comportamental.

Inclusão no ensino superior

O Censo da Educação Superior 2019, divulgado em 2020, indica que o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no país era de 48.520, correspondendo a 0,56% do total de matrículas em cursos de graduação.

Tabela 01: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

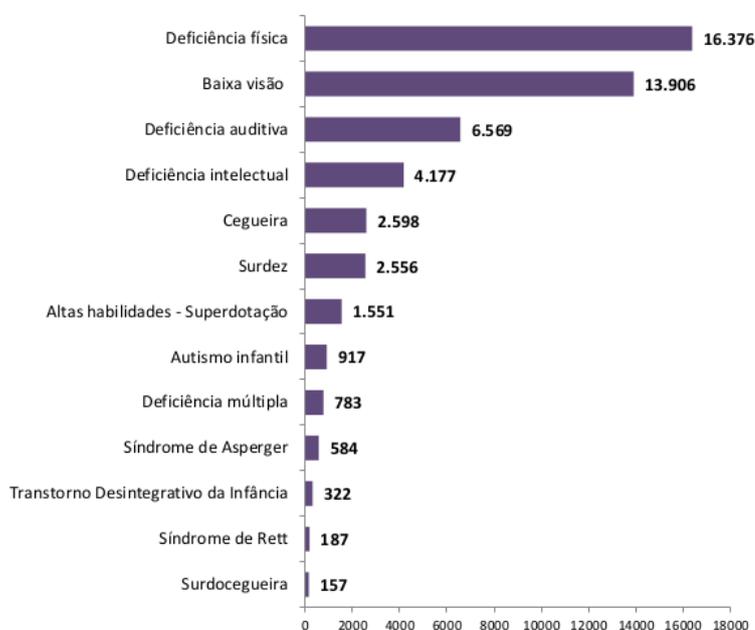
Fonte: INEP, 2020

Além disso, o relatório detalha os números para cada categoria de deficiência que compõe essa população. Levando em consideração que a deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, autismo infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett são diagnósticos que fazem parte da população neurodiversa, a soma dos dados relativos a esses grupos é de 7.738. O que indica que os grupos neurodiver-

so abarcados pelo Censo da Educação Superior 2019 correspondiam a cerca de apenas 0,089% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil. Ademais, há estudos que demonstram que apesar destes estudantes conseguirem alcançar o ensino superior, este não está adaptado a suas demandas (CLOUDER, 2020).

Gráfico 01: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência.

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019



Nota: Um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

INEP

Fonte: INEP, 2010.

A lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece que: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e tem direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como à acompanhante especializado, quando se fizer necessário. Ao ser considerado pessoa com deficiência (PCD), o estudante autista enquadra-se também na lei brasileira de inclusão (LBI - Lei n.º 13.146), que assegura o direito das PCDs a uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. A lei visa garantir condições

de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas, e é válida para o ensino superior. No entanto, nesse nível de ensino, a inclusão ainda é incipiente e insuficiente.

No ensino superior, docentes e comunidade em geral desconhecem o conceito de neurodiversidade e apresentam percepções discriminatórias sobre o estudante neuroatípico (SANTOS, SANTANA, DIAS, TEIXEIRA & PONDÉ, 2020). A falta de conhecimento e o preconceito em relação aos estudantes neurodiversos têm sido evidenciados em diversas pesquisas (BOLSONI, MACUCH, & BOLSONI, 2021), assim como a necessidade da realização de mais investigações científicas sobre o assunto. E estas dificuldades não afetam apenas os estudantes. Santos e colaboradores (2020) apontam que os docentes do ensino superior, em geral, enfrentam dificuldades importantes de relacionamento interpessoal no trabalho e elevada pressão por produtividade, o que afeta seus recursos afetivos e cognitivos para lidar com as necessárias adaptações no processo ensino-aprendizagem que os/as estudantes neurodiversos/as solicitam. Deste modo, acabam contribuindo, sem perceber, com o sentimento de exclusão e discriminação que os estudantes neurodiversos/as experimentam no ensino superior. Muitos/as destes/as estudantes vencem enormes barreiras para chegar ao ensino superior e acabam desistindo do curso por falta de práticas inclusivas, acrescidas de outras demandas como distância de casa, conflitos familiares, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de futuro e questões inerentes à sexualidade (PEIXOTO & HOLANDA, 2011).

Os/as autistas e neurodiversos/as que chegam ao ensino superior são frequentemente capazes de advogar em causa própria quanto aos seus direitos e necessidades específicas. A criação de uma comunidade de autistas e pessoas neurodiversas fortalece o senso de auto-eficácia e a autoestima dessas pessoas (BAGATELL, 2010). Falar de neurodiversidade no ensino superior encoraja um movimento de distanciamento dos discursos biomédicos dominantes que tendem a apontar as características do espectro autista como sintoma de doença (SOLOMON & BAGATELL, 2010). Estabelecer condições para uma abordagem que alcance as experiências das pessoas que vivem no amplo espectro do autismo e da neurodiversidade, pensar novas possibilidades de interação e participação social da diversidade na Universidade, promover encontros permeados por tolerância, aceitação e aprendizagem são fundamentos para a concretização da inclusão.

Jovens e adultos autistas e neurodiversos experimentam com maior prevalência e intensidade o sofrimento psíquico, quando comparados a população em geral (BOWSER, 2018). É comum o relato de tristeza e desesperança persistentes, irritabilidade a maior parte do tempo, sentimentos de desvalia e de culpa, ansiedade e preocupação frequentes, falta de habilidade para superar frustrações e perdas, medos exacerbados e fobias, preocupação constante

com a possível perda do controle de si mesma, dificuldades no desempenho acadêmico, perda de interesse por atividades consideradas prazerosas, alterações no sono e no apetite, isolamento social, desatenção, procrastinação, devaneios, pensamentos suicidas, dificuldade de concentração, agitação e inquietação psicomotora, necessidade de executar determinadas rotinas várias vezes, ter pesadelos persistentes, usar álcool e outras drogas, envolver-se em comportamentos arriscados para a vida (RAI, HEUVELMAN, DALMAN, ET AL, 2018).

Todos estes problemas, se não forem tratados, podem prejudicar o rendimento acadêmico, agravar conflitos familiares, conduzir ao uso e abuso de drogas, ao envolvimento em comportamentos e situações de violência e aumentar as chances de suicídio. Por outro lado, promover saúde mental à população neurodiversa, favorecer que sejam escutados, compreendidos e apoiados em suas necessidades tende a minimizar o risco de problemas de comportamento e é crucial para o desenvolvimento e para a qualidade de vida.

Grupo de apoio terapêutico: as experiências dos/as estudantes neurodiversos/as no ensino superior

A inclusão de pessoas autistas e neurodiversas é assunto pouco explorado no âmbito do nível superior. A lacuna que existe em ações de acessibilidade nas universidades para essa população é uma consequência direta da invisibilidade e segregação desse grupo pela sociedade. Com a ampliação do acesso ao ensino superior, vivenciamos a presença da neurodiversidade na UnB e com ela a oportunidade de um lugar de desenvolvimento e pertencimento social. No entanto, a permanência e a conclusão dos cursos são ameaçadas continuamente pelas contingências sociais, físicas e pedagógicas pouco amigáveis.

O espaço universitário pode ser estressante por várias razões: o nível de exigência intelectual e de responsabilidades, a diversidade de planos pedagógicos, a variabilidade de professores, a flexibilização de rotinas e os desafios de convivência no espaço social. Todos estes fatores são desgastantes para o indivíduo neurotípico e mais ainda para os neurodiversos. Dentro do grupo de apoio, foram descritos diversos desses fatores estressores, incluindo experiências anteriores e durante a pandemia do COVID-19.

A pandemia impôs diversas ameaças à saúde mental dos estudantes neurodiversos. Aqueles que participaram do grupo de apoio terapêutico relataram experiências de sobrecarga sensorial, sinais e sintomas de estresse incapacitante, desenvolvimento de quadro de depressão e ansiedade, fobia social, sentimentos de solidão e de inferioridade em relação aos pares. Mencionaram déficits para manter e compreender relacionamentos e grande dificuldade em lidar com a imprevisibilidade, a variabilidade e as mudanças em geral. Fato-

res ambientais tanto no que concerne ao deslocamento até os campi, quanto no que diz respeito à arquitetura dos locais de convivência e de aulas da UnB podem causar alterações sensoriais que desorganizam e comprometem seu nível de funcionamento cognitivo e emocional. As barreiras impostas pelo ensino presencial sobrecarregam, isolam e adoecem os estudantes neurodiversos.

Independente do modelo presencial ou remoto, nota-se que o contexto universitário pode gerar experiências disfuncionais com grandes prejuízos afetivo-emocionais. As vivências acadêmicas em grupo, ainda que online durante a pandemia da COVID-19, também evidenciaram desarmonias nas interações e a marcante diferença na frequência e na qualidade da comunicação do estudante neurodiverso em comparação aos seus pares. Os trabalhos acadêmicos em grupo foram ocasião para o surgimento de conflitos interpessoais difíceis de serem solucionados sem mediação adequada. É comum que os indivíduos neurodiversos acreditem ser necessário trabalhar com nível de profundidade além do que efetivamente é esperado. Isso denota sua elevada autocrítica e perfeccionismo e conduz a expectativas frustradas.

As aulas são experiências desafiadoras que geram impactos duradouros ao longo dos dias e noites das pessoas neurodiversas. Diálogos são repetidos mentalmente e analisados compulsivamente. Surgem pensamentos de auto-crítica severa sobre o que disseram e sobre o que não disseram. Experimentam constrangimento pelo que fizeram e pelo que não fizeram. O sentimento de inadequação, bem como de estar continuamente sob o olhar avaliativo dos pares e dos professores, pode ser incapacitante e interferir negativamente na atenção, concentração, memorização, raciocínio, aprendizagem e relacionamento. Pensamentos persecutórios e ideias catastrofizantes podem ganhar força e conduzir a trancamentos de disciplinas, comportamentos de isolamento e pensamentos de autoextermínio. A falta de perspectiva de ser compreendido, respeitado, aceito e incluído, e falhas repetidas na conclusão de tarefas e atividades acadêmicas (especialmente aquelas realizadas em grupo) são vividas como experiências avassaladoras.

As exigências acadêmicas podem impactar negativamente a qualidade de sono e de alimentação, o que agrava o nível de estresse ao corpo e compromete também as funções cognitivas. Os estudantes neurodiversos relatam noites seguidas sem dormir e dias inteiros sem nenhuma refeição saudável por estarem hiperfocados no cumprimento de suas obrigações acadêmicas. Segue-se a esses períodos de dedicação extrema, longo tempo de recuperação no qual a produtividade cai drasticamente. Alguns estudantes relatam estado duradouro de apatia e fadiga, com manifestação de mutismo temporário, após períodos de grande exigência acadêmica.

Além do impacto acadêmico, também houve diversos relatos relacionados a dificuldade de interação social dentro do contexto universitário devi-

do a ser um novo ambiente que requer novas formas de interação, além dos impactos negativos que surgem devido a experiências passadas em relação à expressão de neurodiversidades destes indivíduos. Como consequência, estes estudantes não conseguem adentrar nos círculos sociais de seu curso, sentem-se externos a comunidade acadêmica e não experienciam de forma plena o espaço universitário, incluindo projetos, programas e ações que requerem uma extensa interação social.

Da ideia à institucionalização

A experiência acadêmica, apesar de seu potencial adoecedor, certamente é importante na organização e estruturação psicológica da pessoa neurodiversa. Ser estudante universitário pode ser fator de proteção, ao invés de fator de risco, para a saúde mental. Estudar na Universidade de Brasília é fonte de orgulho e contribui para a autoestima. Obter apoio, compreensão e representatividade potencializa o sentimento de pertencimento e autoeficácia.

O grupo de apoio terapêutico ao estudante autista e neurodiverso formou-se em 2019, a partir da iniciativa de uma psicóloga da equipe do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), centro de custo vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O CAEP tem como função principal apoiar a formação profissional e acadêmica dos estudantes de graduação e de pós-graduação em psicologia. Compreende atividades de atendimento psicológico, ensino, pesquisa e extensão. O grupo de apoio terapêutico é uma ação de atendimento psicológico que acolheu jovens e adultos neuroatípicos da comunidade interna e externa à Universidade de Brasília. A demanda para sua formação surgiu de pacientes neuroatípicos já acompanhados individualmente pela psicóloga. Numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades sociais e formação de vínculos interpessoais, demandas espontâneas de outros jovens adultos neuroatípicos foram acolhidas pelo CAEP nessa modalidade de atendimento em grupo. As reuniões ocorriam presencialmente, uma vez por semana, nas instalações do CAEP, mas devido à pandemia do COVID-19, passaram a ser remotas. À medida que o grupo se fortalecia, mais pessoas neurodiversas da comunidade discente da UnB nos procuravam. Em determinado momento, foi necessário constituir dois grupos distintos, sendo um voltado para os estudantes da UnB e outro para jovens e adultos da comunidade externa. Com a concentração dos estudantes da UnB em um só grupo, as queixas relativas à realidade da nossa Universidade ganharam força. A partir dessas demandas e dificuldades trazidas pelos participantes do grupo terapêutico, surgiu a ideia da criação de um espaço de atendimento ao autismo e a neurodiversidade, que pudesse mediar as demandas da população neurodiversa relativas à UnB e a conquista de uma vida universitária mais inclusiva, produtiva e saudável.

Os objetivos deste Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB são oferecer, ao estudante autista e neurodiverso, apoio à permanência, participação e formação completa, favorecer sua integração e inclusão social, ampliar a capacidade dos docentes e da comunidade universitária em geral de identificar e conviver com o autismo e a neurodiversidade e promover o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas para essa população.

Algumas ações e atividades já estão em andamento. O Grupo de Apoio Terapêutico é conduzido por profissional da área de psicologia clínica, com enfoque terapêutico e tem a intenção de compensar a falta de espaços de interação para os estudantes neurodiversos e suas vivências diferenciadas no espaço universitário. Durante os encontros online, semanais, com 90 minutos de duração, foram relatados diversas vezes o sentimento de solidão dentro da universidade, que influencia negativamente na participação de trabalhos em grupos e no aproveitamento geral do ambiente da universidade. Devido ao caráter íntimo e terapêutico, marcado por desabafos e exposições delicadas de cada um, além da restrição de tempo para interação dos estudantes dentro deste grupo terapêutico, viu-se que persistia de maneira intensa o déficit de socialização no ambiente universitário. Assim, os estudantes criaram um novo grupo voltado apenas para trocas sociais entre os neurodiversos. Por meio de uma plataforma online de comunicação instantânea, gratuita, simples e versátil (*Discord*) os estudantes trocam mensagens de texto, áudio e vídeo. O Grupo Neurodiversidades é aberto e serve para a promoção da interação social e o compartilhamento de experiências e informações gerais sobre a vida neuroatípica na universidade. As interações acontecem virtualmente e são moderadas completamente pelos próprios estudantes do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade.

Ações de capacitação e preparação da comunidade universitária como reuniões com a Diretoria de Acessibilidade (DACES) e a Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU), com professores e gestores de cursos de graduação e pós-graduação acontecem com frequência, para promoção de maior compreensão, facilitação da inclusão e do melhor desempenho acadêmico e social dos estudantes. Oficinas de inclusão com exposição oral e espaço para debate sobre o autismo e a neurodiversidade estão planejadas para acontecer semestralmente e a primeira já foi realizada.

No dia 4 de abril de 2022, o Núcleo de Autismo e Neurodiversidade promoveu a oficina de “Inclusão da Neurodiversidade no Ensino Superior”, através da plataforma Microsoft Teams. O evento buscou sensibilizar e capacitar a comunidade acadêmica em torno do tema, promover conscientização e propor estratégias práticas de inclusão no cotidiano universitário. Mediada por psicóloga do CAEP e contando com a presença de representantes da DASU e da DACES, apresentou-se o conceito de neurodiversidade, os grupos neuroatípicos abarcados pelo mesmo, as condições de exclusão, *bullying* e desafios

sociais vividas nas universidades e a importância da mediação da comunidade universitária para inclusão social da população neurodiversa. Essa oficina foi um evento importante de apresentação institucional das demandas da neurodiversidade no contexto universitário. Contou com a participação de estudantes, servidores e docentes que trouxeram depoimentos sobre o caráter inovador e a pertinência da criação de um espaço de atendimento, acolhimento, ensino, pesquisa e extensão na temática do autismo e da neurodiversidade.

Com o estabelecimento do retorno completo às aulas presenciais na Universidade, após a eliminação da situação de emergência sanitária devido à COVID-19, o Núcleo elaborou uma proposta de ensino híbrido para o segundo semestre letivo de 2022. O objetivo da proposta era flexibilizar essa decisão e contornar alguns dos obstáculos impostos à saúde da população autista e neurodiversa pela adoção do ensino exclusivamente presencial. O documento propunha o ensino híbrido (remoto e presencial) como prática permanente na Universidade, por ser esta uma forma acessível e inclusiva para esses estudantes e todos os demais que precisarem. A proposta encontra-se em apreciação por instâncias gestoras da UnB.

Novas atividades serão implementadas a partir do mês de junho de 2022, quando retornam as atividades presenciais na UnB. O Grupo de Estudos Autismo e Neurodiversidade reunirá pessoas de diversas áreas do conhecimento interessadas em aprender e divulgar saberes sobre autismo e neurodiversidade. Será conduzido por profissional da área de psicologia em parceria com os estudantes neurodiversos. O CineNeuro ocorrerá mensalmente e contará com apresentação e discussão de filmes e séries na temática da Neurodiversidade. Também será mediado por estudantes neurodiversos e por profissionais da psicologia.

O Núcleo encontra-se em processo de institucionalização. Para ter seu lugar reconhecido dentro da organização universitária, o Núcleo será inserido como Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC), vinculado ao CAEP. O processo é demorado e burocrático, exige tempo e dedicação. É necessário para que todo o trabalho dos estudantes e profissionais seja reconhecido e certificado pela Universidade, bem como para que tenhamos recursos institucionais para realização das nossas atividades. Após a institucionalização, esperamos contar com mais recursos humanos e organizacionais para realizar outras ações essenciais para a população neurodiversa da Universidade de Brasília, por exemplo: acompanhamento psicoterápico, avaliação psicológica, acompanhamento psiquiátrico e psicopedagógico e mediação acadêmica.

No momento, os esforços estão concentrados no processo de institucionalização e na divulgação das nossas ações na Universidade. Este relato é uma produção derivada desses esforços. Trabalhamos também na produção de *posts* e panfletos de apresentação e convite para participação das ativida-

des.

CONCLUSÃO

Alguns estudantes passaram a aceitar sua condição neurodiversa e chegaram aos seus diagnósticos somente após seu contato com o Núcleo de Autismo e Neurodiversidade. A entrada no Grupo de Apoio Terapêutico, de acordo com os estudantes, promoveu sentimento de acolhimento e compreensão. Os estudantes relatam que, apesar de possuírem dificuldades de interação social, sentem que encontraram um espaço no qual podem lidar com as suas demandas específicas dentro da universidade, incluindo as dificuldades com os pares. Com a criação do grupo na plataforma *Discord* apenas para os estudantes neurodiversos, eles relatam sentirem-se mais à vontade para integrar à sua maneira, num contexto formado por pessoas que compreendem as suas experiências, ao invés de julgá-las e condená-las.

Com o ganho de conhecimento sobre autismo e neurodiversidade, tem sido mais comum o diagnóstico tardio dessas condições clínicas. Uma via comum para se chegar ao diagnóstico é por meio do atendimento em saúde mental, devido a sofrimento psíquico. Os estudantes que hoje compõem o Núcleo de Autismo e Neurodiversidade experimentaram problemas de saúde mental ao longo da vida relacionados ao estresse de precisarem se adaptar às demandas de competência social, de ajuste aos padrões, de camuflagem de pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Com diagnóstico de transtornos afetivos (por exemplo: ansiedade, depressão e transtorno bipolar), eles passaram anos com tratamentos que desconsideraram a neurodiversidade. Reconhecendo suas condições de neurodesenvolvimento, as pessoas podem aprender a lidar melhor com suas dificuldades, antecipar e preparar-se para situações sociais, ajustar expectativas sobre si mesmas e sobre os outros, explorar seus talentos e potencialidades. Compreender seus pontos fortes e suas dificuldades pode ajudar esses estudantes a encontrar melhores oportunidades de trabalho, de relacionamento e de lazer que sejam eficientes, saudáveis e prazerosas, mesmo que estejam fora do esperado no universo social neurotípico.

O protagonismo estudantil na criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade é fruto do trabalho psicoterapêutico que incentiva e estimula a manifestação do potencial criativo, produtivo, inovador e revolucionário da pessoa neurodiversa. A criação do Núcleo celebra o desejo de estabelecer na Universidade de Brasília um ambiente pedagógico, social e psicológico de promoção da saúde mental, com cada vez maior inclusão das diferenças. O combate a preconceitos, discriminação e exclusão, bem como o incentivo à capacidade de participação social e colaborativa de todas as pessoas é caminho a ser percorrido por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGATELL, N. From cure to community: Transforming Notions Of Autism. **Ethos**, v. 38, n. 1, pp. 33-55, 2010.

BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. DOI: 10.1590/S0104-11692010000400022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4224>. Acesso em: 27 maio. 2022.

BOLSONI, C. L., Macuch, R. da S., & Bolsoni, L. L. M.. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, 34, e11/1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X55425>

BOWSER, A. D. **Young adults with ASD may be at greater risk of depression.** 2018. Disponível em: <https://www.mdedge.com/psychiatry/article/173870/depression/young-adults-asd-may-be-greater-risk-depression>. Acesso em 07 de fevereiro de 2022

BRASIL. Lei no 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

CIMERA, R. E., & Cowan, R. J. The costs of services and employment outcomes achieved by adults with autism in the US. **Autism**, 13(3), 285-302, 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

PEIXOTO, A. J. & Holanda, A. F. **Fenomenologia do Cuidado e do Cuidar - Perspectivas Multidisciplinares**. Juruá, 2011

RAI, D. HEUVELMAN, H. DALMAN, C. (orgs.) (2018) Association Between Autism Spectrum Disorders With or Without Intellectual Disability and Depression. *In: Young Adulthood*. **JAMA Network Open**. 2018; 1 (4): e181465.

ROBINSON, J. E. **Olhe nos meus olhos. Minha vida com a síndrome de Asperger**. Larousse do Brasil, 2021.

ROSQVIST, CHOWN & STENNING. **Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm**. Routledge, 2020.

SANTOS, W. F. SANTANA, V. S. DIAS, L. S. S. TEIXEIRA, C. M. D. PONDÉ, M. P. (2020). A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revis-**

ta Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 9(3), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v9i3.33786>

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. EBook Kindle, 2017

SOLOMON, O. BAGATELL, N. Introduction to autism: rethinking the possibilities. **Ethos**, v. 38, n. 1, pp. 1-7, 2010.

SULKES, S. B. **Definição de distúrbios do desenvolvimento**. 2020. Disponível em: msdmanuals.com. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

Programa Audiologia na Escola - Educação Continuada e Saúde Auditiva

Audiology at School Program - Continuing Education and Hearing Health

Amanda Sodré Almeida¹

Ana Clara Rosa da Silva Slavov²

Bruna Cunha Souza³

Dario Pereira de Carvalho⁴

Larissa Nunes Macedo⁵

Marcela Brenda Alves Costa⁶

Isabella Monteiro de Castro Silva⁷

RESUMO O presente artigo discorre sobre o Programa Audiologia na Escola: Educação Continuada e Saúde Auditiva, da Universidade de Brasília, Campus Ceilândia, que desenvolve ações com pré-escolares e escolares de triagem auditiva e do processamento auditivo e atividades que buscam estimular as habilidades auditivas, desenvolve atividades com professores e alunos do ensino médio acerca dos efeitos do uso excessivo de ruídos externos e de fones de ouvido, triagem auditiva em crianças com TEA na ANDE e em trabalhadores do CIR/DF, realizando também a medição de ruído do ambiente através do decibelímetro nesse local, além de trabalhos informativos via redes sociais. Aproximadamente 300 alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental já passaram pelo processo de triagem e sessões de estimulação, 16 crianças com TEA passaram pelas etapas de ASPA e EOA, sendo o último realizado com 59 trabalhadores. Ambientado nas redes, o Instagram do projeto contém 877 seguidores e possui 193 publicações. Os resultados obtidos proporcionam aos alunos a devida prevenção ou aprimoramento do processamento auditivo, contribuindo significativamente na atuação dos educadores e na aquisição e desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, a estimulação precoce é adequada para o aperfeiçoamento das habilidades auditivas, tal como as ações de promoção e prevenção que o projeto realiza.

PALAVRAS-CHAVE: Audiologia, estimulação, estudantes, saúde do trabalhador.

¹ Universidade de Brasília (*amandaasodre@gmail.com*)

² Universidade de Brasília (*anaslavov@gmail.com*)

³ Universidade de Brasília (*13bsouzza@gmail.com*)

⁴ Universidade de Brasília (*dario158@hotmail.com*)

⁵ Universidade de Brasília (*lari.nmacedo@gmail.com*)

⁶ Universidade de Brasília (*brenda.marcelax@gmail.com*)

⁷ Universidade de Brasília (*isabella.monts@gmail.com*)

ABSTRACT This article discusses the Audiology at School Program: Continuing Education and Hearing Health, from the University of Brasília, Campus Ceilândia, which develops hearing screening and auditory processing actions with preschoolers and schoolchildren and activities that seek to stimulate auditory skills, develops activities with teachers and high school students about the effects of excessive use of external noise and headphones, hearing screening in children with ASD at ANDE and in CIR/DF workers, also carrying out the measurement of ambient noise through the decibel meter in this place, in addition to informative works via social networks. Approximately 300 students from the 1st and 2nd year of Elementary School have already gone through the screening process and stimulation sessions, 16 children with ASD have gone through the ASPA and EOA stages, the last one being carried out with 59 workers. Set in networks, the project's Instagram has 877 followers and 193 publications. The results obtained provide students with the proper prevention or improvement of auditory processing, contributing significantly to the performance of educators and to the acquisition and development of learning. Thus, early stimulation is suitable for the improvement of auditory skills, as well as the promotion and prevention actions that the project carries out.

KEYWORDS: Students, audiology, stimulation, occupational health.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Programa Audiologia na Escola - saúde auditiva e educação continuada, abrange dois projetos, sendo eles:

- Projeto de triagem auditiva escolar e ocupacional.
- Estimulação auditiva precoce em pré-escolares e escolares do Distrito Federal.

As ações são voltadas para os públicos: pré-escolares e escolares, universitários, professores, trabalhadores do Centro de Reciclagem da Estrutural e pacientes da Associação Nacional de Equoterapia (ANDE).

A integridade do sistema auditivo é essencial para a aquisição das habilidades auditivas, como detectar, localizar, prestar atenção em um som, memorizar uma sequência sonora, reconhecer e compreender os sons de fala. As habilidades auditivas, por sua vez, são importantes no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Com alguma dessas habilidades deficitárias pode-se haver prejuízo no desempenho escolar, cognitivo

e social da criança. A percepção auditiva é um processo complexo, composto pela recepção e interpretação dos padrões de fala, discriminação entre sons, reconhecimento, memorização e compreensão da fala, elementos que são abordados na realização da estimulação auditiva.

O processamento auditivo foi definido como “mecanismos e processos do sistema nervoso auditivo” (ASHA, 1995) envolvidos na captação do som, decodificação e o entendimento da onda sonora em todas as ocasiões diárias, em condições controladas e silenciosas, como também em ocasiões em que há presença de ruídos de fundo, sons competitivos ou distorções do sinal sonoro (NEVES et al., 2005). Em sala de aula, os efeitos prejudiciais da competição sonora podem ser percebidos por alunos e professores.

O bom desenvolvimento da função auditiva é de grande importância. A estimulação precoce e adequada para o aperfeiçoamento das habilidades auditivas, assim como ações de prevenção da perda auditiva são indispensáveis (SANTOS et al., 2008).

Segundo o Ministério da Saúde (2009), a escola é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde. Por isso, o Programa Audiologia na Escola: Educação Continuada e Saúde Auditiva, da Universidade de Brasília, Campus Ceilândia, desenvolve ações com escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de realizar atividades que buscam estimular as habilidades envolvidas no processamento auditivo, como a identificação sonora, localização sonora, atenção auditiva sustentada, figura fundo, discriminação e fechamento auditivo.

A audição afeta diretamente a qualidade de vida dos indivíduos, alterando sua saúde ou até suas relações sociais. Os sintomas referentes à exposição a elevados níveis de intensidade variam de sensação de zumbido, otalgia, sensibilidade e até a perda auditiva.

O ruído pode causar um efeito maçante à audição, interferir no convívio pessoal e profissional do indivíduo e alterar sua percepção sensorial e, ainda, causar estresse e irritabilidade. Entre os agentes lesivos à audição, o ruído é considerado um dos agressores que mais contribui para o alto índice de deficiência auditiva, causando perdas auditivas neurosensoriais.

Por isso, torna-se necessária a elaboração de medidas que controlem o ruído em escolas e ambientes de trabalho, além de ações de conscientização acerca do impacto sobre a audição, bem como a importância do uso de Equipamentos de Proteção Individuais (EPI) e controle do som, quando possível.

DESENVOLVIMENTO

Descrição do relato de experiência

O Programa Audiologia na Escola - Educação Continuada e Saúde Auditiva é um projeto de extensão vinculado ao curso de Fonoaudiologia, da Universidade de Brasília (UnB). As atividades do projeto foram iniciadas no ano de 2015, sob coordenação de uma docente, desde então conta com participação de extensionistas discentes do curso de fonoaudiologia.

O projeto já promoveu diversas ações que beneficiaram o público do Distrito Federal, desde pré-escolares, escolares, crianças com Transtorno do Espectro Autista e trabalhadores do Centro de Reciclagem, localizado na cidade Estrutural - DF. Abaixo serão descritas atividades que já foram realizadas ao longo dos mais de quatro anos de projeto.

O principal pilar do projeto é a atuação nas escolas públicas do Distrito Federal, que se divide da seguinte forma:

- Público-alvo: pré-escolares, escolares e professores

1. Curso Audiologia para Educadores - fase inicial do programa, direcionada aos educadores através de uma palestra, que introduz aspectos audiológicos fundamentais para a aprendizagem, como: anatomofisiologia da audição, desenvolvimento do comportamento auditivo, desenvolvimento e estimulação das habilidades auditivas;

2. Triagem auditiva e triagem do processamento auditivo - nessa etapa são realizados cinco procedimentos de avaliação:

a. Triagem auditiva - realizada através do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas - EOA, em que são apresentados tons puros de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz, 3000Hz e 4000Hz em campo livre, em uma intensidade utilizada como critério de corte, que determina quem passa ou não na triagem auditiva. Este é um procedimento rápido e não invasivo;

b. Avaliação Simplificada do Processamento Auditivo - ASPA

i. Memória Sequencial Não Verbal - uma sequência de sons instrumentais é apresentada para a criança, que deve ser capaz de memorizar adequadamente o estímulo sonoro e demonstrá-lo ao avaliador;

ii. Memória Sequencial Verbal - uma sequência de sílabas

é apresentada a criança, que deve ser capaz de memorizar cada uma e reproduzi-las para o avaliador;

iii. Localização sonora em 5 direções - a criança deve estar vendada ou de olhos fechados, enquanto o som de um instrumento é apresentado nas seguintes direções: frente, atrás, acima da cabeça, lado direito e lado esquerdo. É esperado que a criança localize os sons de forma precisa, sem auxílio de pistas visuais;

c. Teste da Habilidade de Atenção Auditiva Sustentada (THAAS) - o objetivo deste teste é avaliar a habilidade da criança em escutar estímulos auditivos durante um período de tempo prolongado. Durante o teste, a criança deve levantar a mão toda vez que ouvir a palavra “não”.

Antes de iniciar as avaliações, as crianças são instruídas sobre o que será feito e se concordarem em participar, assinam seu nome e fazem um desenho em um papel padronizado em forma de termo de consentimento.

Além da atuação com os escolares, há ainda o trabalho em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Associação Nacional de Equoterapia (ANDE) e trabalhadores do Complexo Integrado de Reciclagem do Distrito Federal (CIR/DF). Essa etapa é realizada através de outros projetos vinculados ao Programa Audiologia na Escola. A atuação na ANDE é constituída pela triagem auditiva e realização da Avaliação Simplificada do Processamento Auditivo (ASPA). O trabalho é realizado seguindo uma série de cuidados e respeitando a individualidade de cada criança. No caso dos trabalhadores do centro de reciclagem, a triagem auditiva é de grande importância, já que o ambiente conta com equipamentos que produzem alto nível de ruído, podendo trazer prejuízos auditivos aos trabalhadores.

3. Oficina de estimulação das habilidades auditivas - etapa em que são realizadas estratégias de estimulação auditiva que beneficiarão tanto os escolares com dificuldades no processamento auditivo, identificados na avaliação, como os escolares com desempenho dentro dos padrões de normalidade.

O programa de estimulação é realizado de forma coletiva, dentro da sala de aula e dividido em 8 sessões. Cada sessão é realizada duas vezes na semana, com aproximadamente 50 minutos de atividades. As

atividades são divididas em nível básico, intermediário e avançado. No nível básico é composto por três sessões em que são trabalhadas atividades que envolvem atenção sustentada e discriminação auditiva. O nível intermediário é composto por duas sessões e inclui atividades de consciência fonológica, dicótico de dígitos, memória sequencial para 3 sons e construção de histórias. O nível avançado inclui atividades de ritmo e músicas.

4. Reavaliação - após o período de estimulação auditiva, as crianças passam pela reavaliação, seguindo a mesma ordem de procedimentos realizados na avaliação. Essa etapa tem como objetivo verificar se houve melhora no desempenho das crianças nos testes após a estimulação auditiva.

5. Devolutiva aos professores - etapa final do projeto, onde os professores recebem uma devolutiva do trabalho que foi realizado, incluindo os dados de avaliação pré e pós estimulação auditiva.

- Público-alvo: estudantes do ensino médio e professores

1. Oficina “O poder do decibel” - palestra acerca dos efeitos do uso excessivo dos ruídos externos e dos fones de ouvido sobre o sistema auditivo. Atuação na Associação Nacional de Equoterapia - ANDE

- Público-alvo: público geral

1. Divulgação do projeto nas redes sociais

Durante a pandemia, o projeto manteve as atividades de forma remota, através de palestras transmitidas pelo Youtube ou pela plataforma Google Meet. Também, foram realizadas diversas postagens no Instagram (@audiologiaescola.unb) e blog (<https://escutando.wixsite.com/audiologiaescola>), incluindo publicações de materiais educativos e vídeos informativos nas plataformas digitais, sempre buscando interação com o público e divulgação do projeto através das redes sociais.

Todas as atividades citadas demonstram formas de promover a saúde auditiva nos diferentes públicos do Distrito Federal. As atividades também proporcionam experiências teóricas e práticas aos discentes extensionistas, além de levar o aprendizado adquirido dentro da sala de aula para ações que favoreçam a comunidade.

RESULTADOS

A atuação do projeto dentro das escolas com os escolares, pré-escolares e professores ocorre desde 2015 e diversas escolas do Distrito Federal já participaram e se beneficiaram do programa. Considerando todos os anos de prática, aproximadamente 300 alunos do 1 e 2º ano do Ensino Fundamental já passaram pelo processo de triagem e sessões de estimulação, não havendo limitação na escolha dos alunos, todos eram submetidos às etapas do programa e as idades variaram entre 6-7 anos de ambos os sexos.

Ao longo das atividades desenvolvidas, podemos perceber os efeitos benéficos para o comportamento auditivo das crianças participantes. Entre eles, podemos citar: melhora significativa nas habilidades auditivas avaliadas (detecção sonora, sensação sonora, discriminação auditiva, localização sonora, reconhecimento auditivo, compreensão auditiva, atenção seletiva, atenção sustentada, memória auditiva e consciência fonológica) e melhora do desempenho nos testes iniciais realizados, como Teste de Habilidade de Atenção Auditiva Sustentada (THAAS), Avaliação Simplificada do Processamento Auditivo (ASPA) e Teste de Emissões Otoacústicas. A partir da atuação do programa dentro das escolas, percebe-se que os resultados obtidos proporcionam aos alunos a devida prevenção ou aprimoramento do processamento auditivo e que contribui significativamente na atuação dos educadores e na aquisição e desenvolvimento da aprendizagem aos alunos.

A atuação do projeto na ANDE iniciou-se no segundo semestre do ano de 2021 e ainda não houve finalização das atividades. Até então, estima-se que aproximadamente 16 crianças com TEA passaram pelas etapas de EOA e ASPA, não havendo limitação na escolha das crianças e ambos os sexos participaram, com idade variando entre 3 a 7 anos. No exame de EOA, estima-se que aproximadamente 50% das crianças fizeram o teste e obtiveram o resultado PASSOU, em ambas as orelhas. Em casos mais específicos, não foi possível iniciar ou finalizar o teste, devido a hipersensibilidade auditiva que as crianças com TEA podem apresentar ou por optarem por não participar. Na aplicação do ASPA, foram analisados itens, como: sequencialização de sons instrumentais; sequencialização de sons verbais e localização sonora. Nessas etapas, foi observado que, em alguns casos, as crianças apresentaram comportamentos dispersos, movimentos estereotipados, intolerância ao barulho e mutismo seletivo, fatores que impediram a realização completa do teste.

A atuação no Centro de Reciclagem da Estrutural teve início no ano de 2021, o exame de EOA foi realizado com 59 trabalhadores, sendo de ambos os sexos com predominância do sexo feminino, contabilizando 72,9% e 27,1% do sexo masculino, com idade variando entre 30 a 50 anos. O exame foi realizado tanto em DP, quanto em SN, e estima-se que mais de 50% dos trabalhadores tiveram o resultado PASSOU em ambas as orelhas e o restante

tiveram resultado REFAZER em ambas as orelhas ou apenas em uma. Vale ressaltar que um dos casos com resultado REFAZER apresentou indicação para uso de aparelho auditivo desde 2004, e outro apresentava otite média crônica (OMC) a orelha direita. Ao final de cada folha de exame, eram incluídos os contatos de Whatsapp dos trabalhadores, para que possamos dar uma devolutiva ou encaminhamento para realização do exame de audiometria na Faculdade da Ceilândia - FCE.

Em relação às mídias digitais, o Instagram é o que apresenta maior quantidade de acessos, contendo atualmente 877 seguidores, com público 88% feminino e 11,9% masculino. Em relação à faixa etária, observa-se prevalência maior de adultos entre 18 a 24 anos (29,5%), seguido de 25 a 34 anos (28,8%) e 35 a 44 anos (27,9%). As faixas etárias com menor prevalência estão distribuídas entre: 45 a 54 anos (10,1%), 55 a 64 anos (1,9%), acima de 65 anos (0,9%) e 13 a 17 anos (0,6%). No que diz respeito à localização dos seguidores, temos 97,6% residentes no Brasil, seguido de 0,9% residentes no Chile e 0,5% residentes em Portugal. O Instagram conta com 193 publicações, distribuídas entre posts e vídeos com temas relevantes relacionados à saúde auditiva, como: “Ruídos que podem prejudicar a audição”, “Como cuidar e prevenir otites”, “Durante o sono, como funciona a audição?”, entre outras postagens.

DISCUSSÃO

O Programa Audiologia na Escola executou atividades em diversos aspectos, desde a estimulação precoce em escolas públicas, atuação com estudantes do ensino médio, professores, trabalhadores do centro de reciclagem, crianças com Transtorno do Espectro Autista, além dos trabalhos informativos através das mídias sociais e outras plataformas.

A intervenção precoce é eficaz analisando as avaliações feitas após estimulação. Através da estimulação auditiva, é esperado dos escolares um contato primordial com habilidades cognitivas e sensoriais ideais para o processamento da aprendizagem como realizado em outras escolas em outros anos.

Enfatiza-se a importância da preparação dos educadores pedagógicos para que ocorram de forma eficiente as avaliações e estimulações. Durante o ano pandêmico, o projeto se embasou com uma orientação para educadores via online, onde a adequação mostrou-se eficiente. Com a abertura de atividades presenciais o projeto teve sua retomada no formato original. O projeto ainda encontra suas limitações em relação aos anos/idades/turnos pesquisados, limitando o grupo de pesquisa a alunos da Escola Classe 61 de Ceilândia - DF de primeiro e segundo ano escolar.

A fase de avaliação é uma etapa demorada na qual é feito a triagem au-

ditiva de aluno por aluno, o ambiente escolar pode não ser o local mais adequado para certas avaliações onde ruídos possam interferir nos resultados, as avaliações otoacústicas necessitam de maior cuidado com o isolamento acústico, o que pode demandar mais tempo para a realização eficaz do teste de emissões.

Já na etapa de estimulação o ambiente escolar costuma ser propício visto que ocorre a associação de diversão e âmbito escolar já que toda estimulação é trabalhada com ludicidade para cativar as crianças e tornar o processo de aprendizagem divertido.

O grande interesse da pesquisa está na reavaliação onde a comparação do pré e pós estimulação acontece, a importância da análise desses dados permite a visibilidade dos benefícios das atividades estimulantes no aprendizado das crianças de forma generalizada. Na devolutiva será apresentado aos professores uma análise do quadro comparativo das avaliações iniciais e finais.

Já na atuação no ANDE, mesmo com as atividades não finalizadas foi possível avaliar cerca de 16 crianças do Espectro Autista e os primeiros resultados observados foi uma aprovação significativa do teste de emissões otoacústicas, embora a dificuldade de realização do teste em todas as crianças pesquisadas por conta da hiper sensibilidade que essas crianças apresentam foi um limitador no processo de pesquisa, a falta da habilidade de foco das crianças dentro do espectro foi significativo no processo de avaliação por aplicação ASPA também sendo um limitador. A atuação no Centro de Reciclagem avaliou trabalhadores e aparelhos utilizados diariamente por eles, os resultados indicaram 5/10 de taxa de sucesso das orelhas testadas. A pesquisa também levou em consideração fatores como perda auditiva prévia e otite média que foram aspectos importantes para o fracasso no teste de emissões otoacústicas. Assim ocorreu uma triagem inicial para os trabalhadores e encaminhamento para bateria de exames audiométricos realizados no laboratório do Fonoaudiologia no próprio campus de Ceilândia da UnB para aqueles que falharam nos exames.

O trabalho do Projeto de audiologia escolar vem ganhando visibilidade e tendo um alcance significativo por meio das plataformas digitais, informando não apenas a comunidade acadêmica, mas também a população do DF.

CONCLUSÃO

Por fim, ressalta-se a importância do desenvolvimento das habilidades auditivas do ser-humano nos mais diversos ciclos de sua vivência. O Programa Audiologia na Escola se apresenta em consonância e como um dos fatores primordiais para o desenvolvimento dos seus beneficiados, relacionando as habilidades exigidas dentro de um ambiente escolar, mas também nos prin-

cípios de saúde do trabalhador, que indicaram a necessidade de uma intervenção focalizada na audição. A intervenção oferecida se mostrou eficiente na proposta de treinamento auditivo, ressaltando sua eficiência não somente para prevenção de deficiências auditivas, mas como ferramenta de aprimoramento da sua função.

Justamente por isso a manutenção do projeto estaria condizente com a relação risco/benefício que causa, indicando a necessidade de continuação a fim de permanecer assegurando a saúde auditiva de docentes, discentes e assistidos, favorecendo a estimulação auditiva precoce, amparando a manutenção de uma educação básica de qualidade e na promoção de saúde para o trabalhador.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Central auditory processing: current status of research and implications of clinical practice**. Rockville, 1995. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1059-0889.0502.41>.

BONALDI, Lais Vieira. Estrutura e Função do Sistema Auditivo Periférico. IN: BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. **Tratado de audiologia**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015, p. 280-285.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p.: il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica; n. 24). Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf.

GATTI, Yolanda; Alcantara Monteiro et al. **Intensidade de ruídos e conscientização da equipe de enfermagem no centro de materiais e esterilização**. Revista SOBECC, v. 25, n. 4, p. 197-203, 2020. Disponível em: <https://revista.sobecc.org.br/sobecc/article/view/631>.

LACERDA, Adriana Bender Moreira de et al. **Hábitos auditivos e comportamento de adolescentes diante das atividades de lazer ruidosas**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 322-329, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000200015&lng=en&nrm=iso>.

Projeto de serviço de informação utilitária: estudo de caso do Comunica Mulher

Utility information service: case study of Comunica Mulher

Aglaia Oliveira Bastos¹

Joyce Barbosa Gomes²

Laís Ribeiro Oliveira Normando³

RESUMO Este trabalho objetiva discutir a metodologia desenvolvida no âmbito de um projeto de serviço de informação à comunidade, a partir de preceitos da teoria da Biblioteconomia e da aplicação de estratégias de marketing digital em redes sociais. Serviço de informação à comunidade tem por finalidade prover informações utilitárias a grupos populacionais específicos, especialmente aqueles historicamente excluídos socialmente. Nesse sentido, o projeto de extensão da Universidade de Brasília, Comunica Mulher, oferta um serviço de informação com temáticas acerca do enfrentamento da violência contra as mulheres e da Covid-19, em redes sociais com ênfase na comunidade da Cidade Estrutural (Brasília-DF, Brasil). O desenvolvimento das atividades do projeto é sistematizado em três etapas: i) pesquisa, ii) criação e iii) monitoramento. A primeira trata da curadoria de fontes de informações seguras e pertinentes ao tema e ao público-alvo. A segunda consiste em elaborar postagens com linguagem visual e de fácil entendimento ao público, a partir das informações coletadas. A terceira fase é a da publicação, mediação e monitoramento. A pesquisa apresentada é de natureza mista e caráter experimental, realizada no primeiro semestre de 2022. A aplicação de quatro instrumentos do marketing digital, a saber: estratégia de conteúdo, publicidade online, marketing viral e monitoramento, resultaram em ampliação nas taxas de engajamento e entrega do conteúdo para o público em geral. A experiência aponta para lições e desafios a serem consideradas em serviços de informação da mesma natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Marketing Digital, Divulgação Científica, Redes Sociais, Informação Utilitário, Covid-19.

¹ Biblioteconomia (Faculdade de Ciência da Informação) pela Universidade de Brasília (UnB) (aglaiabastos@gmail.com)

² Biblioteconomia (Faculdade de Ciência da Informação) pela Universidade de Brasília (UnB) (joyce17gomes17@gmail.com)

³ Biblioteconomia (Faculdade de Ciência da Informação) pela Universidade de Brasília (UnB) (lais.normando@gmail.com)

ABSTRACT Comunica Mulher is an extension project of the University of Brasília that proposes to offer an information service with themes of combating violence against women and prevention against Covid-19, with an emphasis on the community of Cidade Estrutural, through the production of informative materials on digital channels. The way the project works consists of three phases: i) research, ii) creation and iii) monitoring. The first is the phase that consists of capturing information through the use of reliable sources, translating and summarizing the collected information in a language format appropriate for social networks. The second consists of, based on the information collected, creating attractive posts that are easy to understand for the public. The third phase is to publish, follow the interactions of social networks and prepare monthly monitoring reports. From this, digital marketing strategies were applied for the distribution of useful information through social networks. This work aims to present the tools and strategies used in the extension project for the promotion of utilitarian information. In this way, experimental research was carried out where digital marketing strategies were implemented in social networks that were used during the Covid-19 pandemic.

KEYWORDS: Digital Marketing, Scientific Dissemination, Social Networks, Utility Information, Covid-19.

INTRODUÇÃO

Dentro das universidades públicas, uma das grandes vertentes de ensino é a extensão acadêmica e, de acordo com a Universidade de Brasília (2021), a extensão visa melhorar a realidade social da comunidade por meio de ações concretas da comunidade acadêmica. Sendo assim um pilar essencial para colocar em prática o aprendizado, promover a integração e entender melhor as necessidades do país.

A partir desta vertente de ensino, foi criado o Comunica Mulher, projeto que disponibiliza informações sobre a Covid-19 e o enfrentamento à violência contra a mulher através das mídias sociais. Por ser algo que se torna inerente à vida das pessoas, a utilização das redes se torna necessária para a comunicação, de forma acessível e de fácil entendimento. Diante disso, é importante entender como essas plataformas funcionam e como adaptar a comunicação científica para uma linguagem digital.

As redes sociais se tornaram uma das principais formas de comunicação, e para que essa adaptação seja efetiva, ao estabelecer estratégias para as redes sociais é importante entender que cada uma possui funcionalidades e limitações diferentes. Essas plataformas contam com diversos criadores de

conteúdo, que podem ser de todos os nichos possíveis, por isso é importante que a divulgação científica faça parte dessa nova maneira de comunicação e disseminação da informação.

Esse artigo tem como objetivo apresentar as estratégias de marketing digital que foram utilizadas para a divulgação da comunicação científica através das redes sociais. O trabalho se justifica pela relevância das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão Comunica Mulher, que visa difundir informações utilitárias sobre aspectos da Covid-19 e do enfrentamento à violência contra a mulher. A partir disso, a importância do trabalho se baseia na perspectiva de promover o conhecimento da aplicação de estratégias de Marketing digital nas redes sociais do projeto para a maior disseminação da informação através dos meios digitais.

Para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa experimental onde foram implantadas as estratégias para a comunicação durante a pandemia de COVID-19 para comunicar às mulheres da comunidade da cidade Estrutural DF. Este trabalho foi realizado em conjunto com a Abadia Teixeira, coordenadora da Biblioteca Comunitária “Catando Palavras”.

DESENVOLVIMENTO

Informação utilitária

A atividade de serviço de informação para a comunidade começou a se difundir em bibliotecas dos Estados Unidos. Essa iniciativa teve como fundamentação o Manifesto da UNESCO para as bibliotecas públicas. Campello (1998) explica a nomenclatura utilizada para esse tipo de atividades:

A expressão informação utilitária tem sido usada por bibliotecários brasileiros para designar as informações de ordem prática, que auxiliam na solução de problemas que normalmente aparecem no cotidiano das pessoas, desde os mais simples até os mais complexos, abrangendo, por exemplo, assuntos ligados à educação, emprego, direitos humanos, saúde, segurança pública e outros (CAMPELLO, 1998, p. 1).

A partir disso, os serviços foram se estabelecendo nas bibliotecas públicas, com o foco em um grupo de usuários que normalmente não utiliza dos outros serviços oferecidos pela biblioteca. A informação utilitária se caracteriza basicamente com o consumo de informação para solucionar problemas do dia a dia, através de diversas fontes e formatos. As bibliotecas possuem um papel importante para a disseminação desse tipo de informação, pois são muitas vezes o agente informacional para uma determinada gama de usuários que utilizam desse espaço para conseguir informações. Com o advento

da tecnologia, essas informações podem ser acessadas e descobertas pelos próprios usuários, porém ainda é necessário que exista a verificação das fontes, para a certificação da qualidade da informação buscada.

No fluxo desse processo, é necessário que os bibliotecários façam uma leitura ambiental e identifiquem as necessidades informacionais de uma comunidade, assim elaborando e disponibilizando informações que façam a diferença na vida dos usuários que possam ter acesso a esses materiais de forma clara.

Comunica Mulher

O projeto de Extensão Comunica Mulher tem como objetivo ofertar um serviço de informação com temáticas de enfrentamento à violência contra a mulher e sobre a prevenção contra a Covid-19, dando ênfase na comunidade da Estrutural, através da produção de materiais informativos em canais digitais.

Um dos principais propósitos do profissional bibliotecário é garantir o acesso a informações de qualidade, considerando as dinâmicas e relações conformadas na oferta dos seus serviços de informação e o contexto social dos seus usuários. A cuidadosa curadoria, tratamento e disponibilidade de informação de qualidade é ainda mais importante no atual cenário de crescente produção e disseminação de informações falsas, incompletas e descontextualizadas.

Com a emergência gerada pela pandemia da Covid-19 e o aumento de casos de violência doméstica, surgiu a demanda e a necessidade de ações de saúde pública bem estruturadas e de serviços de informação de qualidade, que fossem oriundos de fontes seguras, para que assim a informação pudesse auxiliar a comunidade, principalmente as mulheres que se encontram nessas condições de violência em suas residências devido ao isolamento social. Por conta do isolamento dos locais de trabalho e do afastamento entre as pessoas, muitas das mulheres perderam suas redes de apoio que poderiam ajudar em relação às agressões e suas necessidades, tornando-as ainda mais vulneráveis à violência. Portanto, o projeto de extensão foi criado com o objetivo de ampliar e disseminar informações sobre essas temáticas, por meio da curadoria informacional, que visa combater o fenômeno da infodemia. A infodemia consiste no aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico (OPAS, p. 2, 2020)

A coordenação deste projeto é realizada pela professora Michelli Pereira da Costa, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. As atividades oriundas do projeto são desenvolvidas por estudantes da graduação, de cursos variados, com a participação dos alunos dos cursos de

Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Pedagogia, Engenharia Florestal e Serviço Social.

A estrutura de trabalho dentro do projeto está dividida em três equipes: i) Pesquisa, ii) Criação e iii) Monitoramento. Na fase de pesquisa são feitas as buscas online sobre as temáticas abordadas como, por exemplo, os tipos de violência contra a mulher, a legislação acerca deste tema, maneiras de denunciar situações de violência, informações sobre vacinação, utilização correta de máscaras, dentre outras. É verificada a procedência e a relevância das informações que são passadas. A partir disso, são elaborados os textos a serem publicados. O Comunica Mulher não produz conteúdos autorais, são feitas sínteses dos textos captados em fontes de informação seguras.

Ainda na fase de pesquisa, dentro do contexto de verificação de procedência das informações, vale a pena destacar as ações referentes à identificação de Fake News, pois durante a pandemia de Covid-19 houve um aumento considerável no volume de notícias falsas sendo produzidas acerca deste tema. Por essa razão, foi criado um eixo de trabalho específico sobre Fake News dentro do projeto, no intuito de combater a desinformação, principalmente em relação à pandemia.

Vale ressaltar que as notícias falsas tomaram proporções ainda mais alarmantes diante do cenário da pandemia mundial de Covid-19, pois as informações que estão constantemente sendo disseminadas desafiam o conhecimento científico e alimentam o avanço da infecção e mortes, como podemos observar nos movimentos antivacina e anticiência (GALHARDI, 2020).

A fase de criação consiste na elaboração das postagens através utilização da ferramenta Canva. Essa fase está focada em processos de criatividade e na utilização de formas chamativas e didáticas de modo que a informação seja passada de maneira objetiva.

O *Canva* é uma ferramenta online lançada em 2013, com o intuito de propiciar de maneira facilitada a utilização de um instrumento de criação de diversos tipos de materiais (apresentações, postagens de rede social, ações publicitárias, dentre outros), possibilitando salvar os arquivos em variados formatos (PDF, JPG, PNG, mp4, GIF), assim como o compartilhamento de tarefas via link. Segundo a página oficial do *Canva* (c2022), já foram feitas mais de 7 bilhões de criações, em 190 países.

A produção dos materiais que são utilizados para a disseminação informacional é feita seguindo uma estrutura que se baseia em buscar informações em órgãos oficiais, entidades científicas e em portais confiáveis de notícia, a partir da coleta desses materiais é feita a tradução para uma linguagem mais palpável à população, após o tratamento informacional, e feita a criação dos posts que são disponibilizados através das redes sociais.

A última fase de trabalho consiste no monitoramento das redes, contemplado pela postagem das publicações, acompanhamento de interações e ela-

boração de relatórios mensais dos acessos às redes. A partir das análises do monitoramento foram elaboradas as propostas de marketing a serem utilizadas no projeto e descritas no presente trabalho.

Ainda dentro do planejamento de trabalho da equipe, são realizadas reuniões quinzenais de acompanhamento e reuniões mensais para a apresentação dos relatórios de monitoramento, onde são discutidas possíveis alterações no curso das ações.

Marketing digital em redes sociais

O marketing surgiu em meados de 1900 e passou por 4 fases evolutivas ao longo do século, são elas: a) o marketing de atividade funcional, conectado a vendas e distribuição, era entendido como uma área econômica; b) “marketing mix”, por volta da década de 1950, resultou no conceito conhecido como 4 p’s: produtos, preço, praça e promoção; c) marketing de relações, a partir da década de 1960, estuda as relações entre partes, sejam elas empresas, organizações não governamentais ou governo; d) a partir da década de 1980 inicia-se a quarta fase evolutiva o marketing de relacionamento, onde considera-se mais eficaz colaborar com o empenho das organizações na obtenção de resultados satisfatórios em mercados competitivos (CRUZ; SILVA, 2014).

Kotler (2003) define o marketing como um processo administrativo pelo qual grupos de indivíduos obtêm o que desejam e/ou necessitam por meio dos processos de criação, oferta, troca e valor de um produto. O marketing pode ser especificado como uma relação entre o desejo e ou necessidade com o que pode ser criado, ofertado ou dar-se valor, “o marketing busca satisfazer as necessidades dos consumidores e ampliar a relação com os mesmos” (CRUZ; SILVA, 2014, p. 2).

O marketing digital surge na quarta fase evolutiva do marketing tradicional, esta fase caracteriza-se pelo relacionamento. É mais eficaz em colaborar com o empenho das organizações na obtenção de resultados satisfatórios em mercados competitivos. O marketing digital é a realização dos processos administrativos de criação, oferta, troca e valor de um produto, através da internet. O marketing digital é a aplicação das estratégias do “marketing mix” em meios digitais.

O marketing digital é composto por sete ações estratégicas centradas no comportamento do consumidor, sendo elas: i) o marketing de conteúdo, que é o conteúdo publicado em uma rede, tornando visível na internet e atrativo ao consumidor; ii) o marketing nas mídias sociais, que são páginas na internet que permitem criar conteúdos com a colaboração de terceiros a interação social e o compartilhamento de conteúdo em diversos formatos; iii) e-mail marketing, publicações em formato digital enviada por e-mail para clientes ou consumidores; iv) marketing viral, que consiste no envio de uma mensa-

gem na internet de uma pessoa a outra, visando à transmissão de uma mensagem de marketing; v) pesquisa online, que são os anúncios; vi) publicidade online é a estratégia base do marketing, atualmente essa estratégia pode ser feita por um programa usado pelos mecanismos de busca de um navegador e monitoramento, esta ação integra os resultados de todas as outras ações estratégicas implementadas (TORRES, 2009).

As redes sociais são o meio de comunicação mais popular no século XXI, nunca foi tão fácil se comunicar com pessoas ao redor do mundo como agora, as redes sociais encurtaram as distâncias, comunicar não é somente uma das facilidades das redes sociais o compartilhamento de informações é um dos grandes triunfos do uso das redes sociais pois é possível estar atualizado 24 horas com as notícias em tempo real. Redes são relacionamentos coletivos, assim afirma Tomaél (2005) e os atores dessa dinâmica se implicam em relacionamentos de grupos, pessoas, organizações ou comunidades.

O marketing digital nas redes sociais serve como ferramenta mercadológica, implementando as estratégias do “marketing mix” na Internet, a fim de obter resultados satisfatórios de entrega de um conteúdo ou a divulgação de um produto na internet.

O uso das redes sociais para a divulgação de informação utilitária vem sendo discutido na literatura acadêmica brasileira, conforme visto pelo trabalho de Costa, Andrade, Duarte e Souza (2016), o uso de mídias sociais podem ser ferramentas eficientes na divulgação científica na área da Ciência da Informação para ações de marketing digital.

A aplicação de ferramentas de marketing utilizadas no projeto não se limita apenas ao contexto de comércio de produtos ou visa lucro, mas sim, busca dar visibilidade ao serviço de informação oferecido e, também, a construção de uma imagem confiável e atrativa perante seu público, pois “o marketing bem construído pode dar visibilidade para os produtos e serviços ofertados nesses espaços [redes sociais], possibilitando um melhor relacionamento com os usuários (...)” (MAGALHÃES et al., 2022).

A criação de uma identidade visual envolve um conjunto de elementos a serem considerados dentro de uma organização no sentido de representar e tornar evidente ao que se pretende comunicar dentro de uma marca ou serviço. Conforme afirma Sequeira (2013), a identidade visual representa funções diversas no sentido de trazer visibilidade, reconhecimento e identificação com uma organização.

A importância de criar uma identidade visual, isto dentro de quaisquer dos contextos possíveis, com fins empresariais ou não, é a transformação de uma marca ou serviço em um símbolo, através da utilização de diferentes referências visuais de identificação. De acordo com Teixeira, Silva e Bona (2012), a identidade visual visa reunir “as informações visuais como os logotipos, os símbolos, as cores, os tipos, as disposições e os arranjos gráficos que

devem sempre se manter dentro de um padrão para estabelecer a consolidação de uma marca e de seu produto.”

Tecnologias da Informação

Conforme apontado por Tomaél (2001), a Internet pode ser considerada uma ferramenta revolucionária nos métodos de geração, armazenamento, processamento e transmissão da informação, ou seja, nas fontes de informação. Percebe-se que o conceito de fontes de informação não deve se limitar apenas à ferramenta livro, ele passa por constantes evoluções e possui um conceito amplo, pois contempla diversas formas e tipos de documentos como: “um documento, um link, fotografia, áudio, base de dados ou um repositório, em tempos de web 4.0, acrescenta-se fonte de informação o armazenamento de documentos em nuvem” (ARAÚJO E FACHIN, 2016).

Silva (2020, p.134) defende que os serviços de informação precisam se reinventar diante dos avanços da Internet e das Tecnologias de Informação onde o profissional da informação pode se tornar “mais visível no campo da gestão do conhecimento, permitindo a interação”.

Um dos fatores decorrentes dos avanços da internet é a preocupação com a qualidade e validação das informações. Os eventos relacionados ao movimento crescente das “fake news” estão atrelados às formas contemporâneas de como a informação tem sido percebida, majoritariamente, no âmbito digital, onde são facilmente disseminadas de modo descontrolado.

As ações do Projeto Comunica Mulher estão compreendidas em três redes sociais:

- a) Instagram
- b) Facebook
- c) Twitter

Sendo a primeira a que concentra maior desdobramento das aplicações de marketing.

RESULTADOS

Estudo de caso

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a implantação das estratégias de marketing digital para a distribuição de informação utilitária, através das redes sociais do projeto Comunica Mulher.

Para a aplicação das estratégias foram seguidos os seguintes passos:

1. Planejamento das atividades

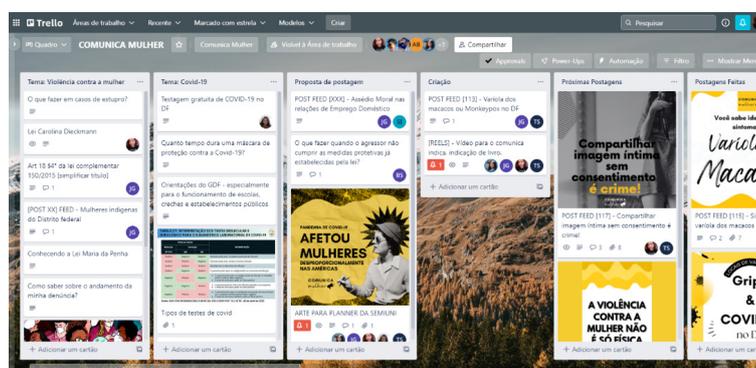
2. Estabelecer a identidade visual do projeto

3. Estratégias utilizadas

Planejamento de atividades

As atividades do projeto seguem a mesma ordem de divisão dos 3 grupos de trabalho estabelecidos no início do projeto. E, para o agrupamento de cada atividade desenvolvida de modo parcial pelas equipes, foi utilizado como ferramenta de gestão, o aplicativo Trello, que possibilita a manipulação das informações por meio de módulos, podendo ser feita a divisão de acordo com a etapa de produção do conteúdo final que vai para a publicação

Figura 1: Tela principal do Trello, onde estão organizados as propostas de conteúdo, criação das publicações, cronograma de postagens, dentre outros.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da gestão dos conteúdos utilizando o Trello, foi elaborada uma proposta de cronograma de postagens, onde cada integrante era responsável pelo desenvolvimento de temáticas específicas.

Tabela 01: Cronograma de postagens

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Vacinas	Conheça a Lei Maria da Penha	Tipos de violência contra a mulher	Sessão de dúvidas – Covid-19	Notícias sobre vacinas	Fake News	Instrumentos de enfrentamento à violência

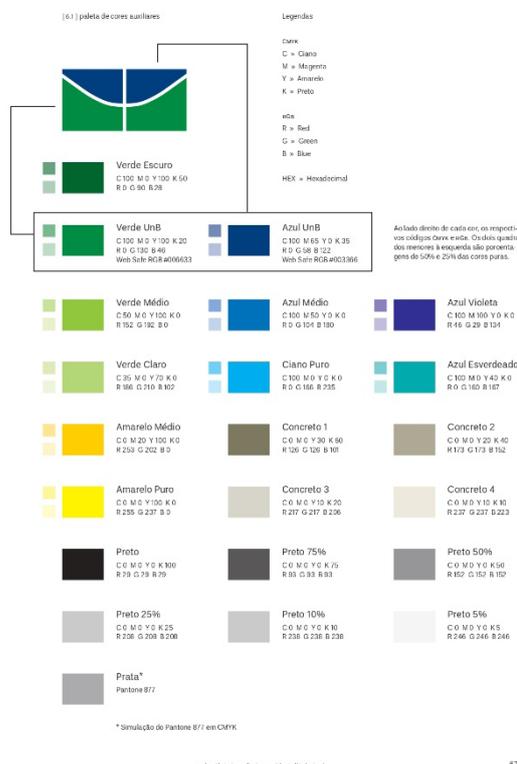
Fonte: Elaborado pelo autor.

Identidade visual

Desde seu surgimento, o Comunica Mulher utilizava como instrumento norteador o Manual de Identidade da Universidade de Brasília (2007), para definir a utilização dos elementos de padronização de cores presentes nas criações, bem como os elementos de tipografia.

Sendo assim, durante o primeiro ano e meio de projeto, eram utilizadas as seguintes cores:

Figura 2: Paleta de cores auxiliares da marca UnB formadas pelas cores (e suas derivações) Azul, verde, amarelo, cinzas, pratas e tons neutros. Estas cores formam a identidade visual da Universidade de Brasília.



Fonte: Paleta de Cores do Manual UnB (p.67)

De modo a adequar a utilização de tipografias àquelas propostas pelo manual com as disponíveis no Canva, foram escolhidas: a) Arial; b) Cerebri; c) Buffalo; d) Glacial Indifference.

A demarcação de cores era dividida de acordo com os temas tratados, pois no cronograma de postagens cada dia da semana aborda um tema diferente. Sendo assim, os temas de violência contra a mulher utilizavam tons acinzentados e mais sóbrios e os temas de Covid-19 utilizavam amarelos, azuis e verdes.

Figura 3: Algumas postagens datadas do início do projeto que seguiam a paleta de cores da Universidade de Brasília.



Fonte: Captura de tela do Instagram do Comunica

Figura 4: Logomarca antes da implantação da nova identidade visual.



Fonte: Logomarca antiga.

A partir de agosto de 2021, foi executado o novo projeto de identidade visual do Comunica Mulher, elaborado ao longo do mês de julho de 2021 em trabalho conjunto do grupo. Uma das principais mudanças estabelecidas foi a paleta de cores, ainda retirada da paleta do manual da UnB, porém dentro de uma menor variedade. A nova paleta compreende três cores e suas variações de tonalidade (a ser escolhida durante o processo de criação): a) amarelo puro, b) preto, c) branco.

Outro ponto relevante nas mudanças propostas está na utilização de fo-

tos, principalmente nas capas das postagens, em oposição às ilustrações e desenhos antes utilizados. Esta mudança conferiu aspecto de maior seriedade e modernidade às postagens.

A utilização das tipografias também derivam do manual da UnB, sendo mais comumente usadas as fontes *Arialle* e *Glacial Indifference*.

A logomarca sofreu alterações simples, foi retirada a borda e foi modificado o sentido do texto, sendo originalmente um texto vertical. Com a nova identidade visual, o texto foi colocado horizontalmente. Essa mudança também facilitou o encaixe da logomarca nas capas das postagens.

Figura 5: Captura de tela do Instagram do Comunica (nova identidade) Algumas postagens que seguem o modelo atual de identidade visual elaborado pela equipe.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6: Logomarca utilizada atualmente.

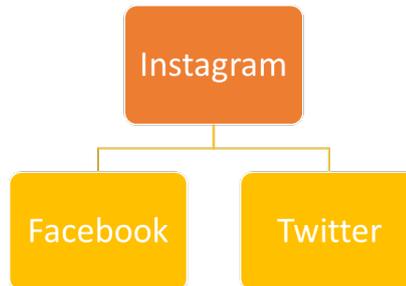


Fonte: Elaborada pelo autor.

Estratégias

Para melhor distribuição do conteúdo nas redes sociais postamos os conteúdos primeiramente no Instagram e, a partir dele, postamos nas redes sociais seguintes. Essa estratégia é para uma melhor logística da distribuição do conteúdo, abaixo temos uma figura que representa essa hierarquia:

Figura 5: Na hierarquia das redes sociais utilizadas no Comunica, foi privilegiado o Instagram.



Fonte: Elaborada pelo autor.

As novas estratégias foram postas em prática desde o dia 23/08/2021, com a ressalva de que ainda estamos nos adaptando às novas estratégias e implementado pouco a pouco.

As primeiras a serem postas em prática foram no Twitter, elaborando textos mais curtos, fazendo o direcionamento para o Instagram através de links e o uso de hashtags indicando os assuntos principais daquele conteúdo.

No Instagram foi implementada a localização em cada postagem direcionando para a Cidade Estrutural. Optamos também pela mudança da iden-

tidade visual elencando pontos que enalteceram mais a identidade e os objetivos do projeto como, por exemplo, a utilização de uma paleta de cores com o preto e o amarelo e suas variações de tonalidade.

A criação de quadros ajudou a direcionar os conteúdos e delimitar a proposta do projeto em fornecer informações de qualidade sobre Covid-19 e enfrentamento da violência doméstica.

Tabela 02: Estratégias do Marketing digital

Estratégias de Marketing Digital	Tipos de estratégias
Estratégia de conteúdo	Identidade visual. Legenda segmentada. Uso de hashtags. Uso de fontes confiáveis. Uso de imagens e cores para identidade e criação de conteúdo.
Estratégia de publicidade <i>online</i>	Uso de anúncios pagos. Anúncios.
<i>Marketing viral</i>	Usar conteúdo em alta. Uso de termos mais buscados através do google trends.
Estratégia de monitoramento	Responder comentários. Responder caixa de mensagens. Seguir páginas e pessoas. Curtir posts e mensagens. Elaborar enquetes nos stories. Responder a caixinha de perguntas.

Fonte: Elaborada pelo autor.

DISCUSSÃO

Conteúdo

A primeira estratégia implementada foi a de conteúdo. Para cada rede social, foi adaptada para que melhor se comportasse seguindo as regras das redes, por exemplo, no *Twitter* foi necessário elaborar textos mais curtos e fazer o direcionamento para o Instagram através de um *link* com o mesmo conteúdo publicado, fazendo a utilização de *hashtags*.

No Instagram, a estratégia foi colocar a localização da Cidade Estrutural em cada postagem, ao fazer isso, a postagem torna-se visível a quem está na mesma localização. Foi feita a restrição das *hashtags* para tratar exatamente dos temas de cada postagem, quando adicionadas na legenda podem recuperar outras postagens que contém as mesmas palavras-chave.

As estratégias de conteúdo que foram implementadas no *Instagram* também servem para a rede social *Facebook*, pois ambas têm um funcionamento bem parecido.

Publicidade online

Estratégia de publicidade online, segundo definido por Cruz e Silva (2014), “iniciou-se a partir de banners publicados em sites, atualmente os banners ganharam animação, interação, som, vídeo e outros recursos”, mas para as redes sociais essa publicidade online é feita com um anúncio, onde cada usuário de uma rede social tem informações sobre si, incluindo idade, gênero, interesses e local em seus perfis individuais.

Essas informações armazenadas permitem que os anunciantes criem grupos-alvo específicos com interesses em comum e individualizam seus anúncios. A vantagem é que, para os anunciantes, é possível atingir um público específico interessado no produto ou serviço e, para os usuários, é que eles podem ver anúncios relevantes para seus interesses. (Social Media Ads – Cutting Edge, n.d.).

A publicidade *online* aplicada no projeto foi feita em apenas uma postagem publicada na rede social Instagram. O objetivo desse anúncio era ter mais visitas no perfil. Desta forma, os filtros usados foram: a delimitação de um tipo de público mulheres entre 16 a 60+, a localidade era dentro do raio de distância de 30 metros a partir da localidade da Cidade Estrutural e todos os que já seguiam a página na rede social. Esse anúncio teve a duração de três dias e tinha a intenção de atingir mil contas.

Marketing viral

Esta estratégia funciona como forma de envios diretos e pela produção de conteúdo de assuntos em que o termo estava em alta, isto é, quando determinado termo tem sido altamente buscado pelos usuários. O acompanhamento do crescimento dos termos pode ser feito através do Google Trends ou pelo Twitter, que elenca os tópicos mais comentados em tempo real na rede.

Monitoramento

A estratégia de monitoramento integra todas as estratégias já citadas previamente. O monitoramento serviu para analisar o desempenho da estratégia de conteúdo, pois a cada postagem nas redes sociais foi avaliado se estava de acordo com os objetivos e se estava entregando os resultados esperados.

O monitoramento é feito a partir de um gerenciador de redes sociais com intenção de entender se as estratégias estão dando resultado. Além disso, através do gerenciador de redes sociais é possível saber as variáveis de: impressões, clicks nos links da bio, compartilhamentos, comentários, curtidas e visualizações. Também foi possível agendar e impulsionar as postagens, criar um controle de fluxo de criação e responder as mensagens das redes.

Cronograma de postagens

O cronograma é uma forma de controle do conteúdo a ser publicado e definiu a elaboração de duas postagens semanais, intercalando os dois temas centrais do projeto: enfrentamento à violência doméstica e cuidados com relação à Covid-19.

O conteúdo sobre a Covid-19 demandava urgência e, preferencialmente, era postado no início da semana (às segundas-feiras) e sobre o enfrentamento da violência doméstica ao meio da semana (às quartas-feiras). Às sextas-feiras eram dedicadas aos conteúdos da série “Comunica Indica”, onde são feitas indicações de filmes com as temáticas abordadas no projeto.

Instagram

O Instagram é a plataforma de maior relevância pois, a partir dele, direcionamos as publicações para as outras redes. Por essa razão, são mantidas publicações frequentes, com a atenção de colocar a localização da Cidade Estrutural em cada postagem, pois, assim, a plataforma reúne todas as publicações na localização, ou seja, quem estiver procurando sobre a Cidade Estrutural acabará vendo também a nossa postagem.

Os links na bio são ferramentas imprescindíveis para a página que está

oferecendo um produto ou serviço (no caso, o Comunica Mulher), isso qualifica as informações que reproduzimos, pois sempre fornecemos as fontes na qual retiramos aquela informação.

A elaboração de uma identidade visual foi uma das estratégias importantes que adotamos, pois caracterizou a nossa marca e melhorou a visibilidade das nossas postagens.

O uso de hashtags é uma estratégia muito comum dentro das redes sociais e funciona basicamente como um descritor, onde o usuário que deseja encontrar mais informações sobre determinado assunto pode realizar uma busca usando-a e facilmente vai encontrar conteúdos indexados a ela. Em nossas postagens sempre utilizamos hashtags com o assunto do qual estamos tratando e fazemos referência à Universidade de Brasília e à Faculdade de Ciência da Informação.

Facebook

Após o mapeamento das redes, foi identificado que grande parte da comunidade da Estrutural tem uma preferência em relação a rede social Facebook, pois é uma rede utilizada em grande parte por um público mais velho. A partir disso, identificamos e catalogamos os grupos e perfis sobre a Cidade Estrutural. Utilizamos esses dados para nos conectar com a cidade, já que diante da situação da pandemia, o contato presencial foi impedido devido ao distanciamento social.

Foi adotada a mesma identidade visual, utilizamos também a mesma estratégia de hashtags e de localização remetendo a Cidade Estrutural. As estratégias utilizadas aqui seguiram as mesmas regras e não houve nenhuma alteração em relação ao *Instagram*.

Twitter

A atividade frequente dentro das redes é imprescindível para melhorar o engajamento, notamos que, principalmente no Twitter, é necessário que haja interação diária para acompanhar os novos tópicos que surgem a cada dia. O Twitter é uma rede social que funciona por relevância dos tópicos, denominados de “*trending topics*”, onde ficam os assuntos mais discutidos no momento, ou seja, os usuários comentam sobre um tópico que pode ser uma notícia, um acontecimento ou até uma fofoca de algum famoso e outras pessoas respondem nesse mesmo tópico. Desta forma, o *Twitter* ranqueia as palavras que foram usadas com maior frequência dentro deste tópico e coloca na aba “Assuntos do momento”.

Também foi realizado, como estratégia, o encurtamento dos textos em cada *tweet* e o direcionamento para a postagem original no *Instagram*. Com

isso, obtivemos resultados positivos com maiores interações, frequência de curtidas e compartilhamento através dos *retweets*

CONCLUSÃO

Este estudo é uma compreensão de um projeto de extensão que tinha como objetivo levar a informação utilitária para a Cidade Estrutural, periferia do Distrito Federal, facilitada pelo uso das redes sociais que, na pandemia, foi um instrumento para a comunicação entre as pessoas. Para a realização dos objetivos propostos pelo presente trabalho, foram executadas ações baseadas nas teorias do marketing digital a elaboração de uma identidade visual, obtenção de conhecimento sobre recuperação da informação e sobre informação utilitária.

A pandemia de Covid-19 acarretou diversos problemas, dentre eles o aumento da informação sendo produzida, especialmente com as redes sociais como facilitadoras, que facilitaram a disseminação das fake news a respeito da pandemia de Covid-19. A iniciativa do projeto foi de replicar fontes confiáveis como, por exemplo, o Ministério da Saúde, Organização Pan-americana da Saúde, Agência Lupa de checagem de notícias, Ministério da Mulher e cartilhas de conscientização do Senado.

As informações sobre o enfrentamento da violência doméstica também tiveram a sua importância, pelo fato de a pandemia contribuir com a maior incidência de violência doméstica e muitas mulheres precisavam saber como denunciar e saber identificar abusos que sofriam.

O Comunica Mulher já publicou 102 conteúdos sobre a Covid-19 e o enfrentamento da violência doméstica. Foram obtidos retornos considerados positivos com as interações nas redes, compartilhamentos, palestras em escolas de ensino médio e eventos de transmissão ao vivo junto a entidades com o mesmo propósito de disseminação da informação de qualidade.

A maior parte do nosso público alvo é de mulheres com idades entre 18 a 30 anos, da cidade de Brasília e cidades satélites do Distrito Federal como Taguatinga e Gama.

Portanto, a implantação das estratégias e os estudos em relação às redes sociais foram satisfatórios para o alcance dos objetivos de disseminação da informação utilitária, porém o projeto continua a desenvolver as estratégias com o intuito de aumentar a rede de transmissão de informação, buscando novas plataformas e ações presenciais junto a comunidades periféricas, que ainda possuem um déficit informacional. A ideia de levar o Comunica Mulher ao presencial (com panfletos, cartilha informativa com colagens digitais, quadrinhos etc.) poderá ser executada juntamente das postagens contínuas nas redes. O “Comunica impresso”, que consiste em fazer a versão impressa

das postagens, será distribuído junto das sacolas literárias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. C.; FACHIN, J. **Evolução das fontes de informação**. Biblos, v. 29, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/5463>

CAMPELLO, B. D. S. Fontes de informação utilitária em bibliotecas públicas. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 22, n. 1, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/77780>. Acesso em: 27 maio 2022.

COSTA, Luciana; ANDRADE, Robéria; SILVA, Alan; DUARTE, Emeide; SOUZA, Ana. O uso de mídias sociais por revistas científicas da área da ciência da informação para ações de marketing digital. **Revista ACB**, Florianópolis SC, v. 21, n. 2, p. (338-358), abril/ jul., 2016.

CRUZ, Cleide; SILVA, Lângesson. **Marketing digital: marketing para o novo milênio**. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.7, n.2, abril de 2014. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/72/1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GALHARDI, Cláudia Pereira et al. Fato ou Fake? **Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2020, v. 25, p. 4201-4210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/XnfpYRR45Z4nXskC3PTnp8z/?lang=pt#>. Acesso em: 16 maio 2022.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

MAGALHÃES, Adriana et al. Gerenciamento de redes sociais na sociedade da informação: uma reflexão sobre o uso do aplicativo Instagram como um instrumento de marketing pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Univasf. **São Paulo: Revista Informação & Universidade**, 2022. Disponível em: <http://reviu.febab.org.br/index.php/reviu/article/download/37/41>. Acesso em: 12 ago. 2022.

OPAS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19: kit de ferramentas de transformação digital**. Organização Panamericana de Saúde, 2020.

SEQUEIRA, Arminda. **Identidade visual: o simbolismo na identidade organizacional**. Porto: ISCAP, 2013. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/1780/1/PP_ArmindaSequeira_2013.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. (Org.). **O perfil das novas competências na atuação bibliotecária**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editores, 2016.

ra, 2020. Disponível em: <http://biblio.eci.ufmg.br/ebooks/2021010003.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

TEIXEIRA, Felipe Colvara; SILVA, Roberta D. de O.; BONA, Rafael J. O processo de desenvolvimento de uma identidade visual. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Passo Fundo**, RS. 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0187-1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. **Das redes sociais à inovação**. Ciência da Informação [online], v. 34, n. 2, p. (93-104), 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652005000200010>. Acesso em 27 Maio 2022.

TOMAÉL, Maria Inês et al. **Avaliação de fontes de informação na Internet: critérios de qualidade**. Informação & Sociedade, João Pessoa, v.11, n. 2, p. 13-35, 2001.

TORRES, Cláudio. **A Bíblia do marketing digital: tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar**. São Paulo: Novatec Editora, 2009.

Universidade de Brasília. Manual de identidade visual da Universidade de Brasília. **Marca UnB**, 2007. Disponível em: <http://www.marca.unb.br/index.php>. Acesso em: 09, Ago 2022.

Psicossocialização: relato de experiência de Projeto de Extensão nas Mídias Sociais

Psicossocialização: Experience Report of Extension Project in Social Media

Luisa Beatriz Ferreira Bueno¹

Fernanda Medeiros Barbosa²

Corina Elizabeth Satler³

RESUMO O conhecimento sobre o desenvolvimento humano é de grande relevância para a comunidade uma vez que confere informações sobre as características comuns de cada faixa etária compreendendo, ao mesmo tempo, as particularidades individuais. O presente trabalho é um relato de experiência do projeto de extensão Psicossocialização, desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB) desde janeiro de 2021 até a atualidade, e que visa fomentar um espaço de troca de informações científicas entre os acadêmicos e a comunidade em geral sobre o desenvolvimento humano. Os conteúdos são produzidos em formato multimídia com tecnicidades para promover a acessibilidade comunicativa e passam por revisão antes de serem disponibilizados nas mídias sociais. Análises dos resultados revelaram boa aceitação por parte da comunidade das atividades propostas, demonstrando que o projeto apresenta grande potencial e cumpre a função de fortalecer o papel social da universidade, integrando-a à comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento humano, psicologia, neurociência cognitiva, redes sociais, extensão universitária

ABSTRACT Knowledge about human development is of great relevance to the community as it provides information on the common characteristics of each age group, while also understanding individual particularities. The present work is an experience report of the extension project named Psicossocialização, developed by the University of Brasília (UnB) from January 2021 to the present, and which aims to foster a space for the exchange of scientific information between academics and the community in general on human development. The contents are produced in multimedia format with technicalities to promote communicative accessibility and are reviewed before being made available on social media. Analysis of the results revealed

¹ Fonoaudiologia da Universidade de Brasília (*luisabeatrizfb@gmail.com*)

² Fonoaudiologia da Universidade de Brasília (*fernandaunbmedeiros@gmail.com*)

³ Fonoaudiologia da Universidade de Brasília (*satler@unb.br*)

good acceptance by the community of the proposed activities, demonstrating that the project has great potential and fulfills the function of strengthening the social role of the university, integrating it to the community.

KEYWORDS: human development, psychology, cognitive neuroscience, social media, university extension

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico do desenvolvimento humano (DH) envolve o estudo das diferentes variáveis envolvidas no contexto do desenvolvimento ao longo da vida, da concepção à morte. Nesse sentido, o desenvolvimento é definido como um processo contínuo e multidimensional, podendo ser influenciado por processos genético-biológicos e socioculturais, de forma normativa ou não, ao longo das idades; a partir da perspectiva de que o ser humano é um ser biológico, que vive em tempo e espaço (DESSEN; GUEDEA, 2005). Dentre os diversos aspectos do desenvolvimento, destaca-se o papel da afetividade, cognição, aspectos sociais e características biológicas (MOTA, 2005), tratando-se, portanto, de um processo dinamicamente relacionado entre os sistemas internos e externos do indivíduo (CERQUEIRA-SILVA et al., 2011).

Ademais, afirma-se que o estudo DH contempla a evolução do indivíduo como um todo, considerando seus diferentes aspectos e implicações, nos âmbitos biológico, social, cultural e históricos (DESSEN; GUEDEA, 2005). Tais definições corroboram o caráter interdisciplinar dos estudos do DH, realizando interface com áreas do conhecimento como a educação, sociologia, antropologia e saúde (MOTA, 2005).

Do mesmo modo, os estudos em Neurociência Cognitiva se encontram com o DH, devido ao caráter construtivo de tais conceitos, especialmente em relação à tipicidade do indivíduo. Os processos mentais vão além de simples comportamentos motores, mas perpassam por ações cognitivas superiores, associadas ao comportamento humano, que por sua vez se inter-relacionam com o ambiente (KANDEL et al., 1997). Adicionalmente, tem-se o campo da Psicologia Cognitiva e suas áreas como peças-chave para o DH, uma vez que se trata do estudo dos processos de identificação, transformação, armazenamento, e recuperação de uma informação sensorial advinda; sendo um campo de amplo peso metodológico (NEUFELD et al., 2011).

Considerando a importância da temática e da conscientização da população em relação a assuntos do DH presentes no dia a dia foi desenvolvido o Projeto de Extensão Psicossocialização: Aproximação da Psicologia e Neurociência Cognitiva no estudo do DH com a Comunidade, vinculado ao curso

de Fonoaudiologia da Universidade de Brasília (UnB). O projeto tem caráter multiprofissional e interdisciplinar e visa promover um espaço onde possa ocorrer a interação entre os acadêmicos e a comunidade em geral e proporcionar à comunidade maior sensibilização com a temática do DH.

Cabe ressaltar que a extensão universitária é um dos pilares da Universidade, instituição essa responsável pela formação profissional, geração e disseminação de informações. Assim, a extensão insere-se no contexto de movimentação, de troca de conhecimentos, como uma via de mão dupla entre a Universidade e a Comunidade (SERRANO, 2006).

A ação de extensão

A criação do projeto ascende do contexto de distanciamento social, devido a pandemia causada pela COVID-19. Tal conjuntura culminou na suspensão das atividades acadêmicas presenciais na UnB em meados de março de 2020, sendo o projeto de extensão fruto de uma nova dinâmica decorrente do ensino remoto. Perante o exposto, o Projeto Psicossocialização surge com uma proposta singular à frente: mobilizar alunos, à distância, e utilizar-se das mídias sociais, para atingir um contingente representativo de pessoas a fim de divulgar conhecimentos acerca do DH. Tais ações contribuem para a incorporação de saberes e práticas numa perspectiva de educação interprofissional, visando a promoção da saúde e do bem-estar psicossocial e o cuidado da vida, nas diferentes faixas etárias.

Assim sendo, a plataforma Instagram foi escolhida como precursora para a realização das atividades de extensão aqui relatadas, sendo este um aplicativo gratuito de compartilhamento de fotos ou vídeos, podendo ser acessado por meio de aplicativos para smartphone ou por meio do navegador, em versão para desktop (INSTAGRAM, 2021). O compartilhamento de imagens e vídeos por meio do Instagram tem sido amplamente utilizado para a propagação de informações relevantes acerca da educação em saúde, sendo, inclusive, uma das ferramentas utilizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e demais instituições públicas para disseminar informações no tocante ao bem-estar da população em geral, especialmente na atual conjuntura pandêmica (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

A singularidade das circunstâncias do isolamento social na pandemia aproximou a população de questões relacionadas à doença e morte. Neste sentido, conhecimentos relacionados ao DH podem ajudar as pessoas a entenderem transições ao longo do ciclo de vida, como mudanças na carreira, relacionamentos ou uma doença grave. Assim, este artigo propõe-se a relatar a experiência do Projeto de Extensão Psicossocialização como um projeto de extensão universitária voltado para a interação entre os acadêmicos e a comunidade em geral, a partir da divulgação de informações científicas referentes ao DH, por meio das mídias sociais.

METODOLOGIA

O projeto Psicossocialização é um projeto de extensão do Curso de Fonoaudiologia da UnB, coordenado pela Profa. Dra. Corina Elizabeth Satler. Atualmente, a equipe do projeto é composta por acadêmicos do curso de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da UnB e a coordenadora do projeto. Os estudantes são organizados em diferentes tarefas, dentre elas: a sugestão de temas a serem abordados; a consulta com a comunidade dos temas mais relevantes a serem apresentados; a criação e edição de conteúdos; e, por fim, a divulgação dos materiais produzidos; sendo todas as atividades supervisionadas pela coordenadora do projeto.

O principal local das ações de extensão é por meio da conta do projeto no aplicativo *Instagram* (link: <https://www.instagram.com/psicossocializacao.unb/>). Nesta plataforma, tem-se como possíveis diferentes formatos para publicações:

- 1.** Publicações no *feed*, que contam com imagens ou vídeos em conjunto com uma legenda informativa para compartilhar determinado tema. Este é um formato “tradicional” de publicação que abrange melhor o conteúdo informativo que se deseja compartilhar e tem sido o tipo de publicação mais realizado pelo projeto (exemplos de posts Figura 1a e b).
- 2.** A ferramenta de *stories*, permite publicações mais rápidas, diretas, casuais e diversificadas, que somem após 24h e que se relacionam mais intimamente com o público, promovendo interação (exemplos de posts Figura 2a e b).
- 3.** A ferramenta *reels*, permite a publicação de vídeos curtos, com até 60 segundos de duração, mas com conteúdo informativo e com maior capacidade de reconhecimento pessoal com a temática. Esta modalidade de vídeos tem se tornado popular graças à informalidade, especialmente entre os mais jovens, sendo produções dinâmicas, com o uso de músicas ou áudios descontraídos, em conjunto com expressões faciais e corporais que interagem com o espectador. Desta forma, com este último recurso, busca-se atingir maior quantidade de pessoas por meio da identificação com os conteúdos e, como resultado, aumentar a propagação de informações científicas, sendo este um dos pilares da extensão universitária.

Quanto à frequência de publicações, são compartilhadas ao menos três publicações semanais, em formato de fotos ou vídeos, em conjunto com legendas informativas, em temáticas específicas para cada período do desen-

volvimento (pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, vida adulta intermediária e vida adulta tardia). Outrossim, a produção de conteúdo se abrange por meio da elaboração de cartilhas informativas, em formato digital e disponibilizadas para o público; e *podcasts*, sendo este um arquivo digital em formato de áudio. Cabe indicar que os conteúdos são produzidos com técnicas para promover a acessibilidade comunicativa, como por exemplo legendas.

Para a realização das atividades de extensão, anualmente é feito em um primeiro momento um mapeamento, em conjunto, com sugestões de temas relevantes sobre o DH, Neurociência e Psicologia Cognitiva, previamente organizados em uma tabela compartilhada entre os membros da equipe. Cabe indicar que tais conteúdos passam por constante reajuste, tanto pela demanda de seguidores, que solicitam informações ou abordar assuntos específicos através de posts interativos ou por mensagem, também devido a datas comemorativas consonantes à temática do projeto, ou demais alterações que sejam necessárias para o bom fluxo do intercâmbio com a comunidade. O grupo tende a se reunir em grupos menores de trabalho, de forma virtual, com intuito de planejar o melhor andamento das atividades. Já nas reuniões gerais, tende-se a compartilhar, para conhecimento de todos da equipe, as métricas e resultados de alcance das últimas publicações, assim como as experiências individuais vivenciadas.

Quanto à produção de conteúdo para o Instagram, os integrantes do projeto elaboram os materiais de forma individual ou em dupla, a depender da temática abordada. Não obstante, define-se, previamente, o formato preferível para a abordagem do conteúdo, a partir dos recursos de criação de conteúdo disponibilizados pelo *Instagram*. Antes de serem publicados, os conteúdos passam por revisão - e, caso necessário, são feitos ajustes - para que seja divulgado um trabalho de excelência. Adicionalmente, o projeto conta com uma lista de revistas com alto fator de impacto e de grande relevância nas áreas de interesse do projeto para consulta da equipe na elaboração das atividades.

Para a confecção de todo o arsenal gráfico do projeto, utiliza-se a plataforma *Canva* em sua versão gratuita, que permite a elaboração de designs gráficos de maneira simples e intuitiva, onde, por meio de ferramenta própria da plataforma, todos os conteúdos são compartilhados dentre os integrantes, facilitando o andamento das atividades e reforçando a identidade visual do projeto. O *Canva* disponibiliza inúmeros elementos como fontes diversificadas, fotos de bancos de imagem gratuitos e ilustrações, oferecendo ampla gama de possibilidades quanto à elaboração de conteúdo. Não obstante, destaca-se a diversidade de configurações disponíveis, quando se refere à dimensão dos conteúdos criados, conferindo publicações no Instagram para os formatos de *feed*, *stories*, vídeos e *reels*. Além disso, a elaboração de cartilhas é

realizada também por esta plataforma.

A proposta de elaboração de cartilhas, em formato digital, considera a necessidade de abranger os conteúdos abordados pelo DH, por meio da elaboração de material mais extenso e detalhado quanto à temática, visando atingir o público direcionado pelo ciclo de vida abordado. A primeira cartilha desenvolvida “O desenvolvimento da identidade na adolescência”, em formato de *ebook*, surge a partir da perspectiva de grande utilização das mídias sociais pelo público mais jovem, e conta com a visão teórica sobre o assunto, fatores que influenciam a formação da identidade, como gênero e sexualidade, além de relacionamentos, comportamento, o uso das redes sociais e sua relação com a linguagem.

Por fim, utiliza-se como meio de produção e divulgação o formato de podcast, ferramenta de comunicação similar a um programa de rádio, mas utilizado nas mídias sociais, que tem se tornado cada vez mais popular. O primeiro tema abordado pelo projeto foi “O impacto da exposição às telas ao Desenvolvimento Infantil”. Para a divulgação deste material, escolheu-se o agregador de podcast Anchor, que hospeda e distribui automaticamente os episódios para os principais aplicativos de escuta, como o *Spotify* e o *Google Podcasts*.

RESULTADOS

As ações de extensão associadas ao Projeto Psicossocialização vêm sendo realizadas em diferentes plataformas de mídias digitais desde janeiro de 2021, graças à dedicação dos componentes do projeto. À continuação são apresentados os resultados obtidos pelo perfil no Instagram, assim como também pelo podcast e pela cartilha.

Quanto ao público, atualmente o projeto possui mais de 675 seguidores, sendo que a maioria dos seguidores do projeto é do gênero feminino (75,5%), moram no Distrito Federal, e têm idade entre 18 e 24 anos (46,5%), seguido pela faixa etária de 25 a 34 anos (29%). Estes últimos dados corroboram com concepções culturais de maior frequência de utilização das redes sociais por pessoas mais jovens. Tais dados demonstram a ampla captura de públicos mais jovens por meio deste formato de divulgação extensionista, podendo este parâmetro ser uma característica considerável quanto a escolha deste meio para propagação de extensão universitária.

Quanto ao alcance do perfil, observou-se que nos últimos 30 dias (fevereiro a março de 2022) 3.117 contas tiveram acesso às publicações, das quais a maioria (2442) não eram seguidoras do projeto. Este dado demonstra o amplo compartilhamento de informações nas redes sociais, em especial observou-se um retorno positivo quanto às publicações no formato de vídeos

curtos por meio da ferramenta reels. Estas postagens resultaram em grande alcance, como mostra a Figura 3, em métricas disponibilizadas pelo próprio aplicativo, que atingiram quase 3000 contas.

À parte das publicações veiculadas no aplicativo Instagram, foram elaborados conteúdos em outros formatos, dentre eles, cartilhas informativas e episódios de *podcast*. Quanto à elaboração de cartilhas, observou-se certa dificuldade em delinear o público a qual estas seriam direcionadas, pois esta definição é a base da escrita. De forma geral, observa-se que são muitas as possibilidades quanto à divulgação acerca do DH: pode-se direcionar o tema aos protagonistas de uma etapa em particular, ou, buscar correlação com sua família, amigos, pessoas de seu convívio e até profissionais da saúde e educação. Assim, a primeira Cartilha produzida pelo projeto (Figura 4) foi direcionada para leitura do adolescente, mas podendo, ao mesmo tempo, ser também um material de consulta dos outros públicos anteriormente mencionados. Link para *download* gratuito: <https://forms.gle/2t2uqRGHf3QNuLwj8>.

Quanto ao *podcast*, a proposta buscou outra perspectiva, uma vez que o intuito foi aproximar os pais de crianças na primeira infância quanto à temática direcionada: o uso de telas e seus impactos no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto pandêmico vivenciado pelo mundo (Figura 5). O formato possibilitou uma discussão proveitosa, e propiciou um espaço interessante aos estudantes extensionistas do projeto. Ademais, a utilização da plataforma *Anchor* para divulgação do material se mostrou muito prática, visto que o agregador de *podcasts* divulgou, automaticamente, a produção para as principais plataformas de áudio do mercado, como o Spotify (link: <https://open.spotify.com/episode/0HhLQCIBFtZaozjm0T33Dq?si=2a1c4c6da8f3493c&nd=1>).

DISCUSSÃO

O presente artigo relata a experiência do Projeto Psicossocialização como um projeto de extensão universitária que visa fomentar a interação entre os acadêmicos e a comunidade em geral a partir da divulgação de informações científicas referentes ao DH a partir de associações entre os conceitos de Psicologia e da Neurociência Cognitiva, por meio das mídias sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que a promoção da extensão é uma das finalidades da educação superior, devendo ser “aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nesse sentido, as atividades de extensão propostas do presente projeto auxiliam nas demandas da comunidade ao estar inserida nesta realidade social, indo além da

simples difusão de informações científicas, ficando evidente o papel relevante da universidade na produção, sistematização e difusão do conhecimento.

Adicionalmente, destaca-se a importância de se traçar uma conexão entre a universidade e a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

Cabe ressaltar que o projeto cuidadosamente atende as demandas da comunidade e difunde informações por meio das mídias sociais, atendendo às premissas de exercer uma linguagem adequada à comunicação digital, sem perder o rigor acadêmico, almejando compartilhar informações que fossem de encontro a comunidade, mas sem perder seu cunho científico. Tais aspectos se mostram consonantes com as perspectivas relatadas por Monteiro et al. (2020) e Costa (2019).

Nesse sentido, ao longo da execução do projeto, em muitos momentos sentimos bastante dificuldade em manter a produção semanal de material, tanto pelo excessivo volume de informações bem como pelo cuidado em realizar publicações mantendo a qualidade científica e ao mesmo tempo que seja desde uma abordagem simples e compreensível para a comunidade leiga. Consequentemente, em várias oportunidades precisamos fazer e refazer o mesmo conteúdo até ele ficar pronto e que o objetivo da mensagem seja alcançado pela comunidade.

Quanto ao acesso aos conteúdos elaborados em formato digital, a comunicação por meio da prática extensionista nas mídias sociais cria um movimento de grande alcance à informação em um curto espaço de tempo, integrando uma linguagem específica que atende a esse modelo comunicativo, em especial no que tange ao público mais jovem (SALES et al., 2015). Sendo assim, observa-se também a necessidade de especial atenção de outras populações, visto que o acesso a mídias sociais e dispositivos móveis podem ser um meio importante de promoção do envelhecimento ativo e autônomo, despertando interesse, curiosidade e bom-proveito deste acesso. Dessa forma, entende-se que a universidade pode ser uma agente de transformação social, uma vez que tem a capacidade de impulsionar melhorias na qualidade de vida da sociedade através de suas atividades (FERNANDES et al., 2012).

Especialmente nas últimas duas décadas, observou-se a gradual inclusão de meios digitais para fins educacionais. Tal aspecto acentuou-se devido à pandemia causada pela COVID-19, que instaurou, mundialmente, modelos de ensino remoto, sendo estes exclusivamente realizados no universo digital.

O agravante da pandemia causada pela Covid-19 demandou diversos desafios, como, por exemplo, os agendamentos dos encontros de toda a equipe do projeto que foram exclusivamente virtuais e que implicavam conciliar horários de aulas e atividades da universidade e agenda pessoal, somado a que alguns membros do projeto tiveram problemas de saúde pessoais e/ou de familiares.

Adicionalmente, tivemos o desafio do aprendizado do uso das tecnologias aqui relatadas pelos extensionistas do projeto. Diversas das ferramentas aqui mencionadas não eram conhecidas por todos os participantes do projeto, exigindo a busca por entender suas funções e aplicação, almejando constante aperfeiçoamento.

Dado este momento histórico e a ampliação do acesso a tecnologias, observou-se a necessidade de aplicação de linguagem específica para levar informações científicas ao público-alvo por meio das mídias sociais, de forma sucinta e descontraída, mas academicamente rigorosa, que conseguisse entreter o público e instigasse a interação. Essa perspectiva, aliada com a busca por fontes de qualidade para elaboração dos materiais, exigiu criatividade quanto aos participantes do projeto, de modo a traduzir a informação científica em divulgação informal nas redes sociais.

Neste sentido, numerosos trabalhos – Ferreira e Silva (2020), Soares et al. (2018), Irala et al. (2020), Kiefer e Batista (2020), Monteiro et al. (2020), Lenharo e Cristovão (2016), Pereira e Santos Neto (2020) – relatam o uso das ferramentas digitais também utilizadas no presente projeto, inclusive alguns deles em perspectiva anterior à pandemia, observando-se ascensão gradual dos meios pedagógicos remotos (ANDERSON, 2019), sendo estes intensificados no contexto pós-surgimento da COVID-19. Cabe a futuras análises identificar os limites dos processos pedagógicos com enfoque digital, a partir das experiências de extensão vividas neste período.

CONCLUSÃO

O projeto Psicossocialização estruturou-se com o intuito de reforçar a extensão universitária por meio de novas práticas e aplicações, diferenciando-se quanto a modelos tradicionais de extensão, com perspectivas futuras de perseverar nessa proposta, sem, quando possível, descartar as possibilidades de ampliação das atividades a nível presencial. Desta forma, observa-se que a extensão universitária caminha para uma realidade com perspectivas presenciais e digitais integradas, transcendendo os muros da universidade e da comunidade que a circunda. Para isso, é necessário o aprimoramento de habilidades e estudos quanto a metodologias de aplicação da extensão universitária, inserindo-a em meios digitais.

FIGURAS

Figura 1: Publicações elaboradas em formato de feed, que é acompanhada por uma legenda informativa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3: Contas alcançadas e tipos de conteúdo mais visualizados na plataforma.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 4: Capa da cartilha intitulada "O desenvolvimento da identidade na adolescência"



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 5: Perfil do projeto na plataforma Anchor.



Fonte: Elaborada pelo autor.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry. Challenges and opportunities for use of social media in higher education. **Journal of Learning for Development**, v. 6, n. 1, p. 6-19, 2019.

CERQUEIRA-SILVA, Simone; DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. As contribuições da ciência do desenvolvimento para a psicologia da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 1599-1609, 2011.

COSTA, Franciely Vanessa. Uso do Instagram como ferramenta de estudo: análise de um perfil da área biológica. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 10, p. 2, 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; GUEDEA, Miriam Teresa Domingues. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n. 30, p. 11-20, 2005.

FERNANDES, Marcelo Costa et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, p. 169-194, 2012.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O uso do aplicativo *Canva* Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na Educação Online. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e707986030-e707986030, 2020.

INSTAGRAM. **O que é o Instagram?** Disponível em: https://www.facebook.com/help/instagram/424737657584573?helpref=hc_fnav. Acesso em: 28 abr. 2022.

IRALA, Valesca Brasil; BLASS, Leandro; DE BORBA VINCENT, Fabiana Campos. Prática extensionista em meio à pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 20, n. 1, 2021.

Kandel, E. R. et al. (1997). **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

KIEFER, Ana Paula; BATISTA, Natália Lampert. Pensando a sala de aula invertida e o CANVA como ferramentas didáticas para o ensino remoto. **Metodologias e Aprendizado**, v. 2, p. 143-156, 2020.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Podcast*, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, v. 32, p. 307-335, 2016.

MONTEIRO, Ítalo Vinícius Bezerra et al. USO DA FERRAMENTA DE MÍDIA SOCIAL, INSTAGRAM, COMO MEIO PARA CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, DIFUNDIR INFORMAÇÕES CIENTÍFICAS E COMBATER “FAKE NEWS” DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 12, n. 1, 2020.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

NEUFELD, Carmem Beatriz; BRUST, Priscila Goergen; STEIN, Lilian Milnitsky. Bases epistemológicas da psicologia cognitiva experimental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 103-112, 2011.

PEREIRA, Adriana Rodrigues; DOS SANTOS NETO, Francisco Aristides. *Podcast* como estratégia de aprendizagem no ensino superior. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 4, p. 769-782, 2020.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Francielle Alves. Juventude em diálogo: tecnologias digitais na extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, v. 11, n. 2, p. 182-193, 2015.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de **Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013.

RODRIGUES, Karoline dos Santos. *Podcasts* de educação como fonte de informação de qualidade. **Redin**, v. 7, n. 1, 2021.

WORLD Health Organization no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/who/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Comunicação para sustentabilidade: relato da experiência de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com o Projeto SOS Ribeirão Sobradinho

Communication for sustainability: report of the teaching, research and extension experience in dialogue with the SOS Ribeirão Sobradinho Project

Dione Oliveira Moura¹

Mariana Ferreira Lopes²

Márcia Marques³

Ana Cláudia Gonçalves Mascarenhas⁴

Giullia Vênus Oliveira Santos⁵

Neyrilene Raquel de Souza da Costa⁶

Felipe Sousa Alves⁷

Sthael Patrício⁸

RESUMO O artigo é um relato de experiência de ensino/pesquisa/extensão desenvolvida por meio da parceria de estudantes e docentes da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília e a Associação SOS Ribeirão Sobradinho. Em uma proposta de construção colaborativa de soluções para as questões comunicacionais da Associação, foram realizadas diferentes ações que se desdobraram em cinco trabalhos de conclusão de curso e dois semestres de oferta da disciplina “Tópicos Especiais em Comunicação - Comunicação para Sustentabilidade”. Tendo por base a metodologia do aprender coletivo (WARSCHAUER, 2018) e as noções de comunicação para sustentabilidade (MOURA *et al*, 2011), observa-se que as atividades fortalecem tanto o compromisso social reafirmado por Paulo Freire (2011) como abre perspectivas para a implementação da curricularização da extensão universitária.

PALAVRAS-CHAVE Comunicação, Sustentabilidade, SOS Ribeirão Sobradinho

¹ Faculdade de Comunicação (UnB) (*dioneoliveiramoura@gmail.com*)

² Faculdade de Comunicação (UnB) (*flopes.mariana@gmail.com*)

³ Faculdade de Comunicação (UnB) (*professoramarcia@gmail.com*)

⁴ Faculdade de Comunicação (UnB) (*anaclaudiagoncalvesmascarenhas@gmail.com*)

⁵ Faculdade de Comunicação (UnB) (*giulliavenus@gmail.com*)

⁶ Faculdade de Comunicação (UnB) (*neyrilene.costa@gmail.com*)

⁷ Faculdade de Comunicação (UnB) (*felipesalves.unb@gmail.com*)

⁸ Faculdade de Comunicação (UnB) (*sthaelgomes@gmail.com*)

ABSTRACT The article is a report of a teaching/research/extension experience developed in partnership with students and professors from the Faculty of Communication of the University of Brasília and the SOS Ribeirão Sobradinho Association. In a proposal of collaborative solutions for the Association's communication issues, different actions were carried out that unfolded into five research and two semesters offering the subject "Special Topics in Communication - Communication for Sustainability". Based on the methodology of collective learning (WARSCHAUER, 2018) and the notions of communication for sustainability (MOURA, 2010), it is observed that the activities strengthen both the social commitment reaffirmed by Paulo Freire (2011) and open perspectives for the implementation of the curricularization of university extension.

KEYWORDS Communication; sustainability; SOS Ribeirão Sobradinho

INTRODUÇÃO

O diálogo de saberes e o compromisso social são fios condutores deste trabalho, fruto do encontro que enredou os integrantes da Associação SOS Ribeirão Sobradinho com estudantes e professores da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. De 2019 a 2020, via projeto de ensino-pesquisa-extensão, reunido na disciplina Tópicos Especiais em Comunicação para a Sustentabilidade, foram desenvolvidas coletivamente uma série de ações e pesquisas conjuntas, orientadas para a autonomia da comunidade, que estão aqui relatadas.

Considerada a savana mais rica do mundo em biodiversidade, a região do Distrito Federal (DF) abriga as três nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul: a bacia Amazônica, a do São Francisco e a bacia do Prata. Apesar de todo o potencial biológico, o cerrado também é o segundo bioma brasileiro mais devastado pela ação humana, atrás apenas da Mata Atlântica. Cerca de 137 animais se encontram em extinção e aproximadamente 20% das espécies nativas e endêmicas não são encontradas nem mesmo nas escassas – são poucas em número e abrangência territorial – áreas protegidas. É o bioma com a menor porcentagem de áreas sob proteção integral no país.

A Associação SOS Ribeirão é fruto da mobilização de moradores da Região Administrativa de Sobradinho, no Distrito Federal, que se uniram em torno de um propósito em comum: cuidar e recuperar os cursos d'água e nascentes desta região. Em 2010, a organização não governamental (ONG) iniciou suas atividades que, ao longo de mais de uma década, buscam conscientizar moradores, articular parceiros e cobrar das autoridades locais soluções

para os problemas ambientais identificados, inclusive em trabalhos de pós-graduação desenvolvidos na Universidade de Brasília. O horizonte comum a todos é claro: poder voltar a banhar-se no ribeirão limpo que marcou a infância de muitos.

Em abril de 2019, colaboradores do SOS buscaram a Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília para fortalecer o ecossistema comunicativo da ONG. Encontraram na professora do Departamento de Jornalismo e Diretora da Faculdade de Comunicação, Dione Oliveira Moura, que possui uma trajetória extensa de pesquisa e ações em jornalismo, sociedade e meio-ambiente, sua interlocutora. A partir dali iniciou-se a mobilização de estudantes e professores para o planejamento e realização de um escopo de ações. Primeiro, o reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de um plano de comunicação para a Associação. Depois, a oferta da disciplina de Tópicos Especiais em Comunicação para a Sustentabilidade que se tornou um terreno fértil para ideias e pesquisas.

Embora atualmente o DF não viva uma crise de escassez hídrica, algumas regiões, como é o caso de Sobradinho I e II, correm sérios riscos de sofrer com falta de água nos próximos anos. Além disso, os cursos d'água estão poluídos. O Ribeirão Sobradinho, que faz parte dos 22 ribeirões que compõem o Mapa Hidrográfico do Distrito Federal, não pode mais ser utilizado para recreação e nem mesmo lazer devido aos níveis críticos de poluição.

O Ribeirão Sobradinho localiza-se a 22 km de Brasília e possui uma extensão de 28 km com drenagem de 153 km. Uma das principais fontes de poluição é o esgoto tratado depositado no ribeirão pela Companhia de Saneamento do Distrito Federal (CAESB). Apesar de passar pela estação de tratamento da região (ETE Sobradinho), a companhia não possui tecnologia suficiente para tratar o esgoto da população atual da região de forma que a água volte a ser própria ao uso humano. De acordo com um estudo realizado em 2011 por estudantes da Universidade de Brasília dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e de Ciências da Saúde, a contaminação das águas do ribeirão é caracterizada por sólidos em suspensão dissolvidos, proveniente do escoamento urbano e rural, e pelo material orgânico proveniente de atividades rurais, industriais e urbanas (ZORZIN, et al. 2011).

É nesse contexto que surge o projeto que foi desenvolvido na FAC na disciplina Tópicos Especiais em Comunicação para a Sustentabilidade, que busca integrar Ensino-Pesquisa-Extensão, com a proposta de coletivização de ideias e ações. Em permanente troca de informações e conhecimento com a Associação SOS Ribeirão, a parceria resultou em quatro projetos de conclusão de curso: *@Distrito Cerrado: uma revista para instagram sobre vida sustentável em Brasília (MASCARENHAS, 2019)*, *Comunicação para sustentabilidade: planejamento de comunicação junto à Associação SOS Ribeirão Sobradinho (SANTOS, 2020)*, *Blog SOS Ribeirão Sobradinho: divulgação de ações ambientais por meio da*

comunicação (COSTA, 2020) e Memorial reportagem : contexto e impacto dos projetos de comunicação de alunos da FAC/UNB na ONG e Movimento SOS Ribeirão Sobradinho (ALVES, 2021). Contou ainda com estudantes matriculados na disciplina de Tópicos Especiais em Comunicação para Sustentabilidade (Maria Christine dos Santos, Sthael Patrício, Giovana Lacerda, Petterson Costa, Stênio Junior, Thais Umbelino, Isadora Castelo, e Izabelly Rezende) ofertada por dois semestres na Faculdade de Comunicação da UnB.

Aqui estão relatados desde o processo de planejamento, de execução até a apresentação dos resultados obtidos na articulação transdisciplinar em torno do tema Comunicação para Sustentabilidade no contexto do projeto SOS Ribeirão Sobradinho, DF. A seguir, elencamos os objetivos específicos do projeto geral em que projeto específico está inserido, o que pode ser visualizado por meio das referências:

1. Analisar a viabilidade de ampliação do alcance de temas de valor ético na sociedade, mais especificamente a sustentabilidade e a conservação ambiental, por meio da adaptação de conteúdos jornalísticos para a rede social Instagram. O estudo consiste na memória de uma revista digital feita inteiramente na rede social que discute temas relacionados à sustentabilidade e meio ambiente no contexto do Distrito Federal. O projeto explorou possibilidades de inovação no fazer jornalístico no que se refere a sua forma e também a seus critérios de seleção de notícias com objetivo de inserir temáticas ligadas ao interesse público na mídia (MASCARENHAS, 2019). Projeto de TCC de autoria da estudante Ana Cláudia Gonçalves Mascarenhas, defendido no ano de 2019, sob orientação da professora Dione Oliveira Moura;

2. Construir estratégias de Comunicação que auxiliem na revitalização e conservação do Ribeirão Sobradinho (SANTOS, 2020). Projeto de TCC de autoria da estudante Giullia Vênus Oliveira Santos, defendido no ano de 2020, sob orientação da professora Dione Oliveira Moura;

3. Desenvolver um blog para auxiliar na divulgação das ações da Associação SOS Ribeirão – Organização Não Governamental (ONG) (COSTA, 2020). Projeto de TCC de autoria da estudante Neyrilene Raquel de Souza da Costa, defendido no ano de 2020, sob orientação da professora Mariana Ferreira Lopes;

4. Produção de uma reportagem jornalística contando a ação de comunicação para o SOS Ribeirão Sobradinho para um público não familiarizado com o projeto (ALVES, 2021). TCC de autoria do estudante Felipe Sousa Alves, defendido no ano de 2021, sob orientação da professora Márcia Marques.

Jornalismo para a sustentabilidade

Comunicação para a Sustentabilidade e Comunicação Comunitária são os arcabouços teóricos que conduzem as discussões construídas a partir de uma questão central proposta: como a comunicação pode fortalecer as ações da Associação SOS Ribeirão Sobradinho? Esta pergunta de pesquisa se multiplica em outras questões, que envolvem especialmente o campo profissional. Transversal aos conceitos de comunicação comunitária e sustentabilidade, a relação entre jornalismo e ambientalismo, por exemplo, enfrenta o problema da falta de especialização dos profissionais na área. No relato “Ambientalistas e jornalistas - Uma relação de utilidade pública”, o jornalista André Trigueiro aponta que:

O jornalista que se interessa por meio ambiente no Brasil é invariavelmente um autodidata, num país onde a oferta de cursos nessa área é escassa e o incentivo das empresas de comunicação para uma especialização, praticamente nulo. (TRIGUEIRO, et al, 2004, p. 117)

Esse é um fator que pode se tornar um obstáculo para o exercício do agendamento convergente na área ambiental. O desafio também é abordado por Moura (2010) no artigo “Jornalismo e a transversalidade da pauta socioambiental”. De acordo com a autora, a problemática socioambiental no Brasil demanda profissionais da área de comunicação mais qualificados, porém os cursos de comunicação social e jornalismo oferecidos no país deixam lacunas na formação do estudante que acabam buscando especializações após concluírem suas graduações, em áreas como cultura, gênero e meio ambiente, por exemplo. A formação do jornalista que pretende seguir carreira falando sobre temas ligados ao meio ambiente deve ser continuada após a graduação, pois o tema socioambiental requer constante atualização devido a sua característica transversal (MOURA, 2010).

METODOLOGIA

O aprender coletivo precisa de um sentido comum, que sirva de sustentação a um projeto comum, a partir do qual se negocia, planeja, coopera, questiona e avalia este fazer comum. É iniciativa individual e coletiva, de uma pedagogia da incerteza, como destaca Warschauer (2018)⁹. A metodologia utilizada partiu destes processos de construção coletiva e colaborativa de respeito aos saberes. Todos os projetos foram iniciados com pesquisa, revisão

⁹ A autora propõe a estruturação de um aprendizado coletivo, de partilhamento de experiências, em que o lúdico é parte integrante do processo

e construção de fundamentos teóricos sobre sustentabilidade e comunicação. Em todos foram realizados encontros virtuais e presenciais com membros da ONG SOS Ribeirão Sobradinho. A seguir apresentamos em tópicos tudo o que foi elaborado/abordado neste processo coletivo de compartilhamento de saberes, dúvidas, desejos:

1. Proposta de criação de revista digital sobre sustentabilidade. O Instagram é escolhido como veículo para disseminação em rede. O caso do projeto da FAC com o Ribeirão Sobradinho se tornou o tema da primeira edição. As fases de pré-apuração e pré-testes envolveram extensa pesquisa sobre o Ribeirão e a ONG SOS Ribeirão, bem como uma série de entrevistas, essenciais para a formulação das reportagens que iriam compor a revista. Após essa aproximação inicial com os membros da ONG e outras pessoas da comunidade, iniciam-se as gravações de entrevistas e captação de imagens de cobertura. Todo esse material em vídeo, foto, áudio e texto é organizado, selecionado e editado para alimentar o feed de publicações, IGTV e stories do Instagram. Foram feitas 27 postagens, divididas em sete temas ao longo de nove dias, seguindo um detalhado planejamento de postagens. A elaboração da identidade visual da revista também foi feita pela autora (MASCARENHAS, 2019).

2. Elaboração conjunta de um plano de comunicação para a organização. O planejamento realizado foi fruto do trabalho coletivo das e dos estudantes da disciplina de Tópicos Especiais Comunicação para Sustentabilidade, sob orientação das professoras Dione Oliveira Moura e Mariana Ferreira Lopes. As ações presentes no plano de comunicação foram construídas sob a perspectiva de alertar sobre a atual qualidade das águas do Ribeirão Sobradinho, atrair novos públicos para a organização e melhorar a comunicação interna do grupo. O plano de comunicação contou em sua formulação com seis oficinas realizadas na área do SOS Ribeirão.

a. Oficina formativa de comunicação (presencial, ver figura 1)

b. Oficina de apresentação do plano de comunicação

c. Oficina formativa de texto e escrita (remota, ver figura 2)

d. Oficina formativa de fotografia

e. Oficina formativa de áudio

f. Oficina formativa de linguagem audiovisual

Figura 1: Fotografia com participantes da primeira oficina de comunicação realizada em outubro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal, cedida por Thais Umbelino (2019)

Figura 2: Captura de tela durante oficina formativa de texto e escrita realizada em outubro de 2020



Fonte: Arquivo pessoal, cedida por Neyriline da Costa (2020)

Além de um capítulo final com o planejamento das ações, por meio de tabela com datas e prazos, a construção do plano de comunicação foi separada em quatro eixos principais. O primeiro, “Apresentação – Conhecer para aprender e somar”, visava a conhecer profundamente a formação da ONG SOS Ribeirão. Nesta seção dentro do documento, são indicados os objetivos gerais e específicos, a história, missão, visão e estrutura e recursos financeiros da organização. A fim de conhecer e entender o perfil dos envolvidos na Associação, também foi solicitado que respondessem um questionário on-line com perguntas sobre nome, idade, profissão, disponibilidade de tempo para o projeto, como conheceu o projeto, se já teve participação em outros movimentos sociais e se há interesse da pessoa em contribuir na área da comunicação. No segundo eixo, o diagnóstico de comunicação, foram anali-

sadas questões mais específicas neste campo, como público-alvo, equipe de comunicação, alocação de recursos para a comunicação, aparição na mídia e outros. O terceiro eixo foi a análise FOFA, uma ferramenta que elenca as fraquezas, ameaças, forças e oportunidades de uma instituição para alcançar os objetivos definidos pela organização. O quarto eixo, ações de comunicação planejadas, vinha, portanto, resolver estas características identificadas como negativas e fortalecer as positivas. Essas ações incluíam a construção de um site institucional para a ONG (trabalho de Neyrilene Raquel de Souza da Costa, aqui citada), uma série de eventos na sede da Associação e às margens do Ribeirão, renovação da logomarca (feita por Stênio Júnior, aluno da disciplina Tópicos Especiais Comunicação para Sustentabilidade) e outros. (SANTOS, 2020)

3. Criação de um novo blog para ser utilizado como ferramenta jornalística pelo SOS Ribeirão Sobradinho, que tinha domínio de um antigo blog que não era utilizado propriamente. A plataforma Wix foi escolhida para hospedar o blog por ser simples, intuitiva, funcional e permitir a construção de uma estética adequada para o tema das páginas. Após a estrutura on-line ser finalizada, com várias imagens e sete abas, foi feito um planejamento de melhorias e mudanças para o blog. Também houve sugestões de matérias a serem produzidas, bem como a oferta de uma série de oficinas de comunicação para que os colaboradores do SOS pudessem dar continuidade ao trabalho iniciado pela estudante escalada para o trabalho, pela disciplina. O diálogo com os membros da Associação (ver figura 3) mostrou a necessidade de criação de duas novas abas no blog (educação ambiental e denúncias) e reforçou a importância das oficinas para desmistificar a produção de conteúdo e retirar quaisquer inseguranças em relação ao formato do blog. A produção de matérias começou bem antes do lançamento do blog, contou com memórias de eventos anteriores e com material vindo de colaboradores, notadamente Felipe Sousa Alves, também citado neste artigo. Foram mais de 40 matérias publicadas, dentre elas o projeto “Cartas Solidárias ao Ribeirão Sobradinho”. A ideia foi inspirada no projeto “Cartas Solidárias”, desenvolvido pelo GT de Saúde Mental e Apoio Psicossocial da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o jornal Correio Braziliense, que envia mensagens de afeto para profissionais da linha de frente no combate ao coronavírus. Ao invés de cartas serem enviadas aos profissionais, elas são destinadas ao Ribeirão Sobradinho. O objetivo era mover as pessoas a deixarem uma mensagem, seja por cartas, crônicas, poemas e textos, para aquelas águas, mostrando afeto, solidariedade, força, indignação entre outros (COSTA, 2020).

Figura 3: Fotografia da reunião com parte da equipe do SOS em 2020, na UnB



Fonte: Arquivo pessoal, cedido por Mariana Ferreira Lopes (2020)

4. Com o objetivo de escrever uma matéria para o jornal Campus (uma publicação pioneira da Universidade de Brasília criada em 1970, nove anos antes da exigência de jornais-laboratório nas escolas de jornalismo), foram feitas, no total, oito entrevistas com fontes ligadas direta ou indiretamente ao projeto SOS Ribeirão Sobradinho. As entrevistas foram realizadas de forma remota, tanto por problemas de horário e prazo quanto pela pandemia de covid-19, através de mensagens de voz no aplicativo WhatsApp ou pela plataforma de videochamadas Google Meet. Os entrevistados também disponibilizaram imagens e arquivos de texto que consideraram relevantes ao projeto. Todo o material foi, então, organizado, transcrito, selecionado e editado para a produção da matéria. Entre o ponto de partida, um esqueleto em tópicos, e o texto final o autor teve como importantes editores seus colegas na disciplina Campus, onde se produz o jornal impresso. Esse tipo de abordagem onde os alunos executam todos os papéis do processo jornalístico da redação é comum e tradicional ao Campus, e tem o intuito de promover a multiplicidade de experiências para os alunos envolvidos. (MARQUES e JORGE, 2008, e MOURA *et al*, 2011)

RESULTADOS

Os resultados obtidos apontam êxito da iniciativa no que diz respeito a integrar Ensino (as disciplinas de Projeto Final – TCC, de Tópicos Especiais e Jornal Campus, Pesquisa (por meio dos Projetos Finais de curso) e Extensão (por meio da ação dialógica com a equipe do Projeto SOS Ribeirão Sobradinho e com a comunidade envolvida em prol da recuperação e preservação das nascentes do Ribeirão).

Como síntese de cada Projeto, trazemos os seguintes resultados:

1. A revista @distrito.cerrado, produzida inteiramente dentro da rede social Instagram, cumpriu com a proposta de trazer inovação para o jornalismo on-line sem perder de vista a mensagem passada e o tema central de sustentabilidade (MASCARENHAS, 2019).

2. O eficiente diagnóstico dos problemas de comunicação enfrentados pela equipe do SOS Ribeirão Sobradinho, seguido de oficinas de integração, capacitação e educomunicação, permitiram integrar membros da comunidade de Sobradinho, da Associação e da Universidade. O produto, um Plano de Comunicação, apresentou as diversas ramificações do planejamento participativo desenvolvido ao longo de três semestres, abrangendo o trabalho realizado pelos demais autores, esforços de digitalização essenciais durante o isolamento social exigido pela pandemia de covid-19 e subseqüentes ações midiáticas e presenciais que continuam movimentando a ONG e a Universidade para a expansão do tema comunicação para a sustentabilidade (SANTOS, 2020).

3. Fruto de um ano e meio de trabalho junto ao SOS Ribeirão Sobradinho, o blog <<https://blogsosribeirao.wixsite.com/sosribeirao>> contribui positivamente para dar visibilidade às ações do grupo. Ele também permitiu a execução de uma das etapas propostas no Plano de Comunicação: a criação de um site institucional. Ele reforça a importância da ONG e a diferença que ela faz para a comunidade e o meio ambiente. Sua continuidade através das oficinas de capacitação funciona também como registro de memória coletiva, espaço de denúncia e apreciação e uma forma de devolver à sociedade o que podemos fazer com seus recursos na Universidade (COSTA, 2020).

4. A matéria para o jornal universitário Campus impresso da Universidade de Brasília (UnB) cujo tema foi o projeto e ações de comunicação desenvolvido pelos alunos da Faculdade de Comunicação (FAC) para a ONG e movimento ambiental SOS Ribeirão Sobradinho, no contexto da disciplina de Tópicos Especiais Comunicação e Sustentabilidade, durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020 (ALVES, 2021).

Houve também a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da graduação e a formulação de uma presença online mais robusta e organizada para a ONG, o que permitiu ampliar sua divulgação e atrair cerca de vinte novos membros para o movimento. O depoimento dos participantes

da ONG SOS Ribeirão traz essa tônica, como José Leitão de Albuquerque Filho, um dos colaboradores da ONG: “desde esse primeiro contato (com Dione Oliveira Moura), a colaboração da FAC/UNB com os objetivos do movimento social SOS Ribeirão Sobradinho vem se consolidando em ações pedagógicas que aproximam os alunos da Faculdade de Comunicação Social da Universidade de Brasília da realidade cruel de morte de um rio urbano próximo ao campus.”

DISCUSSÃO

Além da quantidade de ações, desenvolvidas em relações transdisciplinares, cumpre ressaltar dois aspectos: um diz respeito à complexa rede surgida com a disciplina, muitos dos laços criados entre os participantes desta experimentação de Ensino-Pesquisa-Extensão foram mantidos ou se ramificaram, e que tiveram a Universidade de Brasília como primeiro tear coletivo. Uma das estudantes, depois de formada, foi chamada para desenvolver campanha semelhante para a Caesb melhorar o relacionamento com a sociedade. Este laço nasceu durante o andamento do projeto. O segundo aspecto – e este artigo é parte deste processo – diz respeito ao crescimento teórico e prático de professores, servidores e estudantes envolvidos no projeto no que diz respeito à temática da curricularização da Extensão.

CONCLUSÃO

Em Educação e Mudança, Paulo Freire (2011) refere-se ao compromisso do profissional com a sociedade chamando a atenção para uma conduta responsável e propositiva de diálogo e de práxis sobre a realidade. Para ele, o profissional não deve se colocar como um “[...] habitante de um mundo estranho; um mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ignorantes e incapazes” (2011, p. 25). Disto deriva o compromisso social que se constrói no processo de formação destes profissionais e de uma proposta de conhecimento que está “no mundo e com o mundo”.

A Associação SOS Ribeirão, assim como tantas organizações da sociedade civil, opera de forma orgânica a partir das interações humanas de membros e membras entre si. Trabalhar com voluntariado gera desafios operacionais, que depende das possibilidades e rotinas de cada um dos envolvidos e envolvidas. Todos estes fatores contribuem na imprecisão de resultados e correspondência de expectativas, pois seres humanos são imprecisos. Este fato influencia todos os campos, questões de articulação, educação e inclusive na comunicação. Esta é a primeira conclusão deste trabalho.

Evidentemente, a pandemia de Covid 19 também atingiu diretamente as ações de comunicação e seus resultados, pois, se um projeto fruto dos encontros e desejos coletivos é impedido de se conectar, sua forma de existir e agir conseqüentemente será alterada. Isto não significa necessariamente a estagnação ou omissão, mas uma mudança e desaceleramento num processo que leva tempo para adaptação. Ainda assim, a instituição se manteve viva e ativa da forma que tem sido possível, assim como, infelizmente a poluição no Ribeirão que não é parada por epidemias.

A elaboração planejamento de comunicação desenvolvido junto à ONG teve seu processo iniciado em maio de 2019, naquele ano foram realizados eventos que demonstraram muita produtividade e notoriedade à Associação. A entrada do projeto em ambientes virtuais, pela criação do blog institucional e da conta no Instagram, se mostrou muito positiva para alcançar e informar maior número de pessoas. Esta digitalização na divulgação das ações se mostrou ainda mais relevante no ano de 2020, em que atividades, ações, reuniões e demais encontros não puderam acontecer de forma presencial. Eventos e reuniões periódicas que eram previstas no planejamento de comunicação tiveram que ser canceladas ou adaptadas.

Ao mesmo tempo, ações midiáticas continuaram acontecendo e o tema não foi adormecido. Materiais informativos sobre a situação do Ribeirão e conteúdo de caráter de denúncia foram publicados nas redes e receberam muitas visualizações e compartilhamentos dos mais diversos segmentos. Campanhas de arrecadação de objetos e recursos para feitura de mudas a serem plantadas nas margens do rio obtiveram muito sucesso, estas campanhas foram realizadas totalmente pelos membros da ONG, a partir das ideias transmitidas nas oficinas de comunicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.S. Memória reportagem: Contexto e impacto dos projetos de comunicação de alunos da FAC/UnB na ONG e movimento SOS Ribeirão Sobradinho. **Memória de Pesquisa** (Graduação em Jornalismo) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

COSTA, N.S. Blog SOS Ribeirão Sobradinho: divulgação de ações ambientais por meio da comunicação. **Memória de Pesquisa** (Graduação em Jornalismo) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARQUES, M. JORGE, T. M. A arte de negociar a notícia.: A experiência do jornal-laboratório Campus da UnB. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, v. 1, n. 3, p. 110-135, 2008.

MASCARENHAS, A.G. @DISTRITO.CERRADO: Uma revista para Instagram sobre vida sustentável no Distrito Federal. **Memória de Pesquisa** (Graduação em Jornalismo) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

MOURA, D.O. Jornalismo e a transversalidade da pauta socioambiental - formação universitária, prática profissional, ensino, pesquisa e extensão. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**, SBP-Jor, 2010.

MOURA, D.O et. al. Projeto Comunicação para Sustentabilidade: experiências, resultados e perspectivas. In: **Universidade para o Século XXI, Educação e Gestão Ambiental na Universidade de Brasília**. Decanato de Extensão, Universidade de Brasília, 2011

SANTOS, G. O. Comunicação para sustentabilidade: planejamento de comunicação junto à Associação SOS Ribeirão Sobradinho. **Memória de Pesquisa** (Graduação em Jornalismo) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

TRIGUEIRO, et al. **Manual de Comunicação e Meio Ambiente**. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 2004.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Editora Paz e Terra, 2018.

ZORZIN, F. *et al.* Análise da qualidade da água do Ribeirão Sobradinho – contaminação ambiental e qualidade de vida, Distrito Federal, 2011. **Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 4, p. 107-118, 2011. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1061>. Acesso em: 21 set. 2019.

A experiência das Promotoras Legais Populares da UFRJ no enfrentamento ao patriarcado

The experience of the Popular Legal Promoters of UFRJ in confronting patriarchy

Cristiane Brandão Augusto¹

Mariana Trotta Dallalana Quintans²

Isabela Vaslin Miranda³

Rayssa Cabral Costa⁴

RESUMO O Brasil é um dos países que mais viola os direitos das mulheres no mundo e, no cenário da pandemia da Covid-19, as estatísticas sobre violência de gênero, nas suas distintas formas, aumentaram expressivamente. Assim, se fazem ainda mais urgentes práticas de resistência feminista ao patriarcado, como os cursos de Formação de Promotoras Legais Populares (PLPs). O presente texto apresenta os princípios, a metodologia, os objetivos e os resultados do projeto PLPs, que surgiu como disciplina de extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Promotoras Legais Populares; Direitos das Mulheres; Patriarcado; Violência de Gênero.

ABSTRACT Brazil is one of the countries that most violates women's rights in the world and, in the scenario of the Covid-19 pandemic, statistics on gender violence, in its different forms, have increased significantly. Therefore, it is even more urgent to practice feminist resistance to patriarchy, such as Popular Legal Promoters (PLPs) courses. This text presents the principles, methodology, objectives and results of the PLPs project, which emerged as an extension discipline at the Federal University of Rio de Janeiro, in 2016.

KEYWORDS: Popular Legal Promoters; Women's Rights; Patriarchy; Gender Violence.

INTRODUÇÃO

¹ UFRJ-FND (pedipe@gmail.com)

² UFRJ-FND (marianatrottafnd@gmail.com)

³ PROFAEX/UFRJ-FND (isabelavmiranda@gmail.com)

⁴ PROFAEX/UFRJ-FND (raysoares@hotmail.com)

A Universidade, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tem papel fundamental de contribuir com a práxis feminista, aprofundando as reflexões-ações no enfrentamento à estrutura patriarcal da sociedade brasileira. Compreender esse sistema de dominação masculina e se opor consistentemente às multifacetadas opressões de classe, raça e gênero é tarefa multidisciplinar, crítica e imprescindível para a criação de estratégias de ampliação de direitos femininos, de resistência democrática aos retrocessos, de construção de cidadania.

Utilizando metodologias da educação feminista popular, busca-se, por meio da extensão universitária no Curso de Formação de Promotoras Legais Populares (PLPs), a socialização de conhecimento para a formação de agentes multiplicadoras das variadas formas de enfrentamento à violência de gênero e do fortalecimento das mulheres nas lutas contra o patriarcado.

Vinculada à conscientização de direitos, a proposta do curso marca, igualmente, a importância das práticas associativas para a consolidação das reivindicações e pautas feministas, bem como para o testemunho e memória dos movimentos que se engajaram no propósito do fim da discriminação de gênero.

O presente texto discorre, portanto, sobre a origem, as finalidades, princípios e a metodologia do curso, bem como narra os resultados atingidos a partir da experiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para tanto, é inserida a experiência carioca com as iniciativas das lutas feministas de formação de promotoras legais populares desde a década de 1990 e o contexto de violência contra as mulheres na sociedade brasileira.

Patriarcado e Violência Contra as Mulheres

A sociedade brasileira se constitui, historicamente, como uma sociedade extremamente patriarcal, em que ainda há a dominação dos homens em relação às mulheres, objetificadas por seu gênero. Violências de toda natureza nos atravessam cotidianamente, deixando à evidência as marcas do sexismo, da misoginia, da discriminação, da subalternização.

O patriarcado, como sistema hierarquizante de gêneros, inaugura e solidifica a submissão feminina, de modo a organizar e ordenar a racionalidade opressora que retroalimenta as desigualdades étnico-raciais, de classe social e de orientação sexual. O machismo e o racismo estruturais, imbricados ao capitalismo, impõem padrões de comportamento, de consumo, de heterossexualidade (compulsória), reforçando estereótipos e menosprezo violento a quem deles se afasta.

Intra ou extramuros residenciais, a violência aparece pela força física, moral, psicológica, patrimonial, sexual, laboral, acadêmica, institucional, obstétrica, conceitual e simbólica. Aliás, interessante notar como tal racio-

nalidade opressora se consolida através da educação sexista e da construção da linguagem na forma e no conteúdo transmitido através dela, sustentando a internalização de valores pelos indivíduos que compõem nossa sociedade, a partir de uma construção social de corpos.

A pesquisa Locomotiva/Instituto Avon (2016) demonstra, por exemplo, como homens costumam referir-se a mulheres ao comunicar-se com outros: 48%, em um grupo no Whatsapp, afirmam pegar mal reclamar porque o amigo compartilhou fotos de mulheres nuas; 31% dizem apoiar o feminismo, mas não “pagar o mico” de ficar defendendo isso com outros homens; e, ainda, 24% não têm coragem de ficar defendendo as mulheres ao dialogar com outros homens.

Atitudes ou omissões recorrentes como essas só poderiam ser compreendidas como brincadeiras ou detalhes por quem não percebe o fenômeno com a gravidade que possui. Em realidade, estas devem ser tomadas como características que dizem muito sobre a maneira como estamos construindo a sociedade em que vivemos. A violência simbólica, portanto, é perpetuada e disseminada na estrutura social, em macrossistemas (através das instituições, que agem como mediadoras entre a cultura e os espaços individuais) e microssistemas (a família e o âmbito individual), de forma aparentemente isolada, mas que, na realidade, convergem em muitos dos seus elementos. Migrar de piadas misóginas ou falta de cuidado em grupos sociais para agressões físicas não é tão difícil quando a linguagem no tecido social é a de que há um gênero sobre o qual pode haver dominação e humilhação.

Prova disso é o número altíssimo de violências praticadas contra mulheres todos os dias. Nos mais diferentes estados e das mais diversas formas, meninas e mulheres não são poupadas dessa violação esmagadora a direitos humanos que estão, inclusive, previstos em tratados e convenções internacionais ratificados pelo Brasil.

Tanto é assim que o Brasil está em 5º lugar no ranking mundial de mortes violentas de mulheres. Em 2013, nosso país alcançou uma taxa média de 4,8 homicídios a cada 100 mil mulheres (Mapa da Violência, 2015) – 2,4 vezes maior que a taxa média observada em uma lista de 83 nações, de 2 assassinatos a cada 100 mil. Dessa forma, passou da 7ª posição, no levantamento anterior, realizado em 2010, para o 5º lugar em 2013, o que expressa não só o profundo descaso da sociedade civil pela vida das mulheres, mas também a enorme omissão com a qual o Estado vem enfrentando a questão.

4.645 mulheres foram mortas no Brasil em 2016, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras e uma média de 13 mulheres por dia no país. Os dados são do Atlas da Violência de 2018, que aponta ainda que, em dez anos, entre 2006 e 2016, houve aumento de 6,4% na taxa de homicídios de mulheres. Em relação à violência sexual, os dados são também assustadores: as polícias registraram 49.497 estupros no mesmo ano, o que representa uma média de 135 estupros registrados por dia. A pesquisa

estima que, em razão da subnotificação que caracteriza esse tipo de crime, teriam ocorrido entre 300 mil e 500 mil casos de estupro no país em 2016.

Chama atenção o local em que se dão as violências contra mulheres. O estudo publicado em 2019 pela Datafolha/Fórum Brasileiro de Segurança Pública afirma que 42% das agressões, no Brasil, foram praticadas no lar em 2018. Já no estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, 71,9% (3.265) dos casos de crimes sexuais foram praticados na residência, ou seja, a cada 10 mulheres estupradas, 7 o foram em casa, segundo a pesquisa Dossiê Mulher realizada pelo Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

De igual forma ocorre com o feminicídio, crime que vitimou aproximadamente uma mulher por dia no estado do Rio de Janeiro, em 2018, totalizando 350 vítimas e uma taxa de 3,9 vítimas para cada 100 mil mulheres. Tal qual ocorre com os crimes sexuais, mais de 62% dessas mortes ocorreram dentro da residência das mulheres e foram cometidos por pessoas próximas a elas, segundo a mesma pesquisa.

Se a violência contra a mulher é um delito eminentemente doméstico, haveria uma tendência de que, no isolamento das residências, as agressões de todas as formas aumentassem. Na pandemia de Covid-19, se pode perceber a grande piora do cenário.

Tal investigação apontou que houve um aumento médio de 14,1% no número de denúncias feitas ao Ligue 180 nos primeiros quatro meses de 2020 em relação ao ano anterior. O total de registros foi de 32,9 mil entre janeiro e abril de 2019 contra 37,5 mil no mesmo período de 2020, com destaque para o mês de abril, que apresentou um aumento de 37,6% no comparativo entre os dois anos.

Pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão/Locomotiva (2020) constatou que 49% dos entrevistados acreditam que ficou mais difícil para a mulher denunciar a violência doméstica na pandemia. Segundo 4 em cada 10 entrevistados que conhecem mulheres que sofreram violência na pandemia, elas não procuraram ajuda. A vigilância do agressor sobre a vítima e o isolamento de amigos e família são os principais impedimentos para que mulheres vítimas de violência busquem apoio na pandemia.

Para 87%, a pandemia fez com que a violência contra mulheres aumentasse e para 74%, aumentou muito. De acordo com a maioria dos entrevistados, a pandemia estimulou o aumento das agressões físicas e verbais, da violência sexual, dos ataques na internet e do assédio contra as mulheres.

28% do total de entrevistados conhece uma mulher que foi vítima de violência doméstica durante a pandemia, na maioria dos casos violência física e psicológica; 8% das mulheres relatam que sofreram violência doméstica durante a pandemia. São 6 milhões de brasileiras.

Os fatores mais indicados para a prática destas violências são uso de álcool, estresse, maior convivência entre o casal, falta de dinheiro e sobrecarga da mulher com o trabalho reprodutivo (em razão da divisão sexual do trabalho).

Para 95%, homens que agredem mulheres no isolamento social já faziam isso antes da pandemia. Há ainda o aumento do reconhecimento da violência patrimonial: quase 3 em cada 4 pessoas consideram que homens que receberam o auxílio emergencial de suas ex-companheiras de forma indevida cometeram violência contra elas.

No entanto, deve-se levar em conta que os números apresentados até aqui não são plenamente fidedignos. Se as estatísticas em relação às violências de gênero em situações normais já sofrem subnotificação, é inegável que a cifra oculta aumentou sobremaneira no momento de exceção da pandemia. O fato de não dispor de recursos tecnológicos, de internet ou o fato de estar, muitas vezes, 24 horas por dia, 7 dias por semana sob o olhar de seu agressor, acaba fazendo com que a mulher tenha diminuídas ou anuladas suas chances de pedidos e ajuda, o que obviamente dificulta que tenhamos um diagnóstico real do recrudescimento da violência na pandemia do Covid-19 no Brasil. Os números aumentaram expressivamente, mas, infelizmente, não podemos deixar de considerar que talvez estejamos nos referindo apenas à ponta do iceberg de todo o sofrimento.

A subordinação da mulher se dá, portanto, num sistema estrutural e dinâmico, que se capilariza pelos mais diversos segmentos sociais, incrustada no modo de produção capitalista e nas instituições do Estado.

Heleieth Saffioti analisou que classe, raça e gênero entrelaçados por um só nó sustentam a manutenção do sistema capitalista. A autora observou que as desvantagens sociais vivenciadas pelas mulheres “permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta, através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos” (SAFFIOTI, 2013, p.67).

Comentando a obra de Heleieth Saffioti “A mulher na sociedade de classe”, Renata Gonçalves destacou que a exploração capitalista de classe é garantida com a produção e reprodução de diferenças que reforçam desigualdades de classe, de raça e de gênero (GONÇALVES, 2013).

As sociólogas materialistas como Danièle Kergoat e Helena Hirata também apresentaram reflexões importantes sobre as imbricações de classe, raça e gênero nas sociedades capitalistas. Essas análises contribuíram para a tomada de consciência de uma opressão específica vivenciada pelas mulheres na qual uma grande massa de trabalho (reprodutivo) era realizada pelas mulheres de forma gratuita e invisível, em razão da divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009 e HIRATA, 2014).

Tais estudos colaboram na compreensão das múltiplas dimensões da exploração, opressão e violências contra as mulheres. O patriarcado se expressa na totalidade da vida social, tanto na dimensão pública como nas relações domésticas e familiares, constituindo um regime político, econômico, cultural e social como apontado por Saffioti (2004).

bell hooks destaca que o patriarcado como um sistema político-social insiste na ideologia da superioridade dos homens especialmente em relação às mulheres, mantendo a dominação por meio de várias formas de violência e terrorismo psicológico (hooks, 2019). As formas mais comuns de violência patriarcal, conceito que explicita a dimensão do sexismo e da dominação masculina existente na violência ocorrida no lar, são aquelas que ocorrem em casa e que reforçam essa dominação, explicando o número elevado de mulheres agredidas e assassinadas em casa (hooks, 2019).

Suely de Almeida (1998) aponta as disputas presentes na totalidade da vida social, destacando as possibilidades de intervenções dos sujeitos históricos

Em outras palavras, o patriarcado é condição da reprodução de relações antagônicas de gênero, podendo ser entendido não como uma estrutura rígida ou exterior à totalidade, mas como uma das dimensões privilegiadas de um dado campo de forças, ou de uma determinada totalidade, que é permanentemente ressignificado(a) pela intervenção de sujeitos históricos (ALMEIDA, 1998, p.162).

Foi justamente sentindo a necessidade de superação desse quadro que alguns grupos feministas passaram a fortalecer redes internacionais, regionais e locais de mulheres, pensando em maneiras de visibilizar essas violências, em metodologias inovadoras de luta contra as opressões e em mecanismos de emancipação feminina. Através da articulação dos movimentos feministas, encontros possibilitaram trocas de vivências e propostas criativas. Uma delas se verá, a seguir, detalhadamente: a experiência do curso de formação de promotoras legais populares.

A luta feminista e as promotoras legais populares

As opressões enfrentadas pelas mulheres são consequências de uma estrutura patriarcal cisheteronormativa, capitalista e racista. Isso significa que o poder na sociedade moderna está concentrado nas mãos de homens, brancos, cisgêneros⁵, heterossexuais e dotados de capital. As demais pessoas cujos corpos, comportamentos e poder aquisitivo não coincidem com este padrão de indivíduo, acabam por ser excluídas dos espaços sociais de poder e, portanto, dos locais estatais de definição de quais direitos serão contemplados na produção normativa. As mulheres, assim, ao longo de todo o processo

⁵ Termo utilizado para se referir a pessoas que possuem identidade de gênero que coincide com o marcador genital e reprodutivo que socialmente é tido como o definidor do sexo. Pessoas que possuem uma identidade de gênero diversa desse marcador social são denominadas de transgêneros.

histórico da formação dos Estados-Nação modernos, tiveram que se organizar coletivamente de modo a que seus direitos fossem reconhecidos pouco a pouco em termos normativos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 consagrou diversas demandas dos movimentos feministas tais como a igualdade entre homens e mulheres em direitos e deveres; licença gestante; licença paternidade; proibição de diferença de salários e de discriminações nas contratações de emprego; o direito a título de domínio e concessão de uso; igualdade na relação conjugal; direito às encarceradas de amamentarem suas filhas e seus filhos e, mesmo que parcialmente, direitos no exercício do trabalho doméstico e na liberdade no planejamento familiar.

Essa consagração foi resultado das lutas feministas durante o processo constituinte que, sob a campanha “Constituinte pra valer tem que ter mulher”, apresentou propostas de emendas parlamentares e fez pressão junto ao Congresso Nacional com o apoio da bancada de deputadas mulheres denominada de “lobby do batom”. Como relembra Maria Amélia Teles (TELES, 2019, p. 240), “pelo menos 80% das reivindicações das mulheres foram incorporadas ao texto constitucional. Outros desdobramentos jurídicos favoráveis à igualdade de gênero foram possibilitados com os princípios constitucionais ali inscritos”.

No bojo da luta para a realização concreta desses direitos e da ampliação do reconhecimento de outros tantos direitos das mulheres que não foram constitucionalizados, em maio de 1992, ocorreu em São Paulo o Seminário Latino-americano e Caribenho sobre os Direitos das mulheres, organizado pelo Cladem (Comitê Latino-Americano e Caribe de Defesa dos Direitos das Mulheres), e neste encontro estavam presentes integrantes de projetos de “paralegais” desenvolvidos na Argentina, Peru, Bolívia, Chile e outras regiões.

Inspiradas nestes projetos, em 1993, a União de Mulheres de São Paulo (UMSP), a Organização Não Governamental (ONG) Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul e várias lideranças feministas se reuniram em um Seminário Nacional que contou com o apoio da Escola da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGE/SP). Foi neste encontro que as entidades presentes definiram as estratégias, metodologias e conteúdos do projeto “Promotoras Legais Populares” (PLPs) (TELES, 2007, pp. 115-116). Neste sentido, a história do projeto de PLPs se mistura com a própria história do movimento feminista brasileiro, se incorporando a este.

O projeto de Promotoras Legais Populares se baseia na construção de um curso de formação de mulheres, de todos os perfis, sobre os direitos humanos das mulheres. Isso significa a construção de um espaço dialógico de trocas de saberes entre as participantes de maneira a pensar as realidades; as opressões; seus anseios e demandas, em toda sua pluralidade, que confor-

mem um sentido coletivo sobre esses direitos.

É comum que se trate o espaço do curso de PLPs como de “empoderamento” e “conscientização”, porém ressaltamos um cuidado que se deve ter com essas terminologias, em especial, em sentido prático. bell hooks destaca na obra de Paulo Freire que “ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma com uma práxis significativa” (hooks, 2013, p. 68). Um importante desafio na formação de PLPs é que “no momento em que as mulheres começam a tomar parte da elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens” (BEAUVOIR, 1967, p. 19).

Assim, bell hooks aponta que a produção feminista deve estar aliada com uma prática coerente e transformadora, em suas palavras

No patriarcado capitalista da supremacia branca, já assistimos a mercantilização do pensamento feminista (assim como assistimos a mercantilização da negritude) de um jeito tal que dá a impressão de que alguém pode participar do ‘bem’ que esses movimentos produzem sem ter que se comprometer com uma política e uma prática transformadora (hooks, 2013, p. 98).

Nessa direção, o empoderamento individual é “absolutamente necessário” e, no caso das mulheres, possibilita que elas passem a querer transformar a sua própria condição em “casa” para que o espaço privado também seja de liberdade. Contudo, esse empoderamento individual “não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135), ou seja, na superação da estrutura patriarcal cisheteronormativa, racista e capitalista do Estado.

Assim, a formação do curso de PLPs não pode se encerrar na data da formatura de cada turma, mas deve ser um processo contínuo aliado à organização coletiva das mulheres que assumem essa identidade de Promotoras Legais Populares, de maneira a que possam atuar enquanto um movimento social vinculado aos movimentos feministas.

Essa atuação das PLPs enquanto um movimento social adquiriu um contorno nacional com a criação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com o projeto de PLPs da Universidade de Brasília (UnB), de um Curso Virtual de Formação da Rede Nacional de Promotoras Legais Populares.

Com a pandemia do Covid-19, no ano de 2020, os cursos presenciais de PLPs realizados pelo Brasil tiveram que ser suspensos em razão da decretação de isolamento social no país. Nesse contexto, se possibilitou a organização desse curso virtual a partir da consulta das coordenações dos diversos cursos de PLPs existentes que se mostraram favoráveis à iniciativa. Foram inscritas duas representações por coletivo de PLPs, totalizando sessenta e

uma inscritas, representando trinta e dois grupos de PLPs.

O curso iniciou em 23 de junho de 2020 com um método que envolvia “lives” semanais, com palestrantes convidadas para debater temas da conjuntura que afetam as mulheres. Os encontros eram transmitidos pelo canal de internet “YouTube”⁶ para possibilitar que mais pessoas, para além das cursistas, pudessem ter acesso ao conteúdo. Afora os dias de semana, aos sábados ocorreram catorze reuniões, também no formato virtual, com todas as inscritas, para debater o tema da “live” da semana, sempre com dinâmicas que buscavam reproduzir a experiência pedagógica do curso presencial de PLPs. Nos últimos quatro encontros, foi construída a Carta de Princípios da Rede Nacional de PLPs e uma primeira agenda de atuação.

A experiência do curso de extensão de formação de Promotoras Legais Populares na Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Em 2016, com base nas experiências dos cursos de promotoras legais populares desenvolvidas desde a década de 1990, teve início a organização do curso das PLPs na Faculdade Nacional de Direito (FND/UFRJ).

Durante o primeiro semestre daquele ano, foram realizadas várias reuniões com militantes do movimento feminista e profissionais da rede de atendimento e enfrentamento à violência contra as mulheres da cidade com o objetivo de elaborar a proposta que seria implantada. No segundo semestre de 2016, o curso teve início como uma atividade de extensão universitária e, portanto, pautado nas diretrizes: a) interação dialógica; b) interprofissionalidade e interdisciplinaridade; c) indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa; d) impacto na formação das estudantes e; e) na transformação social.

Compreendendo as situações historicamente marcadas pelo desequilíbrio de gênero, pela discriminação das mulheres, o curso se apresenta como uma ação afirmativa na perspectiva de gênero. Dessa forma, o curso é destinado exclusivamente a mulheres e procura contribuir para o fortalecimento das participantes.

Do segundo semestre de 2016 até o segundo semestre de 2019, o curso foi oferecido regularmente de forma presencial nas instalações da Faculdade de Direito. A cada semestre, foi aberta nova turma a partir de edital público, dividindo-se as vagas em um terço para estudantes da UFRJ e dois terços destinadas a mulheres externas à universidade (de movimentos sociais, feministas, lideranças comunitárias, profissionais de diferentes áreas do conheci-

⁶ Os vídeos do curso podem ser assistidos no canal das Promotoras Legais Populares do DF e entono no seguinte link: https://www.youtube.com/channel/UChq_4HxGggiTcHwDYxgJ-tA

mento)⁷.

Em 2020, por determinação da Reitoria da UFRJ em razão da pandemia e por consenso entre as coordenadoras, as aulas do curso foram suspensas. Como a educação popular feminista envolve, além de trocas de conhecimento, trocas afetivas, escuta, olho no olho, entendeu-se não haver condições de ser realizado de forma virtual. Aliás, muitas mulheres procuram o curso por terem sofrido algum tipo de violência e esperam que o mesmo, para além do espaço de compartilhamento teórico e prático, seja um espaço de sororidade, acolhimento e fortalecimento.

Assim, naquele momento, a única atividade desempenhada foi o estímulo à construção da Rede Nacional mediante a participação de duas PLPs formadas pelo curso da FND/UFRJ. No segundo semestre de 2020, durante o Período Letivo Excepcional (PLE) foi realizado um ciclo de debates on-line. Já no primeiro semestre de 2021, o curso abriu uma turma remota, contando com encontros virtuais quinzenais com estudantes da UFRJ e com as mulheres selecionadas para a turma de 2020.1. Apesar da avaliação inicial ter sido contrária ao desenvolvimento das aulas pela internet, com o passar do tempo e o agravamento da violência contra as mulheres no contexto pandêmico, considerou-se que, de forma excepcional, a virtualidade deveria ser utilizada no curso, sendo menos prejudicial do que a ausência de atividades.

Cada uma das mulheres que se inscreve possui trajetória própria e motivos diferentes. Muitas chegam ao curso por algum histórico de violência; outras procuram espaços de intercâmbios e acúmulos sobre a teoria e as lutas feministas; outras o percebem como oportunidade de capacitação para atuação na rede de atendimento às mulheres. É, justamente, a “motivação” um dos critérios utilizados para a seleção das inscritas para as turmas presenciais, ao lado dos marcadores de raça, orientação sexual, escolaridade e local de residência. O intuito é garantir a diversidade étnico-racial, de sexualidade, de classe social, de distribuição geográfica pelos bairros do Rio de Janeiro e mesmo de municípios próximos. Parte-se do princípio de que a heterogeneidade das turmas, com mulheres de perfis diversos, é fundamental para as trocas de conhecimento entre as educandas e as educadoras. Quanto mais plural a turma, mais potentes são as trocas e sínteses do processo educativo, pois o curso se pauta na epistemologia feminista e na educação popular.

A educação popular feminista tem como característica o estímulo ao diálogo multidisciplinar e a troca de conhecimento entre a academia e os saberes produzidos nas lutas sociais, através de um processo dialógico, coletivo e democrático. Paulo Freire compreendia a interação dialógica como um elemento central da educação popular. Nessa perspectiva o autor afirmava que

⁷ Além dessas, 6 vagas são destinadas a advogadas. Convênio do curso com a Comissão de Mulheres da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RJ).

educar é educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e que assim podem chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p. 25).

Paulo Freire considerava que o processo educativo deveria ter como base a realidade dos participantes e, que em diálogo, os problemas existentes nessa realidade deveriam ser pensados, bem como a construção de propostas para a superação dos problemas. Dessa forma, por meio da valorização da experiência dos educandos e da troca de conhecimento, a metodologia da educação popular tem como marca o estímulo à construção coletiva do conhecimento no processo educativo, por meio da “co-laboração” e da construção de “sínteses culturais” (FREIRE, 1996).

Nas obras iniciais de Paulo Freire, as dimensões das opressões de gênero não estavam presentes. bell hooks (2013) foi uma das teóricas que apresentou experiências fundamentais sob a perspectiva das mulheres negras para pensar criticamente os referenciais de Paulo Freire. A autora destaca que nas obras do autor, como a pedagogia do “oprimido”, são marcadas por um sexismo na linguagem em razão da construção de um “paradigma falocêntrico da libertação - onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como fossem a mesma coisa” (hooks, 2013, p. 70). Entretanto, apesar dessa dimensão sexista, hooks (2013) pondera que a obra de Paulo Freire continua libertadora e que a própria perspectiva crítica da obra acolhe esse tipo de crítica. De fato, tais interpelações feitas pelas feministas negras norte-americanas, como bell hooks (2013 e 2020), fizeram com que o autor ponderasse sobre a ausência de reflexões sobre as dimensões da discriminação contra as mulheres em seu trabalho (FONSECA, 2012).

bell hooks (2013 e 2020) apresentou reflexões, com base em sua experiência como professora, importantes para a construção de uma pedagogia engajada preocupada com a transgressão das esferas de dominação. A autora destaca como as pedagogias críticas da libertação valorizam no processo de ensino e aprendizagem as dimensões da experiência, dos testemunhos, das confissões dos educandos e educandas. Dessa forma, a autora eleva o conhecimento produzido pelas experiências dos sujeitos e sujeitas explorados, mas reforça a importância da teoria crítica desenvolvida academicamente. hooks (2013) compreende que a combinação do analítico e do experimental constituem um modo de conhecimento potente.

É uma marca da própria epistemologia feminista a articulação entre a política e a produção do conhecimento, com a valorização dos saberes situados, corporificados, parciais e localizados (HARAWAY, 1995). Dentro dessa perspectiva dos estudos feministas, a teoria é produzida a partir de um ponto de vista próprio à experiência da conjunção das relações de poder de sexo, de

raça e de classe sobre as mulheres (HIRATA, 2014).

Com base nesses referenciais, o curso tem como educadoras, que atuam como facilitadoras dos encontros, mulheres acadêmicas-profissionais-militantes de diferentes campos de atuação, mulheres, brancas, negras e indígenas, de diversas orientações sexuais, que articulam os conhecimentos teóricos e profissionais com as múltiplas experiências vivenciadas pelas educadoras e educandas.

Dessa forma, o curso de formação de Promotoras Legais Populares procura desenvolver dinâmicas que estimulem a fala das mulheres, garantindo que ocorra a participação de todas com a socialização dos saberes advindos das experiências e do cotidiano delas, bem como estimulando o compartilhamento do conhecimento sobre o Direito/direitos e a troca entre os saberes populares e o saber acadêmico ou técnico-jurídico.

A prática da educação jurídica popular feminista, presente no curso, estimula que as mulheres debatam as opressões a que estão submetidas e se descubram sujeitas históricas para atuarem no espaço público da ação política e questionarem as próprias estruturas patriarcais (FONSECA, 2012).

Nesse sentido, o projeto estimula a formação e fortalecimento de lideranças comunitárias com capacidade de orientar e multiplicar, nos territórios, o acesso de mulheres à justiça e o questionamento dos sistemas de dominação. Por outro lado, o curso também atua no sentido de impactar a formação de estudantes de graduação na perspectiva de gênero e, igualmente, contribuir para a sensibilização e para o aprofundamento das reflexões feministas das demais profissionais. Articulando essas dimensões da prática cotidiana das mulheres em suas profissões com as lutas feministas mais gerais. Aliás, predominam, entre as educandas, estudantes e profissionais do campo do Direito e do Serviço Social.

Relevante destacar que a prática pedagógica engajada, ao fortalecer subjetivamente as mulheres (nas dimensões de raça e classe), fortalece também sua atuação política, contribuindo para a transgressão dos sistemas de dominação de raça, classe e gênero. Nesse sentido, são trabalhados os temas da (a) luta das mulheres e o papel das promotoras legais populares; (b) patriarcado e manifestações de violência; (c) teorias feministas; (d) ditadura e gênero; (e) mulheres na constituinte de 1988; (f) orientação sexual e identidade de gênero; (g) gênero e raça; (h) mulheres, trabalho e cuidado; (i) mulheres encarceradas; (j) mulheres, crime e loucura; (l) gênero, segurança pública e direito à cidade; (m) saúde e justiça reprodutiva; (n) Lei Maria da Penha e tipos de violência; (o) acesso à justiça e rede de atendimento.

Como ao final de cada semestre é realizada uma avaliação da turma⁸,

⁸ Com base na metodologia da educação popular feminista, a avaliação final não tem o objetivo de avaliar o “progresso” ou “evolução” das mulheres, e sim identificar a relação que cada uma estabeleceu com o curso e sua visão sobre os temas abordados, a metodologia e o resultado geral.

dos relatos é possível notar que o curso tem sido um importante espaço de fortalecimento e de formação de redes de solidariedade. Em geral, as educandas têm apontado a grande relevância dessa experiência em suas vidas.

Até o final de 2019, foram concluídas 7 turmas, formando mais de 300 PLPs com o perfil mais diverso: mulheres negras, brancas, indígenas, lésbicas, hetero, pansexuais, cisgêneros, trans, mulher com deficiência, mulheres sem formação formal, mulheres estudantes, graduadas e pós-graduadas de diversas áreas, mulheres moradoras de diversas localidades do Rio de Janeiro, inclusive favelas e periferias da capital, mulheres profissionais que atuam na rede de atendimento e mulheres vítimas de violência.⁹

Após a conclusão das aulas, as mulheres continuam articuladas com as demais educandas e educadoras por meio de redes sociais (um grupo de Facebook, que congrega a maioria das PLPs, e os grupos de whatsapp criados para cada turma). Por esses canais de comunicação, a coordenação do curso permanece em contato e acompanhando a atuação das promotoras legais populares em seus territórios, nos espaços de atuação profissional e mesmo na faculdade de direito (no caso das estudantes da própria faculdade).

Uma análise das turmas PLP e os desafios do período remoto

Durante a pandemia da Covid-19 e devido à necessidade de distanciamento social, o curso de formação de Promotoras Legais Populares do Rio de Janeiro foi ministrado em duas edições online, como dissemos anteriormente. Essa nova modalidade de ensino apresentou novas dificuldades e desafios para a manutenção do projeto. Dessa forma, se tornou premente avaliar e analisar os dados das turmas de formação no período anterior à pandemia, as turmas na modalidade online, e a turma do período atual, com os desafios da volta ao presencial, em momento de abrandamento da pandemia em razão do avanço da vacinação.

Iniciando-se pela análise da turma atual que retornou ao presencial, no período de 2022.1, sendo a 10^a Turma de Formação, é evidenciado um grande contingente de mulheres inscritas no curso, perfazendo o número de 597 inscrições. Quanto aos desafios de se manter a segurança sanitária das educandas e facilitadoras, além de se exigir a imunização completa e se reforçar a necessidade do uso de máscaras faciais, as salas são mantidas com as janelas abertas, viabilizando a circulação de ar. É percebido um grande engajamento por parte das educandas.

O período remoto, diferentemente das turmas pré-pandemia, foi mar-

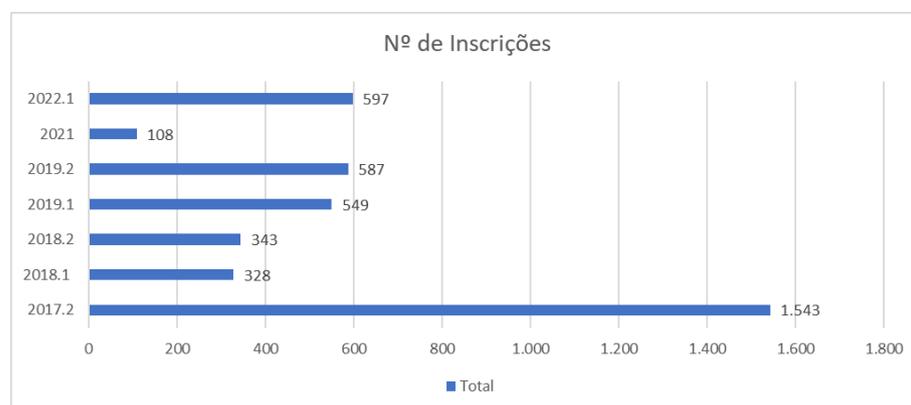
⁹ Para mais informações sobre o perfil das educandas das turmas ver Augusto (et. al.) Estratégias de Enfrentamento à violência de gênero no Rio de Janeiro: a experiência das Promotoras Legais Populares na UFRJ In: Souza Jr (et. al.) Promotoras Legais Populares Movimentando mulheres pelo Brasil: análises de experiências, 1a Edição. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

cado por um baixo número de inscritas. Em 2020, foram abertas inscrições apenas para estudantes da UFRJ, para a 8ª turma de formação, com ciclos de debates online sobre as temáticas. Sendo no ano de 2021, aberta apenas uma turma, a 9ª turma, também para mulheres que não eram da UFRJ, com encontros quinzenais on-line.

Para análise dos dados das turmas das PLPs, a coordenação do curso utilizou as ferramentas oferecidas gratuitamente pelo Google, Formulários Google e Google Sheets, com formulação de tabelas e gráficos comparativos entre as turmas, considerando os seguintes quesitos: (i) número de inscritas; (ii) raça/cor/etnia das inscritas; (iii) nível de escolaridade das inscritas; (iv) orientação sexual das inscritas e (v) local de moradia das inscritas, nesse sentido, se moram ou não em favelas. Os quesitos foram elaborados como forma de mapear e entender o perfil das educandas que se inscreveram no curso de formação das PLPs, a partir desses elementos sociodemográficos.

A partir dessa análise, entende-se que no período do distanciamento social houve menos inscrições de mulheres não-brancas, periféricas e sem nível superior, além de haver um menor número de mulheres inscritas no geral. O que pode ser explicado pelas dificuldades que se acentuaram, principalmente para as mulheres em situação de maior vulnerabilidade, seja com o fechamento das creches e escolas, que forçou muitas mulheres a ocuparem-se integralmente do cuidado das crianças e idosos, seja também nas altas taxas de desemprego e demissão, principalmente para as trabalhadoras informais, que são em geral, mulheres negras, periféricas, de baixa renda e/ou sem ensino superior, seja ainda pela dificuldade de acesso às redes de internet, aos aparelhos celulares ou de computador.

Para análise do item (i) *número de inscritas*, foi elaborado o gráfico comparativo abaixo:



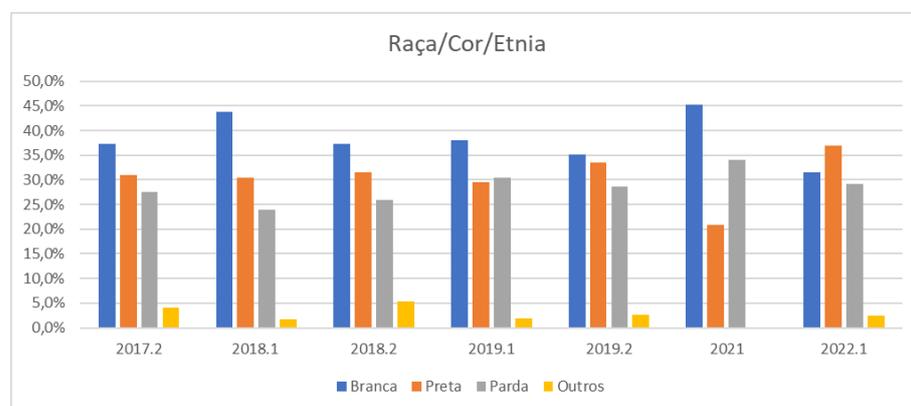
Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante ressaltar que foram coletados dados de sete turmas de formação, sendo cinco delas anteriores à modalidade online, quais sejam, tur-

mas de 2017.2, 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2; uma turma da modalidade online, sendo a do período de 2021; e a turma restante, do período de 2022.1, em que houve o retorno à modalidade presencial.

Verifica-se que a turma de 2017.2 obteve o maior número de inscrições, qual seja, 1.543. A turma de 2018.1 contou com 328 inscritas e a de 2018.2 com 343 inscritas. Passando-se as turmas de 2019.1 e 2019.2, foram realizadas 549 e 587 inscrições, respectivamente. A turma de 2021, na virtualidade, obteve o menor numerário, com apenas 108 inscrições. Com o retorno ao presencial, houve um aumento significativo nas inscrições, totalizando 597 para a turma de 2022.1.

Para análise do item (ii) *raça, cor e etnia* das inscritas, foi elaborado o gráfico comparativo abaixo:



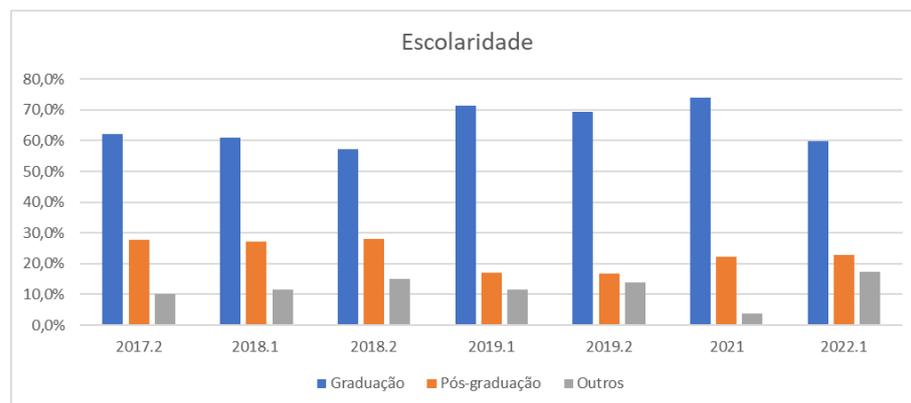
Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante frisar que se adotou a autodeclaração das inscritas através da ferramenta Google Formulário. Em 2017.2, do total de 1543 inscritas, 37,3% se declararam brancas, enquanto 31% pretas, 27,6% pardas e 4,1% outras. Entendendo-se como 'outras' qualquer raça, cor e etnia que não seja branca, preta ou parda. Em 2018.1, do total de 328 inscritas, 43,9% se declararam brancas, 30,4% pretas, 23,9% pardas, e 1,8% outras. Sendo em 2018.2, de um total de 343 inscritas, 37,3% se declararam brancas, 31,5% pretas, 25,9% pardas, e 5,3% outras. Em 2019.1, no total de 549 inscritas, 38% se declararam brancas, 29,6% pretas, 30,5% pardas, e 1,9% outras. Em 2019.2, de um total de 587 inscritas, 35,1% se declararam brancas, 33,6% pretas, 28,6% pardas e 2,7% outras.

Já na modalidade online, a turma de 2021, de um total de 108 inscritas, 45,3% se declararam brancas, 20,8% pretas, 34% pardas e 0% outras, denotando-se um aumento significativo de inscritas brancas e uma redução, também significativa, de inscritas pretas. Em contrapartida, a turma de 2022.1, presencial, que de um total de 597 inscritas, 31,6% se declararam brancas,

36,9% pretas, 29,1% pardas e 2,4% outras, evidenciando um aumento expressivo no quantitativo de inscritas pretas, superando o quantitativo de inscritas brancas.

Para análise do item (iii) *nível de escolaridade* das inscritas, foi elaborado o gráfico comparativo abaixo:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

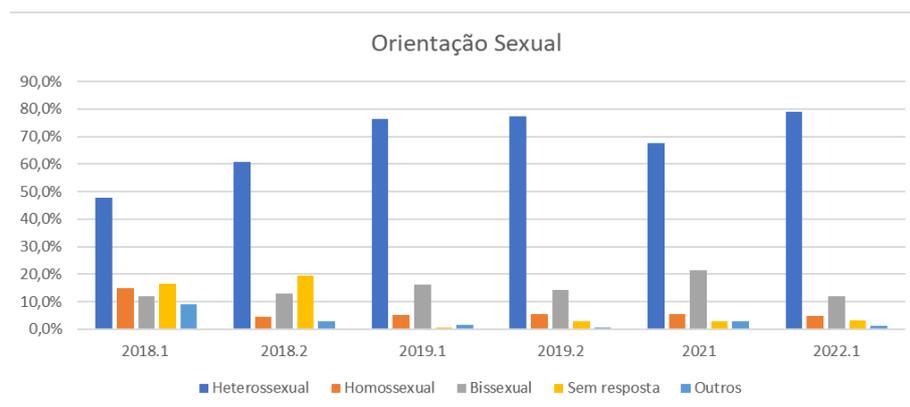
As categorias foram divididas em ‘Graduação’, que inclui as subcategorias graduação completa e incompleta; ‘Pós-graduação’, que abrange as subcategorias cursos de especialização, mestrado e doutorado, completos ou incompletos; e ‘Outros’, entendendo-se como qualquer nível de escolaridade que não se enquadre nas outras duas categorias.

Em 2017.1, de um total de 1543 inscritas, 62,1% eram da *graduação*, 27,7% da *pós-graduação* e 10,2% de *outros níveis de escolaridade*. Em 2018.1, de 328 inscritas, 61% eram da *graduação*, 27,3% da *pós-graduação* e 11,7% de *outros níveis de escolaridade*. Em 2018.2, de 343 inscritas, 57,1% eram da *graduação*, 28% da *pós-graduação* e 14,9% de *outros níveis de escolaridade*. Em 2019.1, de 549 inscritas, 71,3% eram da *graduação*, 17% da *pós-graduação* e 11,7% de *outros níveis de escolaridade*. Verificando-se um aumento no percentual de inscritas com nível escolar de graduação. Seguido pelo período de 2019.2, com um total de 587 inscritas, sendo 69,4% da *graduação*, 16,8% da *pós-graduação* e 13,8% de *outros níveis de escolaridade*.

Na turma online de 2021, de um total de 108 inscritas, 74,1% eram da *graduação*, 22,2% da *pós-graduação* e 3,7% de *outros níveis de escolaridade*. Apurando-se um aumento expressivo do número de inscritas com nível de graduação e uma redução significativa no número de inscritas que não obtinham nível de graduação ou pós-graduação. Na turma presencial de 2022.1, de um total de 597 inscritas, 59,7% eram da *graduação*, 22,9% da *pós-graduação* e 17,4% de *outros níveis de escolaridade*. O que demonstra um aumento na quantidade de inscritas que não possuem nível escolar de graduação ou

pós-graduação.

Para análise do item (iv) *orientação sexual* das inscrites, foi elaborado o gráfico comparativo abaixo:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foram divididas as seguintes categorias autodeclaratórias: *heterossexual*, *homossexual*, *bissexual*, *sem resposta* e *outros*, entendendo-se a categoria ‘sem resposta’ pela opção de não declarar. Por ‘outros’, qualquer declaração que não se enquadre nas outras categorias.

Na turma de 2017.2, para inscrição, não houve coleta de dados sobre orientação sexual das inscrites. Na turma de 2018.1, de um total de 328 inscrites, 47,8% se declararam *heterossexuais*, 14,9% *homossexuais*, 11,9% *bissexuais*, 16,4% *não declararam* e 9% se declararam de *outras orientações*. Em 2018.2, de um total de 343 inscrites, 60,6% se declararam *heterossexuais*, 4,4% *homossexuais*, 112,8% *bissexuais*, 19,5% *não declararam* e 2,7% se declararam de *outras orientações*. Em 2019.1, de um total de 549 inscrites, 76,4% se declararam *heterossexuais*, 5,2% *homossexuais*, 16,2% *bissexuais*, 0,7% *não declararam* e 1,5% se declararam de *outras orientações*. Em 2019.2, de um total de 587 inscrites, 77,2% se declararam *heterossexuais*, 5,3% *homossexuais*, 14,1% *bissexuais*, 2,7% *não declararam* e 0,7% se declararam de *outras orientações*.

Em 2021, na turma de modalidade online, de um total de 108 inscrites, 67,6% se declararam *heterossexuais*, 5,6% *homossexuais*, 21,3% *bissexuais*, 2,8% *não declararam* e 2,8% se declararam de *outras orientações*. Sendo em 2022.1, na turma presencial, de um total de 597 inscrites, 78,8% se declararam *heterossexuais*, 4,7% *homossexuais*, 12,1% *bissexuais*, 3,2% *não declararam* e 1,2% se declararam de *outras orientações*. Sendo, portanto, significativa a diminuição de mulheres lésbicas ao longo das turmas.

Para análise do item (iv) *local de moradia* das inscrites, foi elaborado o gráfico comparativo abaixo:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apenas houve coleta de dados das turmas de 2021, online, e da turma de 2022.1, em que foi declarado pelas inscritas, através da plataforma do Google Formulários, se moravam ou não em favela. Dividindo-se as respostas em três categorias: sim, não ou sem resposta. Entendendo-se como 'sem resposta', a ausência de declaração.

Na turma de 2021, na modalidade online, de um total de 108 inscritas, 17,6% declararam morar em favela, enquanto 57,4% declararam não morar e 25% não responderam. Na turma de 2022.1, no retorno ao presencial, de um total de 597 inscritas, 28,1% declararam morar em favela, 57,6% declararam não morar, e 14,3% não responderam. Depreende-se que houve um aumento de inscritas moradoras de favela na modalidade presencial em comparação a modalidade online.

Os dados analisados apontam que o formato presencial proporcionou a participação um pouco maior de mulheres negras, com menor nível de escolaridade e moradoras de favelas no curso de extensão.

CONCLUSÃO

O presente artigo procurou contribuir para uma reflexão sobre o papel da universidade pública brasileira inserida em uma estrutura social patriarcal, que legitima a prática de violências de toda natureza contra as mulheres, ainda em pleno século XXI. E, inacreditavelmente, a trágica situação brasileira - sendo o Brasil mundialmente conhecido como um dos países que mais mata mulheres no mundo - se viu ainda mais agravada no contexto da pande-

mia da Covid-19¹⁰.

Inevitavelmente, como demonstram os dados coletados das turmas do curso, o período da pandemia dificultou o acesso de mulheres negras, periféricas e sem nível superior ao curso, além da modalidade remota ter prejudicado a interação e construção do saber entre educandas e educadoras. Ainda assim, houve a persistência em manter-se o curso como rede de apoio às mulheres e enfrentamento às violências.

Foi observada, ainda, a contribuição da epistemologia feminista e da educação popular no fortalecimento das mulheres, identificando a relevância da instituição de ensino pública por meio da extensão universitária no enfrentamento à violência provocada pelo patriarcalismo e marcada pelo capitalismo e pelo racismo.

Nesse sentido, referiu-se a maneiras encontradas pelas organizações feministas de ampliar a resistência contra as opressões estruturais e as formas de violência contra as mulheres e o quanto a união entre tais organizações pode provocar mudanças. Entendendo-se as redes internacionais, regionais e locais como imprescindíveis nesse movimento, buscou-se demonstrar a importância dos processos de formação de mulheres em cursos como o de Promotoras Legais Populares (PLPs), criados no Brasil na década de 1990, experiência já reconhecida nacionalmente, não só por seus objetivos, princípios e metodologia, mas também por seus reflexos prático-políticos.

Em tempos de desmonte nas políticas públicas brasileiras voltadas às mulheres¹¹, poucos aparelhos da Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher persistem e escassos projetos de educação não formal em Direitos Humanos resistem. Neste cenário, é possível afirmar que o curso de “Promotoras Legais Populares” (PLPs), inserido no desafio da extensão universitária, consegue manter-se ativo, fortalecendo mulheres e desafiando o patriarcado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza de. **Femicídio: algemas (in)visíveis do público-privado**, Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 1998.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Pesquisa: Dossiê Mulher**, 2019. Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/DossieMulher2019.pdf. Acesso em 27.04.21.

¹⁰ MOTA, Adriana; AUGUSTO, Cristiane. Violência na Sombra. In: A Violência contra as mulheres na perspectiva da segunda década do século XXI – Experiências e Desafios. Nova Friburgo: In Media Res, 2021.

¹¹ Ipea. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Igualdade de Gênero. Brasília, 2022. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/220530_218154_bps_29_igualdade_gener.pdf

AUGUSTO, Brandão Cristiane. (et. al.) Estratégias de Enfrentamento à violência de gênero no Rio de Janeiro: a experiência das Promotoras Legais Populares na UFRJ. In: Souza Jr (et. al.) **Promotoras Legais Populares Movimentando mulheres pelo Brasil: análises de experiências**, 1ª Edição. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. vol. 2, trad. Sérgio Milliet, São Paulo: Círculo do livro, 1967.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da (2012). A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do Direito das mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal. **Dissertação** (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília, UnB.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA. **Pesquisa: Visíveis e Invisíveis: a Vitimização de Mulheres no Brasil**, 2019. Disponível em: https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2019/02/FBSP_2018_visivel-invisivel-vitimizacao-de-mulheres.pdf. Acesso em 27.04.21.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Renata. O pioneirismo da mulher na sociedade de classes. In: SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, 3ª edição. São Paulo: editora Expressão Popular, 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p.7-41, 1995.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça**. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social, 2014. <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16, Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: editora Elefante, 2020.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Ana Luiza Libânio – 3ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019

INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. **Pesquisa: Percepção dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher**, 2013. Disponível em <http://centralmulheres.com.br/data/avon/Pesquisa-Avon-Datapopular-2013.pdf>. Acesso em 30.04.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, Rio de Janeiro: IBGE. 2009. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/>. Acesso em 30.04.2019.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO; LOCOMOTIVA, 2020. **Pesquisa: Violência Doméstica Contra a Mulher na Pandemia**. Disponível em: dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/para-87-da-populacao-a-pandemia-fez-com-que-a-violencia-contra-mulheres-aumentasse/. Acesso em 27.04.21.

IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. **Igualdade de Gênero. Brasília**, 2022. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/220530_218154_bps_29_igualdade_gener.pdf

KERGOAT Danielè. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: **Dicionário crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 67- 75

MOTA, Adriana; AUGUSTO, Cristiane. Violência na Sombra. In: **A Violência contra as mulheres na perspectiva da segunda década do século XXI – Experiências e Desafios**. Nova Friburgo: In Media Res, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, 3ª edição. São Paulo: editora Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). **Balanco 2014 do Ligue 180**. Disponível em <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/balanco-2014-do-ligue-180-central-de-atendimento-a-mulher-spm-pr-2015/>. Acesso em 30.04.2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são os Direitos Humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos, no 321).

_____. 25 anos de Promotoras Legais Populares: a expansão transversal de ativismo feminista!. Em SOUSA JUNIOR, José Geraldo Sousa; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; BAQUEIRO, Paula de Andrade (Orgs.). **Promotoras legais populares movimentando mulheres pelo Brasil: análises de experiências**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO. **Promotoras legais populares** (histórico). Disponível em <http://promotoraslegaispopulares.org.br/>. Acesso em 20.04.2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: Flacso, 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em 06.04.2019.

