



PARTICIPAÇÃO

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

ANO 19 nº 33
MAIO/2020
ISSN 1677-1893

NESTA EDIÇÃO

Os artigos apresentam a sistematização da interação entre saberes populares e acadêmicos.

R4S4

REVISTA PARTICIPAÇÃO, IRACILDA PIMENTEL CARVALHO, EDITORA CIENTÍFICA.
– ANO 19, Edição n.33 (JANEIRO. 2020) – BRASÍLIA: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, DECANATO DE EXTENSÃO, 1997 – .

N (116) P.: IL. COLOR. ; 27 CM.

SEMESTRAL

DESCRIÇÃO BASEADA EM: ANO DE 18, N. 32 (NOV 2018)

TEMÁTICA: (a definir)

ISSN 1677-1893

ISSN On-Line 2238 - 6963

1.EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA. 3. INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR - BRASIL. 4. PROJETO RONDON.

I. TÍTULO. II. CARVALHO, IRACILDA PIMENTEL (ED).

CDU 378.147.867

EXPEDIENTE

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 19 - Edição n. 33 - Maio/2020

ISSN 1677-1893

ISSN On-Line 2238 - 6963

Periodicidade: Semestral

Tiragem: Digital

Universidade de Brasília

Reitora

Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor

Enrique Huelva Unternbäumen

Decana de Administração

Maria Lucilia dos Santos

Decano de Assuntos Comunitários

Ileno Izídio da Costa

Decana de Ensino de Graduação

Cláudia Garcia

Decana de Extensão

Olgamir Amancia Ferreira

Decana de Pós-Graduação

Adalene Moreira Silva

Decana de Pesquisa e Inovação

Maria Emília Walter

Decano de Gestão de Pessoas

Carlos Vieira Mota

Decana de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional

Denise Imbroisi

DECANATO DE EXTENSÃO

Diretoria de Integração Social e Desenvolvimento Regional (DDIR)

Iracilda Pimentel Carvalho (Diretora)

Diretoria Técnica de Extensão (DTE)

Alexandre Pilati (Diretor)

Diretoria de Difusão Cultural (DDR)

Alex Sandro Calheiros (Diretor)

EDITORIAL

Editora Científica e Executiva

Prof. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho (DEX/UnB)

Organização da Publicação

Msc. Isadora Vergara (DEX/UnB)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Olgamir Amancia Ferreira (Presidente) (UnB)

Profa. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho (UnB)

Prof. Dr. Alexandre Pilatti (UnB)

Prof. Dr. Alex Calheiros (UnB)

Prof. Dr. Márcio Florentino Pereira (UnB)

Prof. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha (Unicamp)

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos (UnB)

Prof. Dra. Rosângela Azevedo Corrêa (UnB)

Conselho Editorial (Membros Internacionais)

Prof. Dr. Humberto Tommasino Ferraro (Universidad de la República - UDeLaR - Uruguay)

Prof. Dr. Mario Guido Barité Roqueta (Universidad de la República - UDeLaR - Uruguay)

Projeto Gráfico e Diagramação

Luís Henrique da Silva Menezes

Edição e Revisão de Texto

Guilherme Alves

Apoio Executivo

Rafaela Poliana do Carmo Novato

Fabiana Machado

Contato

Campus Universitário Darcy Ribeiro

Prédio da Reitoria, 2º piso, Sala B1-42

CEP: 70910-900. Brasília, DF.

Telefone: (61) 3107-0310

Site: www.dex.unb.br

Acesse a Revista no SEER: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/index>

E-mail: participacao@unb.br

Licença e Direitos Autorias: A Participação adota a Licença *Creative Commons de Atribuição (CC-BY 4.0)* em todos os trabalhos publicados, de tal forma que são permitidos não só o acesso e download gratuitos, como também o compartilhamento, desde que sem fins lucrativos e reconhecida a autoria. As opiniões emitidas pelos autores são de sua exclusiva responsabilidade.

SUMÁRIO

- 8 **Apresentação**
- 11 **Projeto de extensão Livros Abertos: relatos de uma aprendizagem transformadora**
Ana Paula Moraes
Raphaella Caldas
Eileen Pfeiffer
- 25 **Mentoria estudantil em enfermagem: uma estratégia na transição para a vida acadêmica**
Mariana André Honorato Franzo
Gisele Martins
Andrea Mathes Faustino
Aline Oliveira Silveira
- 37 **Um pé dentre tantos outros: uma viagem e vivência em Belém do Pará, uma experiência da atividade complementar da FAU/UnB “Pé na Estrada”**
Ana Paula Gurgel
Ana Luísa Pedreira
Júlia dos Anjos
Nayane Batista Machado
Rayan de Sant’anna
- 50 **Extensão no norte de Minas Gerais: o ICA/UFMG**
Edna Lucia Gelmini
Alex Fabiani de Brito Torres

SUMÁRIO

68

Projeto de extensão de ação contínua Maria da Penha: 10 anos de atenção e proteção a mulheres em situação de violência doméstica e familiar em Ceilândia/DF

Andre Luiz Pereira de Oliveira
Ela Wiecko Volkmer de Castilho
Rayanne Sales Lima
Gláucia Ribeiro Starling Diniz

80

Museu de Anatomia Humana da UnB: avaliação de um espaço de divulgação científica em uma cidade educadora

Jussara Rocha Ferreira
Natácia Evangelista de Lima
Osvaldo Oliveira Ramos Júnior
Júlia Esteves Batalini Assunção
Alexandre Assis Carvalho

100

Experiências no ensino superior: oficina lúdica ou revisão de conteúdo?

Clara Fernanda Gonçalves de Carvalho
Casandra G. R. M. Ponce de Leon
Laiane Medeiros Ribeiro
Silvana Schwerz Funghetto
Juliana Machado Schardosim

111

Hospital do Ursinho de Brasília: uma missão social

Guilherme Ramos Rodrigues Buitrago
Karina Nascimento Costa

SUMÁRIO

120 **Análise dos serviços técnicos prestados pelo SBRT
relacionados à agroindústria da região Centro-Oeste**

Larisse Araújo Lima
Brenda Soares Rodrigues
Grace Ferreira Ghesti
Adriana Regina Martin
Ingrid de Souza Freire

133 **A abordagem corporal integral do Projeto Movi-Mente**
Marcelo de Brito

UnB MAIS HUMANA

Dando sequência à linha editorial da Revista Participação - UnB mais humana – é com grande satisfação que o Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX/UnB) publica a trigésima terceira edição, fruto da colaboração e do empenho de toda a equipe editorial e da valorosa participação da comunidade acadêmica e científica. A Revista Participação, a cada nova edição, reafirma seu compromisso em privilegiar os trabalhos de caráter teórico-prático desenvolvidos por programas e projetos de extensão no interior de instituições universitárias, ou seja, registrar experiências docentes, discentes e de técnicos-administrativos, reafirmando uma política de extensão inclusiva, integradora e emancipatória.

Os artigos e relatos aqui reunidos, cada um a seu modo, defendem uma extensão mais humana e mais acolhedora, como bem demonstra a seção de artigos com nove relatos a respeito dos resultados alcançados em várias práticas de extensão. O primeiro, com o título “Projeto de extensão livros abertos: relatos de uma aprendizagem transformadora”, destaca a promoção do direito à leitura e à literatura, por meio da prática de rodas de leituras dialógicas.

Em seguida, o artigo “Mentoria estudantil em enfermagem: uma estratégia na transição para a vida acadêmica”, apresenta um relato de experiência baseado na relação de camaradagem entre estudantes com maior vivência acadêmica e estudantes com menos de um ano de ingresso na Universidade de Brasília, com vistas a facilitar a adaptação destes às rotinas do ensino superior.

O artigo, “Um pé dentre tantos outros: uma viagem e vivência em Belém do Pará, uma experiência da atividade complementar da FAU/UnB “Pé na Estrada”” faz uma reflexão acerca das experiências vivenciadas nas visitas às produções arquitetônicas, paisagísticas, urbanísticas da cidade de Belém e como parte da proposta nasceu o “Momentos Pé na Estrada”, com a intenção de desenvolver o olhar, a compreensão e a representação gráfica, inspirados na cidade e suas particularidades.

O artigo “Experiências no ensino superior: oficina lúdica ou revisão de conteúdo?” dedica-se a uma análise acerca dos estudos encontrados na literatura que abordam as ferramentas do jogo de tabuleiro e do jogo de computador como estratégias de aprendizagem no âmbito acadêmico na área da saúde. O texto teve como objetivo descrever a experiência de extensão universitária de uma oficina lúdica realizada no Campus da Universidade de Brasília de Ceilândia para aproximar os acadêmicos da área da saúde, através de dois jogos de tabuleiro e um jogo de computador.

Em seguida, é apresentado um estudo de caso, “Extensão no norte de Minas Gerais: o ICA/UFGM”, de caráter descritivo-interpretativo, com a adoção de técnicas de entrevistas estruturadas e semiestruturadas. O estudo sugere que a interiorização da UFGM, via ICA/UFGM, constitui um elo importante de aproximação entre uma instituição pública federal de ensino e a sociedade civil, representada, na sua grande maioria, pelos agricultores da região, desempenhando um papel crucial na criação de condições para adequação das práticas dos agricultores e de outros empreendedores regionais.

O texto “Projeto de extensão de ação contínua Maria da Penha: 10 anos de atenção e proteção a mulheres em situação de violência doméstica e familiar em Ceilândia / DF” relata o atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar na cidade de Ceilândia, as implicações da Lei Maria da Penha, as ações jurídicas e psicológicas, o impacto da experiência do Projeto para as assessoradas e para a equipe de atendimento, as contribuições do Projeto no âmbito de sua incidência e o objetivo de

associar ensino, pesquisa e extensão, dando efetividade à Lei Maria da Penha.

O artigo “Museu de Anatomia Humana da UnB: avaliação de um espaço de divulgação científica em uma cidade educadora” compõe, também, o elenco de relatos apresentados neste número da Revista Participação. Trata-se de um espaço de educação não-formal com o objetivo de revelar ao público, como esse museu é visto a partir do próprio museu, ao fazer uma autoanálise sobre a percepção de seus trabalhadores, acerca dos pontos fortes e fracos, assim como oportunidades e ameaças que envolvem o espaço do museu e sua importância perante a sociedade.

O texto “Hospital do Ursinho de Brasília: uma missão social” apresenta o projeto de extensão realizado voluntariamente por estudantes de medicina da Universidade de Brasília, que teve início em 2014, inspirado em iniciativas semelhantes em países nórdicos. Acredita-se, dentro do escopo do projeto, que a inserção no ambiente hospitalar, aliado à postura ativa da criança na descoberta do processo de saúde-doença – com contato mais próximo entre ela, os alunos voluntários, os educadores e os materiais (jaleco, seringa, estetoscópio, atadura) – de forma lúdica e descontraída, desmistifique o medo por atendimentos médicos, estimulando a prevenção e a promoção em saúde.

Finalizando a seção, temos um relato focado no desenvolvimento regional de Análise dos serviços técnicos prestados pelo SBRT relacionados à agroindústria da região Centro-Oeste – projeto de extensão tecnológica do Serviço Brasileiro de Resposta Técnica – que tem o propósito de disseminar os conhecimentos correlatos às áreas agroindustrial e agropecuária, diante do amplo espectro de atuação da agroindústria e seus diversos segmentos, no âmbito da região Centro-Oeste, contribuindo com a sociedade por meio de seus produtos: Resposta Técnica (RT) e Resposta Técnica Referencial (RR), que auxiliam na disseminação e no monitoramento das informações tecnológicas a um público heterogêneo, desde a comunidade acadêmica até a cadeia da agricultura familiar da região Centro-Oeste.

Boa Leitura!

Prof. Dr^a. Iracilda Pimentel Carvalho
Editora-Chefe e Científica

ARTIGOS

PROJETO DE EXTENSÃO LIVROS ABERTOS: RELATOS DE UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Extension project Livros Abertos: transformative learning

Ana Paula Moraes¹

Raphaella Caldas²

Eileen Pfeiffer³

RESUMO Este relato de experiência tem como contexto o Projeto de Extensão Livros Abertos: Aqui todos contam, da Universidade de Brasília. Destaca-se a promoção do direito à leitura e à literatura, por meio da prática de rodas de Leitura Dialógica. Em seguida, a partir do referencial teórico de aprendizagem transformadora de Jack Mezirow, discute-se como a participação no projeto tem levado mudanças nas concepções e práticas de estudantes universitários, principalmente naquelas relacionadas aos conceitos de infância e de literatura infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de leitura, Leitura Dialógica, literatura infanto-juvenil, extensão universitária, aprendizagem transformadora.

ABSTRACT This experience report has as context the University Extension Program Livros Abertos: Aqui Todos Contam! (Open your books: Everyone Can Tell a Story!), from the University of Brasilia. We highlight the program's use of dialogic reading to promote the right to reading and to literature. Using Jack Mezirow's theory of Transformative Learning as a framework, we then discuss how participation in the project has led to changes in the conceptions and practices of university students, especially those related to the concepts of childhood and children's literature.

KEYWORDS: Shared reading, dialogic reading, children's literature, university extension projects, transformative learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar e relatar as experiências em um projeto de extensão da Universidade de Brasília ("Livros Abertos: Aqui todos Contam!"). Evidencia-se os principais aspectos e formas de atuação do programa em prol da promoção de práticas mais efetivas de mediação de leitura. Além disso, serão apresentadas experi-

¹ Mestra em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília. anapaula.moraes@gmail.com

² Mestra em Ciências do Comportamento, Doutoranda em Ciências do Comportamento. rafavincit@hotmail.com

³ Professora Visitante no King's College London, Department of Philosophy (atual), Professora Associada - Departamento de Processos Psicológicos Básicos e Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília. eileen@unb.br

ências de aprendizagem transformadora por parte dos participantes. Para o presente relato, a aprendizagem transformadora será compreendida a partir da proposta teórica de Mezirow (1996), que prioriza a aprendizagem de adultos e as mudanças de paradigmas que ocorre ao longo desse processo.

Índices de leitura e campanhas de incentivo

A despeito da quantidade de livros publicados anualmente, pouco mais da metade da população brasileira desenvolve o hábito da leitura. Dados do Ibope Inteligência, de 2015, apontam que o Brasil tem um percentual de população leitora de 56%. Os dados consideram como sendo leitores os indivíduos que leram pelo menos um livro (totalmente ou parcialmente) nos últimos três meses (FAILLA, 2016).

Geralmente, buscam-se justificativas para os baixos índices de leitura em preferências e dificuldades individuais ou estratégias tecnológicas que tornem a leitura uma atividade prazerosa (MARQUES; SIMÃO; SOUZA, 2014; MIRANDA; CORSINO, 2018; SCHOLL; LIMA, 2018). Pesquisas sobre a importância da leitura povoam o meio acadêmico (LIMA, 2018; MACHADO, 2018; SOUZA, 2018), muitas sem considerar que a leitura é mais que uma atividade, é um ato político (FREIRE, 2011; FREIRE, 2017).

O conhecimento (embora sem reconhecimento explícito) de que se trata de um ato político fica claro na repetição história de negação dessa atividade para determinados segmentos da população. Por exemplo, segundo Petit (2013), na França, antes da Segunda Guerra Mundial, as personalidades locais, a Igreja e as elites operárias concentraram seus esforços em impedir a classe social menos privilegiada de entrar em contato com a leitura. Percebia-se o ato de ler como um perigo a ser controlado. Essa percepção de periculosidade da leitura foi aceita nos meios populares como uma verdade absoluta, uma vez que acreditavam que as classes sociais mais elevadas eram detentoras de um conhecimento inquestionável.

Contudo, a leitura só se torna um ato político quando há uma real apropriação daquilo que se lê. A apropriação é impossível quando os leitores não percebem sentido nem se reconhecem na narrativa, seja ela pautada no cotidiano, nas fantasias, nos desejos, anseios ou sonhos. No entanto, campanhas costumam passar longe dessa discussão quando abordam a leitura como um “hábito” (uma espécie de “jogging para o cérebro”, como fazer palavras cruzadas), como uma espécie de “viagem mágica” (um cinema, só que sem imagens e muito trabalhoso) ou, finalmente, como algo necessário (embora muito enfadonho) para alcançar bons resultados acadêmicos, um bom emprego, etc.

Petit (2013) ressalta a existência de variações no interesse pela leitura decorrentes das mudanças sociais que ocorrem ao longo dos séculos. Em épocas mais longínquas as pessoas eram proibidas de ler ou tinham o acesso à leitura restrito e, em decorrência disso, entregavam-se mais ao desejo de ter acesso aos livros. O contrário vem ocorrendo atualmente. O governo, a família e os professores insistem em inculcar nas crianças e jovens o interesse pela leitura, enquanto apontam o quanto estes são desinteressados e

criticam a ausência de motivação para leitura.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o governo, a família e os professores incentivam as crianças e jovens a ler, limitam os livros que “devem” ser lidos a obras que lhes parecem “úteis”, geralmente de natureza didática ou paradidática. Há pouco lugar para a literatura e, quando há, ela é lida, não como literatura, mas como material a ser resumido e reproduzido em exames. Em outras palavras, trata-se o texto literário como se ele contivesse informação, assim como os manuais didáticos. A experiência literária não é sequer concebida como existente, muito menos como necessária.

Leitura para todos?

Para Petit (2013), a vontade de ler hoje disputa seu espaço entre o proibido e o obrigatório. Isto porque, atualmente, os jovens podem perceber a leitura como uma forma de controle que o governo, pais e professores impõem e ao qual devem se submeter. Falta espaço para que essas crianças e jovens possam desenvolver uma apropriação da leitura. A autora destaca ainda que, muitas vezes, o incentivo à leitura vem em contextos escolares nos quais os estudantes podem estar sendo cobrados, avaliados e punidos, de forma que a leitura passa a estar associada a experiências de fracasso.

É comum também a percepção de que a educação, a leitura e a reflexão só são possíveis de serem ampliadas e promovidas em ambientes nos quais os estudantes sejam de classes econômicas mais elevadas. Beers (2009) destaca que as instituições que recebem estudantes das classes menos privilegiadas tendem a priorizar a produção de cópias, ao invés da realização do pensar. Leituras, estudos e conteúdos voltados para esses alunos tendem a ser super estruturados, com sequências e exercícios rígidos a serem seguidos. A reflexão, a criatividade e o espaço para idiosincrasias são reservados aos estudantes de famílias com maior capital cultural.

A crítica de Beers (2009) à rigidez e super estruturação do ensino voltado às classes menos favorecidas coincide com o posicionamento de Petit (2013). A autora, baseada em experiências bem sucedidas de rodas literárias nos mais diversos contextos, afirma que não há diferença na experiência da leitura no que concerne às classes sociais. O que difere são os obstáculos ao acesso dessa experiência. Isso se torna visível em discursos que criticam jovens de classe média que trabalham quando deveriam estar estudando, mas que naturalizam o trabalho em jovens de classe baixa. Ou, ainda, discursos que criticam os jovens de classes menos privilegiadas por passarem seu tempo lendo literatura ao invés de ler livros didáticos que irão prepará-los para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, muitas vezes, a leitura passa a ser experienciada em ambientes particulares, evitando-se a leitura em público de livros que saiam dos limites planejados pela educação formal. De alguma forma, a leitura de livros de literatura infanto-juvenil volta a ser experienciada às escondidas, pois, atualmente, o que são valorizadas são as experiências compartilhadas e o isolamento que ocorre em atividades individualizadas é visto como perigoso. Todos esses obstáculos fazem com que a leitura

seja vista como difícil, como algo a ser evitada. Dessa forma, aponta Petit (2013), apenas quem ama ler pode realmente apresentar o prazer da leitura para uma pessoa que ainda não o descobriu, sendo uma espécie de mediador que irá promover espaços livres para que a leitura encontre seu lugar.

A importância dos mediadores de leitura também é ressaltada por Failla (2016). Os dados do Ibope Inteligência, de 2015, apontam que 83% dos não leitores não foram influenciados por nenhum mediador (seja este um amigo, professor ou membro da família). Por outro lado, entre os leitores identificados, 55% foram incentivados e influenciados a ler (principalmente pela mãe e professor).

A HISTÓRIA DE QUEM CONTA HISTÓRIAS

O Projeto Livros Abertos, idealizado em 2011, objetiva a divulgação de livros de literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento da prática de mediação de leitura que favoreça engajamento, olhar crítico e autonomia dos leitores. O interesse em produzir espaços de diálogos verdadeiros com crianças ao redor do livro, contudo, surgiu em 2010 com a iniciativa de duas mediadoras de leitura pioneiras que se propuseram a contar histórias para crianças de uma creche comunitária do Distrito Federal.

Dois aspectos foram imprescindíveis na elaboração da proposta: o amor pela leitura e a constatação da inexistência de ações contínuas de fomento à prática da leitura em contextos educacionais. Evidenciou-se a necessidade de projetos que produzissem conhecimento aplicado acerca de formas eficazes de mediação de leitura, uma vez que apenas proporcionar o acesso às obras não é garantia de autonomia literária. Após a experiência inicial, o projeto foi ampliado e passou a atender uma escola classe no Plano Piloto, compartilhando leitura com cerca de 150 crianças.

Desde sua criação, o Livros Abertos é um Programa de Extensão de Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília - UnB. As principais atividades realizadas pelo projeto são: práticas de mediação de Leitura Dialógica nas escolas; reuniões semanais com os mediadores para aprimoramento, formação e reflexão sobre as mediações; atuação em espaços comunitários como palestras/workshops em Semanas Universitárias, leituras compartilhadas em eventos diversos com o intuito de incentivo às práticas de leitura literária; oficinas de capacitação de pais/professores e articulação com a pesquisa aplicada.

O objetivo principal do projeto é formar mediadores de leitura que promovam o direito à leitura e à literatura formem novos leitores autônomos e críticos. Aliada a esse objetivo está o estímulo para despertar a conscientização de educadores, familiares e cuidadores acerca da importância da leitura compartilhada na infância e do papel da literatura no desenvolvimento integral de pessoas de todas as idades.

A cada semestre, participam do projeto em média 50 mediadores, incluindo estudantes universitários de graduação e pós-graduação, educadores da rede pública de ensino e outros profissionais de diversas áreas. A cada ano são formados, em média, 50 novos mediadores, assim, desde o início, passaram pelo Projeto aproximadamente

350 extensionistas. Das rodas dialógicas de leitura, participam aproximadamente 650 crianças e adolescentes e 50 alunos de Educação de Jovens, Adultos (EJA), de diferentes regiões administrativas do DF, matriculadas na rede pública de ensino do DF. A maior parte dos estudantes são, além do Plano Piloto, das RAs Taguatinga, Paranoá, Itapoã, São Sebastião, Vila Planalto e Gama, dentre outras.

O projeto produz, ainda, conteúdo para um blog (www.livrosabertosaquitodos-contam.blogspot) e para uma revista eletrônica (www.revistalivrosabertos.org). O Blog é escrito pelos extensionistas, formado por relatos de experiências de mediação de leitura, tanto bem-sucedidas quanto desafiadoras, atua como um canal mútuo de troca entre os mediadores do Projeto e leitores. A Revista tem como foco a promoção da disseminação do conhecimento sobre a Leitura Dialógica. Nela são oferecidas dicas e sugestões de como realizar uma mediação de histórias, tendo como público-alvo pessoas que se interessam por obras de literatura infanto-juvenil e mediação de leitura.

LUDICA: LEITURA DIALÓGICA PARA COMPREENSÃO

O projeto conta com um acervo próprio com 1.171 obras de literatura, incluindo uma grande proporção de obras de literatura infanto-juvenil de qualidade. A mediação dos livros é feita por meio de estratégias específicas que caracterizam a Leitura Dialógica (LD), um tipo de leitura compartilhada. Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho e Souza (2015) apontam que a LD era originalmente feita apenas com livros de literatura infantil ilustrados. As experiências do Livros Abertos, entretanto, demonstram que não é necessário que a leitura seja realizada apenas por adultos para crianças. Crianças que participaram das rodas de leituras promovidas pelo projeto hoje realizam a LD com outras crianças menores, das séries iniciais. Também são feitas leituras nas quais os mediadores contam histórias para outros adultos. Entende-se, dessa forma, as múltiplas possibilidades através do ato de ler e da mediação de leitura.

Segundo Towson et al. (2017), a LD foi conceitualizada por Whitehurst e colaboradores para incentivar a aquisição de linguagem por crianças pequenas, sendo explicada a partir de acrônimos que ensinam os preceitos e ações básicas para sua realização: o PEER e o CROWD. O PEER diz respeito ao que, nas pesquisas do Projeto Livros Abertos, vimos a denominar o ciclo dialógico da leitura (FLORES et al., em preparação): a) Prompts: Encorajar as crianças na roda a conversarem sobre a história, por meio de perguntas ou comentários; b) Evaluate: Ouvir e pensar nas falas das crianças, para poder expandi-las; c) Expand: expandir as falas dos participantes, comentando-as, por exemplo, ou, com crianças pequenas, transformar uma resposta simples em uma resposta um pouco mais complexa; d) Repeat: (apenas para crianças em fase de aquisição de fala) - dar oportunidade para a criança repetir a fala expandida.

O acrônimo CROWD clarifica o tipo de perguntas ou convites a falar que podem ser oferecidas às crianças: a) Complete: deixar a resposta incompleta para que o participante a conclua (e.g., Isto é um cava__); b) Recall: retomar os principais eventos da narrativa até o momento em que é utilizado este prompt; c) Open-ended: fazer per-

guntas abertas; d) Wh-questions: perguntas sobre as ilustrações - quem será este aqui escondido? Você sabe como se chama este instrumento? O que ele está fazendo?; e) Distancing: oportunizar espaços de fala para que a criança relacione a história as suas experiências de vida (TOWSON et al., 2017).

Pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Livros Abertos apontam que esse tipo de leitura pode estar associado a melhora na compreensão de narrativas (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014), no aumento de frequência de comportamentos de atenção conjunta e no engajamento na atividade de leitura (ROGOSKI et al., 2015; SOUZA; QUEIROZ; FLORES, 2017). A LD permite que a criança interaja não só com os mediadores de leitura, como também com o texto, posicionando-se e refletindo sobre a narrativa. Também permite que o seu interesse seja seguido, de forma a tornar a atividade da leitura mais prazerosa.

A Leitura Dialógica que se faz no Livros Abertos é, contudo, uma adaptação do modelo originalmente proposto, sendo chamada de LUDICA (Leitura Dialógica para Compreensão) (FLORES et al., em preparação; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; MEDEIROS; FLORES, 2016). Nessa adaptação, a leitura é feita com foco em funções e eventos da narrativa. Os eventos são acontecimentos da narrativa relacionados ao cenário e personagens em que ela ocorre, em outras palavras, trata-se do plano de ação da narrativa (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014). No entanto, a compreensão não se limita à apreensão dessa estrutura, sendo importante promover o diálogo ao redor das funções narrativas, que expressam o que vai além dos eventos e dá sentido a eles, como a atmosfera psicológica, características e intenções dos personagens, etc. (ROGOSKI; FLORES, submetido).

A LUDICA também enfatiza a conversa ao redor do livro, a leitura do mundo (FREIRE, 2011). As rodas de leitura devem ser um lugar em que os participantes pensem e falem sobre suas experiências. Isso inclui a experiência literária, ou seja, o que eles vivem no momento presente, enquanto está ocorrendo a leitura e a discussão. Suas impressões, lembranças, metáforas, seus devaneios, suas dúvidas, seus jogos com as palavras e com o humor, suas dúvidas, rejeições e aproximações não são “ou da vida, ou da literatura”. A experiência literária é uma das experiências da vida, não está fora dela.

REDESCOBRINDO A LEITURA

Os resultados que vêm sendo obtidos no Projeto Livros Abertos serão apresentados e discutidos a partir de dois eixos inter-relacionados: de experiências de aprendizagem transformadora relatadas pelos mediadores no contexto da vivência de extensão no Livros Abertos: (1) as mudanças radicais na forma em que concebem e abordam a literatura infanto-juvenil e seu papel e (2) as transformações nas concepções de infância, que ocorrem entre os participantes do Projeto, em função da prática de extensão universitária, sob o enfoque da aprendizagem transformadora, de Mezirow (2003).

Extensão no Livros Abertos: experiências de aprendizagem transformadora

A aprendizagem transformadora, conceito elaborado por Mezirow (2003), é um tipo de aprendizagem que se propôs compreender a educação de adultos. Inspirado pelo retorno tardio de sua esposa à escolarização, o autor percebeu que existiam algumas nuances no contexto educacional adulto e se propôs a compreendê-las. Ele define que o processo de educação em adultos pode e deve acontecer de modo que seja transformador, que significa que a educação deverá alterar profundamente os quadros de referência que o sujeito traz consigo, muitas vezes rígidos e originários em pré concepções arraigadas e irrefletidas.

Para isso, é necessário que o adulto reflita criticamente acerca de suas premissas mais básicas, as quais podem ter sido formadas na interação com o grupo ou individualmente (MEZIRROW, 2003). Tal processo reflexivo, contudo, não acontece alheio às vivências e história de vida do adulto. Ele ocorre intrinsecamente associado a experiências de aprendizagem profundas que são vivenciadas pelo sujeito.

O projeto Livros Abertos, em sua proposta, preza que seus participantes vivenciem aprendizagens consoantes com as denominadas por Mezirow, ou seja, transformadoras. Ao viver a literatura e trabalhar e criar práticas da mediação de leitura, os participantes experimentam novas formas de se relacionar com o livro, com as crianças e com a contação de histórias. A seguir, damos dois exemplos disso.

A Literatura Infanto-Juvenil: Do Quase-Desprezo ao Encantamento

Em buscas rápidas pela internet é possível encontrar dezenas de listas dos 100 melhores livros de todos os tempos. Revistas e jornais reconhecidos internacionalmente enumeram títulos que todo leitor supostamente deveria ler antes de morrer. Contudo, tem sempre algo em comum nas listas feitas por esses tipos de revistas e jornais: não há livros de literatura infanto-juvenil. Essa ausência pode ser notada, por exemplo, na lista elaborada por Robert McCrum, em 2017, para o jornal britânico The Guardian (<https://goo.gl/2f4Tzh>).

Um dos motivos que podem estar associados à falta de reconhecimento da qualidade dos livros de literatura infanto-juvenil é a concepção de que estes são livros para crianças. Essa ideia está atrelada a concepção de criança como pessoas em desenvolvimento que não tem habilidades necessárias para compreender e refletir sobre assuntos relevantes da sociedade.

Dessa forma, os intitulados livros para crianças são, muitas vezes, elaborados e utilizados partindo do princípio rígido que as crianças precisam ser educadas, necessitam aprender sobre as regras sociais, os costumes, hábitos e convenções culturais. Barbosa e Sirota (2016) usam o termo manual de civilidade para se referir ao que chamam de livros para crianças. Destacam o papel desse tipo de literatura enquanto ferramenta pedagógica.

Esse é o quadro de referência que os extensionistas trazem inicialmente, muitas vezes com origem em sua experiência educacional, que se reflete na denominação pejorativa que costumam atribuir à literatura infanto-juvenil: livrinho. Não mostram interesse nos autores e passam pelas ilustrações como se fossem meros adornos ou auxílios:

“Quando eram livros muito fininhos eu nem dava atenção, porque achava que, se o livro é muito pequeno, então a história deve ser bem superficial. Com relação às imagens... Eu nunca dei mais de 2 segundos de atenção. Eu dava uma olhada superficial e mudava de página. Porque eu achava que era mais para tornar atrativo e não que pudesse ter informações realmente relevantes para a história.” (Mediadora Raphaella).

A atuação nas rodas de leitura e as discussões nas reuniões de supervisão desafiam o mediador a adotar outro tipo de relação com a obra literária e, em particular, com a literatura infanto-juvenil. As rodas de Leitura Dialógica, usando obras infanto-juvenis de qualidade, são feitas em primeiro lugar com os mediadores em formação. Isso frequentemente desconstrói ideias preconcebidas como a divisão da literatura por “temas” ou “faixas etárias” (cf. FLORES et al., 2016) ou o foco em número de páginas ou gravuras, mas que busca a compreensão da história de modo revelador e profundo. O diálogo proporciona expressar e ouvir múltiplas interpretações e histórias pessoais dos sujeitos-leitores, que se entrelaçam de formas complexas com o texto. Assim, o investimento no espaço lúdico amplia as possibilidades do diálogo ao redor da obra:

“A minha primeira vivência da Leitura Dialógica aconteceu recentemente. Nessa estreia, eu estava como plateia, junto de outros colegas que também ingressavam no projeto. A experiência veio a somar muito, pois pude me pôr no lugar de espectadora, imaginando como as crianças que futuramente me ouvirão e conversarão comigo irão se comportar. Além disso, pude esclarecer algumas dúvidas do que seria a Leitura Dialógica na prática. Me senti todo o tempo à vontade para opinar e fazer reflexões sobre o que eu via e escutava. Acredito que essa liberdade para a expressão de nossas próprias interpretações seja a maior riqueza do Projeto. Porque, além de alimentar a nossa criatividade e percepção do enredo, ainda somos despertados para perceber outras visões e contextos que são proporcionados pelos colegas” (Mediadora Ana Paula, em relato de experiência no Blog do Projeto).

Muitas vezes, surge então o questionamento sobre as diferenças de qualidade entre livros. As obras apresentadas instigam, desafiam e, inevitavelmente, levam à conclusão de que “não são para crianças”. Neste momento em que ocorrem os primeiros movimentos dos paradigmas rígidos anteriores, os estudantes ainda se apegam a uma concepção em que, se é bom, não pode ser para crianças, e vice-versa.

Com a continuidade das discussões, ocorrem novas transformações. De critérios de idade e tema, passa-se a olhar para a experiência literária proporcionada por uma obra, como expresso por Ana Paula quando iniciou seu segundo semestre no Projeto: “Um bom livro deve abrir espaço para o diálogo ao invés de trancafiá-lo e reduzi-lo à uma lição de moral”.

O papel das ilustrações nos livros ilustrados é um ponto crucial desse processo

de aprendizagem transformadora. Historicamente, ilustrações em livros voltados para crianças tinham uma função implícita de tornar os livros mais bonitos, mais interessantes e atraentes (SILVA, 2017). Essa perspectiva de que a ilustração dos livros serve apenas como adorno ou auxílio tem se modificado a partir do movimento de produção de livros ilustrados como forma de arte (muitas vezes chamados de álbuns ilustrados) que se fortaleceu a partir dos anos 70 do Século XX na Europa (cf. LINDEN, 2008; POWERS, 2008) e tem crescido muito no Brasil na última década (cf. MORAES; HANNING; PARAGUASSU, 2012). Nesses livros, textos e ilustrações entram e relações complexas e são inseparáveis na construção da narrativa. Como esclarece Linden (2008, p.8), “a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado”.

O acesso ao Acervo do Projeto e a leitura coletiva de álbuns ilustrados permite que os mediadores vivam experiências de leitura, mediação e discussão que favorecem essa perspectiva mais ampla sobre as ilustrações dos livros de literatura infanto-juvenil. Como ilustrado pelos comentários de uma das mediadoras após sua primeira experiência com Leitura Dialógica de um álbum ilustrado (Aves, de Maria Julia Díaz Garrido e David Daniel Álvarez Hernández):

“Nunca imaginei que um livro com pouquíssimas palavras pudesse dizer tanto sobre mim e sobre o mundo. Estou acostumada com aqueles livros gigantes, cheios de palavras e sem nenhuma imagem. Infelizmente, as pessoas esperam pouco de um livro infantil, me incluo nisso. Mas essa experiência mudou minha perspectiva. Não podemos reduzir os livros infantis a obras simples que só têm a função de divertir. Ah, é muito mais que isso! Não que essas histórias sejam menos importantes, todas têm o seu valor. Mas o livro Aves me mostrou, quase sem palavras nenhuma, que temos que voltar a essência. Voltar a ser quem éramos, a esquecer um pouco nossas bugigangas eletrônicas e olhar nos olhos daqueles que nos cercam. Como diria Vinicius de Moraes: ‘A vida é a arte do encontro’. E que bom que eu encontrei o Livros Abertos. Quero largar meu guarda-chuva que carrego, me impedindo de ver a vida como ela é, cheia de aventuras como os livros infantis que esquecemos de levar no peito” (Mediadora Amanda).

Essa mudança de concepções acerca da qualidade desses livros, sobre o público ao qual se destina e a respeito da relevância das suas ilustrações revelam mudanças profundas de paradigmas sobre leitura, criança e aprendizagem. Essas mudanças de paradigmas são previstas por Mezirow (2003) como consolidação das experiências de aprendizagem transformadoras.

A Criança: de Ser Incompleto a Sujeito

Muito do que se observa na trajetória legal em relação aos direitos da criança também pode ser observado nas concepções sobre a infância e, conseqüentemente, nas práticas educativas destinadas a elas. Em 1989, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, foi aprovada a Resolução 44/25 (CONANDA, 2004). Esta convenção foi um marco teórico da ONU de proteção às crianças.

Além disso, buscou-se considerar a proteção e os cuidados especiais que devem ser dispensados à criança pela sua condição de sujeito em desenvolvimento. A resolução aprovada também esteve em concordância com o que foi estabelecido na Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças. Visando com isso possibilitar a melhoria nas condições de vida das crianças nos países, contando com a colaboração dos Estados (CONANDA, 2004).

A condição de sujeito em desenvolvimento, que garante a proteção legal, ao ser interpretada de modo confuso abre margem para a compreensão da criança como um ser incompleto e que por isso precisa receber aprendizado. Acredita-se, contudo, que essa compreensão é equivocada e a despeito de vivenciar processos biológicos de desenvolvimento, a criança é plenamente capaz de se auto expressar e aprender por meio de processo mais ativos de ensino-aprendizagem.

O Brasil, em 1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, mas somente dez anos depois a assina e ratifica. Posteriormente, também assina os dois protocolos facultativos que tinham como objetivo reforçar a convenção. Dentre os direitos universais assegurados pela convenção está o direito à Participação Infantil. Seu enfoque maior encontra-se no Artigo 12 (PROMUNDO, 2008, P. 4): “1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança.”

Essas potencialidades das crianças, porém, não costumam ser reconhecidas. Caldin (2013), por exemplo, apesar de reconhecer que os livros possibilitam reflexões mais amplas, ainda tem uma concepção de criança que desvaloriza suas habilidades. A autora aponta que os livros são carregados de ideologias dominantes dos escritores e que as crianças são ingênuas e não têm capacidade de avaliar criticamente essas ideologias. Contudo, o que se tem percebido nas experiências de Leitura Dialógica do projeto Livros Abertos é que as crianças vão além do que o autor escreve, questionam, acrescentam informações e fazem associações com suas experiências de vida.

Dessa forma, observa-se que a trajetória legal teve consequências no desenvolvimento das práticas educativas destinadas às crianças. Observa-se, assim, a perpetuação de práticas que infantilizam o sujeito como receptor passivo na educação. A atuação do projeto Livros Abertos trabalha com uma perspectiva contrária a essa. Nas primeiras experiências na roda de leitura, a concepção sobre a infância passiva no receber a história por meio do transmitir saber do mediador é desconstruída. Com o papel ativo na roda de leitura, crianças debatem abertamente sobre as temáticas das obras, trazem suas experiências e dialogam com as experiências dos colegas.

O mediador novato muitas vezes se surpreende com o protagonismo infantil na roda dialógica e pode, nesses momentos, transformar seus pressupostos sobre esta infância rígida de um ser em desenvolvimento que só recebe e reproduz o que assiste do mundo adulto. Percebe-se, nesse sentido, que quando se permite que a criança formule seus próprios juízos e se respeita seu direito de expressar suas opiniões livremente,

esta passa a fazê-lo de forma autônoma e livre.

Ao mesmo tempo que exerce sua liberdade em se expressar e desenvolve mais de seus repertórios verbais de fala, compreensão, crítica; o mediador também exercita uma escuta genuína em relação aos conteúdos da criança. Este deixa de percebê-la em sua incompletude e passa a considerá-la por inteiro, dotada de opiniões, razões e interpretações singulares. Aos poucos, realmente dialogando, ouvindo de verdade, o mediador consegue viver o espaço dialógico lúdico que permeia uma relação horizontal nas rodas de Leitura Dialógica:

“Não posso deixar de falar da mudança de percepção que a Leitura Dialógica me trouxe em relação às crianças. Eu passei a vê-las como seres ativos, imaginativos e reflexivos. Hoje, quando converso com uma criança sei que me atento muito mais ao que ela me diz, porque não estou pressupondo que ela não sabe de nada, mas ao contrário. sei que nessa conversa também posso aprender.” (Mediadora Sara).

Esse tipo de vivência, segundo Mezirow (1996), também é uma forma de aprendizagem transformadora. Ao se permitir escutar, o mediador se abre também para receber conhecimento por parte das crianças e, com isso, amplia sua compreensão da obra literária. Percebe então que a criança tem vontade de discutir temas considerados “complexos”, como o ciclo da vida (e.g., A árvore generosa, de Shel Silverstein; e O pato, a morte e a tulipa, de Wolf Erlbruch), as diferentes formas de expressar carinho, amizade e amor pelos filhos (e.g., O homem que amava caixas, de Stephen King) e questões sociais como as condições de vida da população de rua (e.g., Vira-lata, de Stephen King).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infanto-juvenil tem tido seu valor subestimado pela sociedade devido a uma percepção generalizada de que esse tipo de literatura foi escrito para crianças, com objetivos, muitas vezes, explícitos de ensinar valores, costumes e regras sociais. Dessa forma, busca-se apresentar às crianças e jovens livros que possuem, em sua maioria, lições morais, regras de como se portar em sociedade, como se tornar uma pessoa agradável, dentre outras características que são consideradas boas. O senso crítico e a reflexão sobre temas complexos da vida são temas subvalorizados.

A criança também tem sido vista, nesse contexto, como incapaz de desenvolver habilidades mais complexas de compreensão leitora, de engajamento e reflexão. Por isso, a utilização de livros que não exigem muita análise crítica e funcionam como verdadeiros manuais de civilidade é muito recorrente no contexto educacional brasileiro. Com isso, as crianças e jovens passam a ter contatos desagradáveis com a leitura, evitando-a até que, com sorte, encontrem alguém que atue como mediador não só da leitura como também do amor pela leitura.

A experiência com a Leitura Dialógica abre espaço para que mediadores reflitam sobre seus posicionamentos e crenças acerca do lugar da literatura ao longo da vida. Dessa forma, começam a acreditar e investir nas potencialidades tanto do público ao

qual se direciona o projeto quanto em suas próprias. Decidem explorar os vários mundos possíveis da literatura infanto-juvenil e ampliam seus gostos literários. Muitos mediadores passam a tornar a Leitura Dialógica parte da sua realidade cotidiana, fazendo mediações em rodas de amigos, eventos familiares. Assume-se, assim, uma perspectiva de multiplicador do amor pela leitura.

Quanto às limitações e perspectivas futuras, pesquisas em andamento no Projeto se debruçam atualmente sobre fatores que contribuem para a resistência ou o acolhimento da experiência literária nas escolas. A rejeição à experiência literária ainda é um dos obstáculos maiores enfrentados no Projeto, principalmente nas instituições escolares. A roda ao redor do livro exige tempo, um tempo que muitas vezes não encontra lugar nas rotinas estruturadas da escola. Nossa estratégia principal de resistência tem sido de discutir essa rejeição primeiramente em nós mesmos e buscar resgatar, em cada participante, suas experiências com a narrativa, a poesia e a arte. Se permitir, se doar para o “inútil” (a arte) em nossas vidas muitas vezes é o maior desafio que precisamos enfrentar, para continuarmos lutando em prol desse direito em outros contextos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Valéria; SIROTA, Régine. Os livros para crianças, manuais de civildade contemporâneos entre formal e informal? Um exemplo: a criança negra na literatura infanto-juvenil no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 369-382, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2kzgzqQ>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BEERS, Kylene. The genteel unteaching of America's poor. *National Council of Teachers of English*, p. 1-4, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/8cJXtP>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/Cce6wy>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CONANDA. Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília, 2004.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FLORES, Eileen Pfeiffer; PIRES, Laís Fernandes; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 24, n. 58, p. 243-252, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2mD4pOt>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FLORES, Eileen Pfeiffer et al. Mediadores de leitura no hospital pediátrico: relatos de sua prática. *Revista Produção e Desenvolvimento*, v. 3, n. 2, p. 21-37, 2017. Disponível

em: <<https://bit.ly/2l4SnwP>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura o mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância o ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

GUEVARA, Victor Loyola de Souza; QUEIROZ, Laura Rodrigues; FLORES, Eileen Pfeiffer. Leitura dialógica adaptada para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo preliminar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 17, n. 1, p. 87-99, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2l6QNuq>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

LIMA, Maria Edna da Silva. O feedback educacional e a aprendizagem da leitura e interpretação de textos. 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <<https://goo.gl/HofLgi>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

LINDEN, S. Van der. Para ler o livro ilustrado (D. de Bruchard, Trad.). São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIVROS ABERTOS: AQUI TODOS CONTAM. (2018). [Blog]. Disponível em: <<http://www.livrosabertosaquitoscontam.blogspot>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. Variação linguística e leitura: fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta. A Cor das Letras, v. 19, n. 4, p. 196-218, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2l5cA5y>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEDEIROS, Fabio Hernandez de; FLORES, Eileen Pfeiffer. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2m9qxzG>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEZIROW, Jack. Contemporary paradigms of learning. Adult Education Quarterly, v. 46, n. 3, p. 158-172, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2m8Dkm4>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEZIROW, Jack. Transformative Learning as discourse. Journal of Transformative Education, v. 1, n. 1, p. 58-63, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2kVvOuF>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MIRANDA, Carlos Roberto; CORSINO, Tatiana Araújo Moura. O uso da literatura como ferramenta pedagógica para o estímulo da leitura dos estudantes. Revista de

Pós-graduação Multidisciplinar, v. 1, n. 3, p. 9-21, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/NJkxnx>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. Traço e Prosa: Entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PETIT, Michele. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

POWERS, Alan. Era uma vez uma capa (O. Nunes, Trad.). São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PROMUNDO. Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Brasília: 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/BzZNNZ>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

REVISTA LIVROS ABERTOS. Acessada 12 de julho de 2018 de <https://www.revistalivrosabertos.org>.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. Revista Perspectivas, v. 6. n. 1, p. 048-059, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2mb3uV8>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SCHOLL, Marciele; LIMA, Silvani Lopes. A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades. Revista Thema, v. 15, n. 1, p. 269-281, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2mfCPX7>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, Affonso Jose Guimaraes da. Livro infantil: ilustrando uma história. (Trabalho de Conclusão de Curso), 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/DWRJhH>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SOUZA, Sérgio Augusto G. Pereira de. A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança. Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra. Jus Navigandi, Teresina, v. 7, n. 53, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2mfLvNa>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SOUZA, Adriana Nunes de et al. Leitura e prática pedagógica no ensino médio integrado: contribuições da clínica da atividade. (Tese de doutorado em Educação), 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tMZDvA>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

TOWSON, Jacqueline A. et al. Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. Topics in Early Childhood Special Education, v. 37, n. 3, p. 132-146, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2mbwxb9>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MENTORIA ESTUDANTIL EM ENFERMAGEM: UMA ESTRATÉGIA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACADÊMICA

NURSING PEER MENTORSHIP: A STRATEGY IN THE TRANSITION TO ACADEMIC LIFE

Mariana André Honorato Franzo¹

Gisele Martins²

Andrea Mathes Faustino³

Aline Oliveira Silveira⁴

RESUMO O objetivo deste artigo é relatar a experiência do Projeto de Extensão intitulado Mentoria Estudantil em Enfermagem da Universidade de Brasília durante o primeiro semestre de 2017. O projeto consiste numa estratégia de apoio mútuo entre pares, baseado na relação de camaradagem entre estudantes com maior vivência acadêmica e estudantes com menos de 1 ano de ingresso na Universidade, com vistas a facilitar a transição para o ensino superior. A equipe do projeto foi composta por estudantes de diferentes semestres do curso de enfermagem e por quatro docentes do Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde. As principais atividades realizadas foram recrutamento e seleção de estudantes para atuarem como mentores ou mentoreados, além de encontro de boas-vindas, reuniões de mentoria, supervisão de mentores e encontros para discutir diversas questões do universo acadêmico. O Projeto de Mentoria Estudantil tem se configurado como uma importante ferramenta de suporte aos alunos ingressantes no curso de Enfermagem da Universidade de Brasília e, nesse breve período, contribuiu para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais mais positivos e gratificantes entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Mentores, Estudantes de Enfermagem, Universidade, Sistemas de Apoio Psicossocial, Educação Baseada em Competências.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to report the experience of the extension project entitled Nursing Peer Mentorship of University of Brasilia during the first semester of 2017. The project consists of a strategy of mutual support between peers, based on the camaraderie relationship between students with higher academic expe-

¹ Professora Assistente do Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade de Brasília. marianafranzo@unb.br

² Professora Associada do Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília gmartins@unb.br

³ Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília. andreamathes@unb.br

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília. alinesilveira@unb.br

rience and students with less than 1 year of university entrance, with a view to facilitating the transition to higher education. The project team was composed of students from different semesters of the nursing course and four professors from the Nursing Department of the Faculty of Health Sciences. The main activities were recruitment and selection of students to act as mentors or mentees, and meeting welcome, mentoring meetings, mentoring supervision and meetings to discuss various issues in the academic world. The Nursing Peer Mentorship has been configured as an important support tool for freshmen at the University of Brasilia Nursing Course, and during this brief period, it has contributed to the development of more positive and rewarding interpersonal relationships among students.

KEYWORDS: Mentors; Students, Nursing; University; Psychosocial Support Systems; Competence-based Education.

INTRODUÇÃO

A mentoria vem sendo reconhecida mundialmente como uma estratégia para propiciar o desenvolvimento das diversas dimensões da vida e é adotada em diferentes contextos, perpassando, em especial, o cenário organizacional e empresarial, além de contextos educacionais e clínicos.

Apesar de ser apresentada como um fenômeno contemporâneo, a mentoria remete ainda aos tempos das civilizações antigas. Consideram-se a *Iliada* e *Odisseia* de Homero um dos primeiros registros que refletem a essência e os pressupostos sobre mentoring a partir da relação construída entre Mentor, Ulisses e seu filho, Telêmaco, as três principais personagens da história (BERNHOEFT, 2014).

Mentor era o nome de um conselheiro a quem foi dada a responsabilidade de orientar e apoiar o jovem Telêmaco, filho de Ulisses, a desenvolver-se a nível pessoal e de vivências práticas, quando Ulisses foi para a Guerra de Tróia. A relação de aprendizagem entre o sábio Mentor e o jovem Telêmaco permaneceu por vários anos, até o retorno de Ulisses, e desde então, o termo Mentor perpassou os séculos como sinônimo de guia experiente e sábio (PENIN; CATALÃO, 2018).

Na contemporaneidade, cabe destacar que a partir da década de 70, estabeleceram-se programas de mentoring nos Estados Unidos da América e Europa como estratégias para o desenvolvimento de carreira profissional em cursos da área da saúde, especialmente em cursos nas escolas de enfermagem (BELLODI; MARTINS, 2005).

Ao longo dos anos, o conceito de mentoring tem evoluído e atualmente compreende uma aliança de aprendizagem e parceria em que mentor e mentoreado refletem, aprendem e se desenvolvem sinergicamente. Não há verticalidade na relação, pelo contrário, qualquer precedência hierárquica determinada por idade, conhecimento, cargo ou qualquer outro fator deve ser desconsiderada (BERNHOEFT, 2014; PENIN; CATALÃO, 2018).

Seja do ponto de vista prático ou conceitual, a mentoria ainda é um conceito noto-

riamente difícil de se conceptualizar e que gera interpretações diversas. Em geral, remete a um processo significativo de aprendizado mútuo, ou melhor, consiste em uma parceria de aprendizagem assimétrica e recíproca em que uma pessoa experiente e empática, o mentor, orienta, apoia e influencia outra, o mentoreado, em seu desenvolvimento pessoal e profissional, mediante interação revestida de camaradagem, confiança e compreensão (GILMOUR; KOPEIKIN; DOUCHE, 2007).

No contexto educacional, a mentoria entre pares destaca-se como uma das principais estratégias adotadas em diferentes países para auxiliar no processo de transição para vida acadêmica (CARRAGHER; MCGAUGHEY, 2016).

A mentoria estudantil é vista como uma relação entre pares, onde mentor e mentoreado têm similaridades em termos de idade e status, no caso, ambos são estudantes, e, portanto, apresentam menor disparidade de poder e hierarquia. Constitui-se como um espaço de partilha de experiências, opiniões, planos pessoais, problemas do dia a dia, de reflexão, apoio pessoal e social, a partir do diálogo estabelecido entre mentor e mentoreado (CHAVES et al., 2014).

Trata-se, portanto, de uma estratégia com potencial de integração social e acadêmica e que contribui para favorecer a adaptação e sucesso no ensino superior no início da jornada acadêmica, momento crucial na transição para o nível superior, uma vez que o sucesso acadêmico está relacionado especialmente às experiências vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano de ingresso na universidade (OLIVEIRA; MORAIS, 2015).

Considerando que a transição para o ensino superior configura-se como um processo complexo e permeado por múltiplos desafios pelas mudanças de natureza educativa, ecológica e desenvolvimental, em 2017 foi criado o Projeto de Extensão de Ação Contínua denominado “Mentoria Estudantil em Enfermagem da Universidade de Brasília”, o qual tem como essência o acolhimento e um sistema de apoio mútuo entre acadêmicos que estão há mais tempo na universidade e no curso de enfermagem, denominados de mentores, com os recém-ingressos, os mentoreados.

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência inicial do Projeto de Mentoria Estudantil em Enfermagem, destacando as ações desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo descritivo do tipo relato de experiência a respeito da Mentoria Estudantil em Enfermagem, Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC), o qual teve seu início no primeiro semestre de 2017 e tem como público-alvo estudantes do curso de enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo de favorecer a transição do ensino médio para o ensino superior e para o curso de enfermagem, e, também de oportunizar o desenvolvimento de habilidades e de competências requeridas no contexto de prática cli-

nica profissional em enfermagem como comunicação, liderança e trabalho em equipe.

É composto por estudantes de diferentes semestres do curso de enfermagem e por quatro docentes do Departamento de Enfermagem, e, envolve diferentes atividades como recrutamento de participantes, reuniões de mentoria entre pares, reuniões e supervisão de estudantes mentores com as docentes, eventos e pesquisas.

As atividades de recrutamento compreendem ações semestrais de divulgação e convocação, principalmente por meios digitais, de potenciais participantes para o Projeto de Mentoria Estudantil.

Já as reuniões de mentoria são o grande diferencial do projeto, tratam-se de reuniões entre alunos mentores e mentoreados, que ocorrem a critério da demanda dos pares envolvidos. Nessas reuniões, que podem ser pessoalmente, por mensagens e/ou e-mails, são abordados assuntos e esclarecimentos a respeito dos programas e atividades oferecidas pela universidade e pelo curso de enfermagem, além de apoio e orientação de estudo e de materiais bibliográficos e também desenvolvimento e fortalecimento da parceria entre os acadêmicos.

As reuniões de supervisão de estudantes mentores com as docentes coordenadoras consistem no acompanhamento do processo de mentoria, manejo de impasses no processo de mentoria e capacitações de mentores.

Há ainda os eventos, que consistem em atividades pontuais ao longo do semestre como o Evento de Boas-Vindas para receber os participantes do projeto no início de cada semestre, bem como encontros denominados “Bate-Papos” sobre temáticas de interesse dos estudantes e o Evento de Confraternização, ao final de cada semestre letivo, para potencializar e fortalecer relações acadêmicas mais positivas entre os estudantes.

Por fim, tem-se a realização de atividades investigativas, a saber, pesquisas relacionadas ao perfil dos estudantes de enfermagem e à implantação da mentoria, envolvendo desde investigação de ações de apoio e integração acadêmica desenvolvidas informalmente pelos estudantes até a compreensão do impacto do projeto de mentoria na vida pessoal e acadêmica dos alunos.

PROJETO DE MENTORIA: RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

Ao longo do primeiro semestre de 2017 foram realizadas várias ações do Projeto de Mentoria em Enfermagem, a começar, em fevereiro, pela atividade de recrutamento e seleção de estudantes do curso de enfermagem para atuarem como mentores.

No caso, os estudantes deveriam estar cursando no mínimo o 3º semestre do curso de enfermagem a fim de terem ao menos 1 ano de vivência/experiência acadêmica em relação aos estudantes mentoreados, os calouros, e atuar como referência e apoio a esses.

Tal requisito vai de encontro a outros programas de mentoria que consideraram que os estudantes mentores tivessem pelos menos um ano de experiência acadêmica à frente dos mentoreados, intervalo referido como ideal exatamente por otimizar a rela-

cionalidade com a experiência de quem recebe o apoio (VANDAL et al., 2018; DEMIR et al., 2014).

Já a seleção de mentoreados para o Projeto foi realizada no mês seguinte, em março, após o início das aulas. A divulgação ocorreu por meio de redes sociais, site da Faculdade de Ciências da Saúde e durante a apresentação de uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso.

Para ser mentoreado, o estudante deveria estar cursando o primeiro ano de enfermagem (1º ou 2º semestre) e desejar aprender mais sobre a Universidade, o curso e a profissão de Enfermagem, além de ter interesse em buscar melhores hábitos de estudo e desejo de estabelecer relações interpessoais mais significativas no meio acadêmico.

Esta posição semestral estabelecida para os mentoreados justifica-se pelo fato da literatura apontar que as experiências durante o primeiro ano na universidade são fundamentais para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes no ensino superior (TEIXEIRA et al., 2008).

Após o recrutamento de novos integrantes, ainda no mês de março, foi realizado o Encontro de Boas Vindas ao Projeto (Figura 1), momento em que os estudantes selecionados foram acolhidos e reunidos para uma apresentação detalhada das atividades a serem desenvolvidas no âmbito projeto e também para definição dos pares/duplas de mentor-mentoreado, a partir do perfil de cada estudante.



Figura 1. Encontro de Boas Vindas ao Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.

O perfil de estudantes mentores e mentoreados manteve-se semelhante, a saber, predominantemente de adultos jovens do sexo feminino que residem com a família, conforme ilustrado nos gráficos 2, 3 e 4.

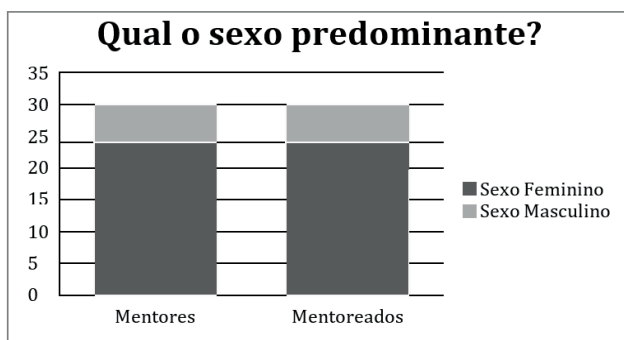


Figura 2. Frequência de estudantes mentores e mentoreados por sexo, do Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.

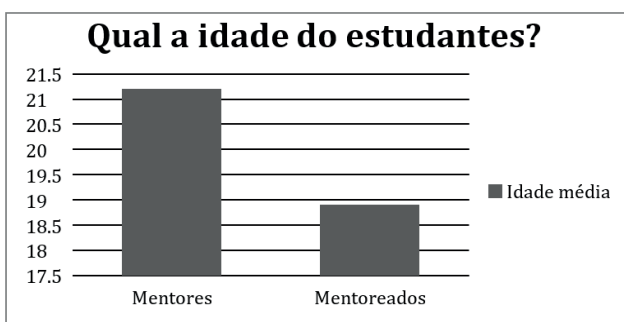


Figura 3. Distribuição da idade média dos estudantes mentores e mentoreados do Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.



Figura 4. Frequência de estudantes mentores e mentoreados por moradia do Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.

Tal perfil assemelha-se ao de outros estudos e reitera uma vez mais o arquétipo da profissão de enfermagem marcada ao longo da história e até os dias de hoje por divisões sexistas, uma vez que o ato de cuidar ainda é designado culturalmente ao feminino (XIMENES et al., 2017; GARCIA; MORAES; GUARIENTE, 2016).

Ao todo foram pareados 60 estudantes em 30 duplas constituídas cada uma por

um mentor e um mentoreado, que se reuniram a partir das próprias demandas para realização das reuniões de mentoria. Os estudantes foram estimulados e tiveram total liberdade para estabelecerem a relação de apoio da forma que melhor se adaptassem, seja por e-mail, pessoalmente, WhatsApp, entre outros.

A maioria optou pela modalidade de mensagens por meio de aplicativo de texto, o que é esperado para a atual geração de estudantes, composta por nativos digitais que vivem conectados digitalmente e totalmente integrados a tecnologias que imprimem velocidade e instantaneidade na comunicação em tempo real (MATTEY, 2017).

Nessas reuniões, os estudantes discutiram questões do universo acadêmico como informações sobre a Universidade de Brasília e sobre disciplinas, oportunidades de pesquisa e extensão e também sobre ligas acadêmicas. Apesar da diversidade de temas, os pares de estudantes estabeleceram e construíram uma relação muito mais característica de tutoria acadêmica do que de mentoria em si, pois as demandas abordadas pelos estudantes referiram-se especialmente ao processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se que a mentoria estudantil implica em apoio e orientação na esfera interpessoal, psicossocial, profissional, social e cultural a partir de uma relação de reciprocidade, multifacetada e baseada na confiança entre os estudantes em prol do crescimento pessoal e profissional, constituindo-se, dessa forma, para além de um processo de ensino-aprendizagem de “aprender a aprender” centrado no aluno (BOTTI; REGO, 2008; RIBEIRO et al., 2013).

Apesar dessa configuração momentânea do projeto, os resultados estavam à contento dos estudantes. Os mentoreados receberam esclarecimento de dúvidas sobre a Universidade e disciplinas obrigatórias do ciclo básico do curso, enquanto que os mentores referiram sentimentos de satisfação e de se sentirem “úteis” por proporcionarem aos mentoreados o apoio e o suporte que gostariam de ter recebido no início de sua trajetória acadêmica.

Tais resultados convergem com os principais benefícios descritos na literatura que, no caso dos alunos mentoreados, compreendem o apoio recebido no início da vida acadêmica e a aquisição de novos conhecimentos, enquanto que para os alunos mentores destacam-se o desenvolvimento de habilidades de cooperação e colaboração, bem como a gratificação pessoal por apoiar alguém (ANDERSEN; WATKINS, 2018).

Além das atividades de recrutamento de participantes para o Projeto e das reuniões de mentoria entre pares, no mês de maio foi realizada a supervisão de estudantes mentores com as docentes para acompanhamento do processo de mentoria. Tal atividade foi intitulada de Café com Mentores, pois o diálogo entre os participantes ocorreu por meio de um café comunitário da tarde.

Apesar do Café com Mentores ter sido destinado para ações de suporte e capacitação à função de mentor, os estudantes utilizaram esse espaço para apresentar suas inquietações e demandas relacionadas à transição para a vida profissional, já que muitos deles estavam cursando o último ano do curso.

A preocupação com o momento de transição da academia para o campo de trabalho é observada em muitos graduandos e egressos do curso de enfermagem seja pela

insegurança e falta de habilidade para realizar procedimentos específicos, sejam pelos conflitos que permeiam escolhas em especializar-se ou seguir determinada área de atuação e/ou mesmo o dilema de estar momentaneamente desempregado (SOUZA; PAIANO, 2011).

Verifica-se assim que proporcionar espaços de escuta e acolhimento aos mentores formandos é essencial e pode contribuir para menores níveis de ansiedade e estresse durante a transição do cenário acadêmico para o ambiente clínico e profissional. Espera-se que ao longo do projeto, por meio das reuniões de mentoria e da supervisão de mentores, estes possam desenvolver habilidades de liderança, de comunicação e autogestão emocional, elementos basilares para inserção e integração do enfermeiro recém-formado no mercado de trabalho (JESUS et al., 2013).

Já em junho, no mês seguinte, realizou-se o encontro intitulado “Oportunidades Acadêmicas de enfermagem no âmbito do Campus Darcy Ribeiro” (Figura 5).

O Bate-papo foi organizado e conduzido por estudantes mentores que vivenciaram experiências de intercâmbio, iniciação científica e extensão. Os estudantes compartilharam suas vivências, informações e dicas de como participar dos programas disponibilizados pela universidade: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex), Programa de Iniciação Científica (ProIC), Programa MARCA, Programa Ciências sem Fronteiras, além de projetos de extensão e linhas específicas de pesquisa na área de Enfermagem do Campus Darcy Ribeiro.



Figura 5. Bate-papo sobre oportunidades acadêmicas no curso de enfermagem do Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.

Ações dessa natureza permitem ao calouro inteirar-se desde o início de que a jornada na universidade não se resume apenas a aulas e fomentam-no a ampliar sua participação no âmbito dos três pilares da universidade - ensino, pesquisa e extensão (GÓIS et al., 2018).

Para encerrar o semestre do ano de 2017, em julho, organizou-se um momento de

confraternização acompanhado de bate-papo sobre gestão do tempo de estudo e dicas para planejar o próximo semestre. O encontro foi moderado por mentores e uma das docentes, sendo um momento oportuno para os estudantes esclarecerem dúvidas sobre o funcionamento e organização da grade horária, realização de matrícula em disciplinas optativas e de módulo livre, além de possibilidades de gerenciar melhor a carga horária entre atividades obrigatórias e extraclases.

É essencial que o estudante calouro aprenda o ofício de estudante universitário, que abarca regras, tempos e estratégias referentes ao novo ambiente onde está inserido, para permanecer exitosamente na universidade, afinal, a grande questão nem é tanto ingressar, mas permanecer na universidade (COULON, 2017).

Assim, espera-se que o projeto de mentoria contribua para que os estudantes se tornem um membro da comunidade universitária, forjando para si um habitus de estudante, ou seja, um sujeito afiliado institucionalmente e intelectualmente ao manejar regras que (des)organizam a vida social e intelectual do ofício de um universitário (COULON, 2008).

Por fim, ainda como produção dessa breve, mas intensa experiência do primeiro semestre da Mentoria, elaborou-se a Mentoring Magazine, um boletim eletrônico informativo com a memória das atividades realizadas no projeto (Figura 6).



Figura 6. Volumes publicados da Mentoring Magazine do Projeto de Mentoria Estudantil do Departamento de Enfermagem, UnB (Brasília – DF), 2017.

A Mentoring Magazine é administrada pelos próprios integrantes do projeto e constitui-se como um canal online de comunicação e divulgação do projeto e do curso de enfermagem para o corpo acadêmico e principalmente para a comunidade externa. Afinal, é responsabilidade e compromisso social da universidade socializar de forma acessível os saberes e inovações que são desenvolvidos no ensino, pesquisa e/ou na extensão (SILVA, 2015).

CONCLUSÃO

O Projeto de Mentoria Estudantil tem se configurado como uma importante fer-

ramenta de suporte aos alunos ingressantes no curso de Enfermagem da Universidade de Brasília ao favorecer o processo de transição e adaptação ao ensino superior.

Além disso, nesse breve período, contribuiu para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais cada vez mais positivos e gratificantes entre os estudantes do curso de enfermagem por meio de uma rede de apoio entre pares em prol da integração social e acadêmica.

Espera-se que o Projeto de Mentoria oportunize aos estudantes no decorrer dos semestres a construção de projetos de vida mais assertivos no âmbito universitário e profissional, bem como o desenvolvimento de habilidades para lidarem com os desafios da vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, T.; WATKINS, K. The value of peer mentorship as an educational strategy in nursing. *Journal of Nursing Education*, v. 57, n. 4, p. 217-22, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29614190>

BELLODI, P. L.; MARTINS, M. A. Tutoria: mentoring na formação médica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BERNHOEFT, R. Mentoring - prática e casos: Fundamental para o desenvolvimento de carreiras. São Paulo: Évora, 2014.

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, p. 363-73, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>

CARRAGHER, J.; McGAUGHEY, J. The effectiveness of peer mentoring in promoting a positive transition to higher education for first-year undergraduate students: a mixed methods systematic review protocol. *Systematic Reviews*, v. 5, n. 68, p 1-9, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27101733>

CHAVES, L. J. et al. A tutoria como estratégia educacional no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 38, n. 4, p. 532-41, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n4/15.pdf>

COULON, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008. 268 p.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, 1239-50, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>

DEMIR, S. et al. Effect of mentoring program on ways of coping with stress and locus of control for nursing students. *Asian Nursing Research*, v. 8, n. 4, p. 254-60, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25529907>

GARCIA, A. K. A.; MORAES, A.; GUARIENTE, M. H. D. M. Perfil de estudantes ingressantes de um curso de enfermagem do Sul do Brasil: caracterização dos hábitos de leitura e estudo. *Semina: Ciência Biológicas e da Saúde*, v. 37, n. 2, p. 47-54, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/24499/20330>

GILMOUR, J. A.; KOPEIKIN, A.; DOUCHE, J. Student nurses as peer-mentors: collegiality in practice. *Nurse Education in Practice*, v. 7, n. 1, p. 36-43, 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17689422>

GÓIS, A. R. S. et al. Grupo de estudos e pesquisa em enfermagem: experiências de ensino, pesquisa e extensão. *Revista de Enfermagem da UFPI*, v. 7, n. 3, p. 71-5, 2018. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/7518>

JESUS, B. H., Gomes, D. C., Spillere, L. B. B., Prado, M. L., Canever, B. P. (2013). Inserção no mercado de trabalho: trajetória de egressos de um curso de graduação em enfermagem. *Escola Anna Nery*, 17(2), 336-345. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n2/v17n2a19.pdf>

MATTEY, B. The time has come for school nurses and social media. *NASN School Nurse*, v. 32, n. 3, 150-53, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28422620>

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Educação e Psicologia*, v. 24, n. 57, p. 547-68, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796/pdf>

PENIN, A. T.; CATALÃO, J. A. Ferramentas de mentoring. Lisboa: Lidel, 2018.

RIBEIRO, M. M. F. et al. Tutoria em escola médica: avaliação por discentes após seu término e ao final do curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 37, n. 4, p. 509-14, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n4/a06v37n4.pdf>

SILVA, J. A. M. A missão social da universidade. *Cataventos*, v. 7, n. 1, p. 283-96, 2015. Disponível em: <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Cataventos/article/view/2264/699>

SOUZA, F. A.; PAIANO, M. Desafios e dificuldades enfrentadas pelos profissionais de enfermagem no início da carreira. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 15, n. 2, 267-73, 2011. Disponível em:<http://reme.org.br/artigo/detalhes/35>

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>

VANDAL, N. et al. Exploring the student peer mentor's experience in a Nursing Peer Mentorship Program. *Journal of Nursing Education*, v. 57, n. 7, p. 422-5, 2018. Disponível em:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29958312>

XIMENES NETO, F. R. G. et al. Perfil sociodemográfico dos estudantes de enfermagem da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). *Enfermagem em Foco*, v. 8, n. 3, p. 75-9, 2017. Disponível em:<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1532>

UM PÉ DENTRE TANTOS OUTROS: VIAGEM E VIVÊNCIA EM BELÉM DO PARÁ, UMA EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR DA FAU/UNB “PÉ NA ESTRADA”

A foot among many others: the journey and exposures of Belém do Pará, an experience of the Complementary Activity of FAU/UnB “Pé na Estrada”

Ana Paula Gurgel¹

Ana Luísa Pedreira²

Júlia dos Anjos³

Nayane Batista Machado⁴

Rayan de Sant'anna⁵

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar a experiência da Atividade Complementar “Pé na Estrada”, vinculada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU/UnB), especificamente sobre a viagem de estudos para Belém do Pará realizada em agosto de 2017. Com o intuito mostrar a realidade da cidade aos estudantes do curso, durante uma semana o grupo conheceu diversas produções arquitetônicas, paisagísticas, urbanísticas e as ações de preservação da memória. As visitas e aulas expositivas despertam o senso crítico acerca dessas intervenções no ambiente construído nas cidades visitadas. Como parte da proposta, os estudantes elaboraram os “Momentos Pé na Estrada”, que foram confeccionados durante e após a viagem com a intenção de desenvolver o olhar, a compreensão e a representação gráfica com inspiração na cidade e suas particularidades. Esses trabalhos compuseram a exposição “EXPO Belém” realizada em abril de 2018 na Galeria Christina Jucá da FAU/UnB.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade complementar, Arquitetura, Belém, Cidade, Vivência

ABSTRACT: The aim of this article is to report the experience of the Complementary Activity “Pé na Estrada”, proposed by the Faculty of Architecture and Urbanism of the University of Brasília (FAU/UnB), specifically about the journey to the city

¹ Professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília. prof.anapaulagurgel@gmail.com

² Graduação em arquitetura e urbanismo pela Universidade de Brasília. arqanapedreira@gmail.com

³ Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília. judanjos.arq@gmail.com

⁴ Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília. nnayane@gmail.com

⁵ Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília. rayan.santanna@gmail.com

of Belém do Pará in August 2017. The activity had the objective of showing the city's reality and its urban life to build an understanding within the students of the course, during a week they developed a new sensibility and critical perception of the architectural, landscape and urbanistic productions, and contemplating preservation actions. Classes were also taken as part of the body of the work. The students had to produce "Moments", assignments with intent of nurturing views, building comprehension and engaging graphic representation of the city and its particularities, work developed within the time in Belém and, also, post journey. The assignments were then presented at the exposition "EXPO Belém" 2018.

KEYWORDS: Complementary activity, Architecture, Belém, City, Experience

INTRODUÇÃO

O Projeto Pé na Estrada é uma Atividade Complementar da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU/UnB) que tem como intuito mostrar a realidade das cidades brasileiras aos estudantes do curso, para que, a partir disso, seja despertado um novo senso crítico acerca das produções arquitetônica, paisagística, urbanística e das ações de preservação da memória. A iniciativa surgiu no ano de 2011 com uma viagem para Goiânia, idealizada pelos professores Dr^a. Elaine Peixoto e Dr. Ricardo Trevisan e foi retomada anos depois, em 2013, pelos próprios estudantes. No ano de 2017, ocorreu a sexta edição do projeto, com a visita à cidade de Belém do Pará, após já ter percorrido Curitiba (agosto/2014), Belo Horizonte, Inhotim e Ouro Preto (março/2015), Rio de Janeiro (outubro/2015) e Salvador (agosto/2016).

No processo de formação acadêmica do Arquiteto e Urbanista, a experimentação prática dos espaços, quão intensamente eles são organizados por aspectos utilitários e emocionais, tem um papel balizador. Desde o Renascimento e, principalmente, a partir do século XVIII, com a organização das Academias de Belas Artes, iniciaram-se diversos programas de intercâmbio para os estudantes. Por exemplo, a Academia Francesa premiava seus melhores estudantes com o Prix de Rome, que constituía uma temporada de estudos na Itália para o contato direto com a cultura arquitetônica clássica (PEVSNER, 2005).

Ao longo dos anos, diversos arquitetos empreenderam viagens de estudo para formação de repertório plástico, conceitual e crítico em suas obras, a exemplo da emblemática viagem ao Oriente empreendida por Le Corbusier, transformada a posteriori em livro que influenciou diversas gerações (LE CORBUSIER, 2007). No contexto brasileiro, o aparecimento das viagens de estudos está ligado ao modelo de ensino praticado na Escola Nacional de Belas Artes – ENBA, no Rio de Janeiro, em inícios do século XX, sobre a égide do movimento Tradicionalista liderado por José Mariano Filho (BRUAND, 2008), que organizou intercâmbios e viagens de reconhecimento às cidades coloniais brasileiras (SODRÉ, 2010). Estas viagens são, por vezes, citadas como importantes formadoras da consciência nacionalista que guiará nos anos subsequentes a ânsia nacionalista do Movimento Moderno no Brasil, visto que Lucio Costa era um dos alunos da

ENBA que estudou in loco as cidades mineiras.

Nos currículos atuais, essa prática permanece, mas sob novos formatos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo instruem no artigo 6 que, dentre as várias maneiras que os conteúdos podem ser expostos, “[...] viagens de estudos para o conhecimento de obras arquitetônicas, de conjuntos históricos, de cidades e regiões que ofereçam soluções de interesse e de unidades de conservação do patrimônio natural” (MEC, 2010, p. 3).

Dentro do atual currículo da FAU-UnB, a atividade complementar “Pé na Estrada” tem por objetivo realizar viagens de estudos para cidades brasileiras. As visitas proporcionam aos estudantes uma experiência prática, despertando seu senso crítico acerca da produção arquitetônica e urbanística contemporânea, bem como das ações para preservação da memória e do patrimônio edílico. Cada viagem conta com a participação de 40 a 50 alunos com o acompanhamento de três a quatro professores e colaboradores convidados, com o auxílio de custo da Universidade de Brasília.

As aulas urbanas organizadas pelo “Pé na Estrada” desenvolvem-se em três etapas. Na primeira, a equipe, juntamente com suas professoras coordenadoras, trabalha em toda a estrutura para que a viagem aconteça, o que inclui a elaboração do roteiro, reservas de hospedagem e visitas, inscrições, divulgação e elaboração de um material que os estudantes possam levar durante a viagem¹. Ainda nessa etapa, os professores convidados ministram aulas expositivas antes da viagem visando fornecer aos estudantes preparação teórica sobre o destino. A segunda etapa acontece durante a viagem, na qual cada professor fica responsável por conduzir o grupo em pontos específicos do roteiro e é quando os estudantes participam dos “Momentos Pé na Estrada”, nos quais são incentivados a produzir desenhos, fotografias, colagens e projetos, a partir de suas percepções e vivências. Na última etapa, tem lugar a exposição sobre a viagem na qual os “Momentos Pé na Estrada” são expostos para que as pessoas conheçam mais sobre a viagem a partir do olhar dos futuros arquitetos e urbanistas.

Apesar do projeto ter a viagem como atividade principal, o Pé na Estrada possui outras vertentes que se desenvolvem durante o ano todo. Uma das vertentes é o Pé na Esquina, que tem como intuito compreender a dinâmica urbana-paisagística do Distrito Federal através de experiências de deslocamentos, percepções urbanas e visitas às obras arquitetônicas. A outra é o Pé com Pé, promovido a partir de palestras, tem como objetivo criar uma rede de troca de conhecimentos com eventos, passeios ou mesas redondas para estimular os estudantes e participantes a questionarem ou olharem a cidade sob outra perspectiva. Todas as atividades realizadas, com exceção da viagem que são destinadas somente aos estudantes da FAU, são abertas para todos os interessados em participar.

¹ Os “kits” como são chamados possuem diferentes configurações a cada edição do Projeto, podendo incluir itens como cartilha, com o roteiro e mapa da cidade, camisa, caderno de anotações, bolsa ecológica e garrafa.

DESCRIÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antes da viagem, foi feita uma “tempestade de ideias” para a escolha do destino levando em conta a relevância das cidades dos pontos de vista arquitetônico, urbano e paisagístico. Para nossa sexta edição foi escolhida Belém do Pará. A cidade possui grandes riquezas cultural, religiosa, gastronômica e arquitetônica, contando com diversos monumentos, parques e museus, além de possuir importantes exemplares da Belle Époque (BASSALO, 2008) e obras da arquiteta paisagista Rosa Kliass² (MACEDO, 1999).

Ao longo do primeiro semestre de 2017, a equipe Pé na Estrada trabalhou em toda a estrutura para que a viagem acontecesse no início do semestre seguinte. Um conjunto complexo de atividade foi desenvolvido, incluindo a elaboração do roteiro dos lugares de interesse, reservas de hospedagem e visitas, organização das inscrições dos estudantes, divulgação e elaboração de um kit de viagem.

Parte da equipe ficou responsável pela elaboração do roteiro junto aos professores participantes da viagem. Este foi elaborado buscando abordar os pontos icônicos e de relevância sociocultural possibilitando aos alunos um entendimento prático da história da cidade e seu desenvolvimento urbano. Priorizou-se ainda a realização dos deslocamentos a pé, buscando a aproximação com a escala do pedestre, ou utilizando o transporte público para deslocamentos maiores. Foram planejados também os “Momentos Pé na Estrada” que consistem em atividades lúdicas entre as visitas de campo. Eles têm por intuito desenvolver o olhar, a compreensão e a representação gráfica dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo em relação à cidade e suas particularidades.

Concomitantemente, outra parte da equipe responsabilizou-se pela parte de marketing. Nesta etapa foi elaborada a identidade visual, utilizando uma paleta de cores desenvolvida a partir da leitura de imagens que traduziam a cidade que seria visitada. Utilizou-se o roxo e o verde claro que são cores muito encontradas na culinária paraense, principalmente por causa do açaí e das ervas. A logomarca desenvolvida foi utilizada na divulgação da viagem e também no material elaborado pela Equipe Pé na Estrada para os viajantes, composto por uma sacola personalizada, garrafa e cartilha (Figura 1), sendo este entregue na semana que antecedeu a viagem.

² A arquiteta Rosa Kliass ressignificou o patrimônio arquitetônico e urbanístico de Belém com suas obras na criação de um museu a “céu-aberto”, trabalhando tanto em espaços públicos, quanto em espaços privados. Seu arcabouço teórico e prático são construções de excelência na paisagem belenense (SANT'ANNA et al. 2018). Foram visitados os projetos: Estação das Docas (1996-2000); Complexo Feliz Lusitânia (1996-2000); Parque da Residência (1998); Mangal das Garças (1999); Polo Joalheiro São José Liberto, Jardim da Liberdade (2000).



Figura 1. Material produzido pela Equipe Pé na Estrada. Foto gentilmente cedida por Brenda Oliveira, 2017.

A cartilha foi elaborada pela Equipe Pé na Estrada utilizando o roteiro final, mapas, textos de referência e imagens sobre os principais pontos que seriam visitados. Incluiu-se páginas em branco ao final para que os alunos pudessem registrar suas impressões da cidade por meio de desenhos, croquis, anotações, entrevistas, montagens, fotos, entre outros, constituindo assim um diário de viagem.

Na semana que antecedeu a viagem, entre os dias 7 a 11 de agosto, foram ministradas aulas expositivas pelos professores participantes da viagem, além de dois arquitetos convidados, possibilitando uma preparação teórica sobre o destino. As aulas sempre tinham como mote a cidade a ser visitada, a qual foi abordada dos pontos de vista da história, da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo. Em paralelo com esses temas, apresentou-se também uma aula pelo arquiteto convidado Ademir Rodrigo, sobre a cenografia da minissérie “Dois Irmãos”, cujas gravações foram realizadas na região norte do Brasil, e outra sobre psicogeografia e deriva urbana, tema de um dos Momentos Pé na Estrada, pelo arquiteto convidado Me. Orlando Nunes. As aulas foram abertas para toda comunidade acadêmica, possibilitando a participação de outras pessoas interessadas sobre o destino ou temas abordados.

A viagem foi realizada entre os dias 15 e 20 de agosto de 2017. Contou com a participação de 36 estudantes de graduação da FAU/UnB e com a colaboração dos professores Dr^a. Ana Paula Gurgel, Dr. Ricardo Trevisan e Dr^a. Elane Peixoto da FAU/UnB, da professora Me. Camila Gomes Sant’anna da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Goiás (UFG) e mais um arquiteto convidado, Me. Felipe Musse (Figura 2).



Figura 2. Estudantes Participantes da viagem no Mangal das Garças. Belém/PA, agosto de 2017. Fonte: Acervo Pé na Estrada (gentilmente cedido).

MATERIAIS E METODOLOGIA

As atividades propostas pelo Projeto Pé na Estrada são distintas e variam de acordo com o destino da viagem e dos professores que dela participam. Contudo, um modelo fixo de organização constitui a linha de desenvolvimento do conteúdo da viagem.

A sequência destes acontecimentos tem como ponto inicial aulas teóricas acerca do local e de sua história e desenvolvimento, dadas pelos professores e/ou acompanhantes de viagem. Estas aulas antecedem a ida e preveem o preparo dos estudantes, não só em um âmbito arquitetônico e urbanístico, mas, também, sociocultural. Em um segundo intervalo, já no destino, tem-se os chamados “Momentos Pé na Estrada” que são produtos de determinadas metodologias aplicadas durante a viagem, muitas vezes até pré-apresentadas em alguma das aulas teóricas, do primeiro espaço, de mostra da cidade. Por fim, tem-se a coleta destes resultados para sua apresentação em uma monção que são as “Exposições - Pé na Estrada”, estas exposições reúnem os expoentes das produções dos Momentos, o roteiro da viagem, reflexões e críticas acerca da cidade.

No caso de Belém, as aulas teóricas abordaram a construção da conexão viária entre Brasília-Belém, a formação urbana da cidade sob o ponto de vista morfológico, o apelo paisagístico das propostas de renomados arquitetos como Rosa Kliass, a proposta de cenografia da novela “Dois Irmãos” e a metodologia da Deriva Urbana. Essas palestras têm o intuito de alargar o olhar dos viajantes - e da comunidade acadêmica como um todo - para além da cidade do “cartão postal”, fomentando as atividades que são desenvolvidas em campo.

Os Momentos propostos foram organizados em três atividades: (1) a deriva urbana no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizada em grupos de até quatro estudantes; (2) o desenvolvimento de desenhos da flora encontrada no parque Mangal das Garças e, posteriormente, sua releitura por meio da abstração geométrica;

e (3) a captura de fotografias do Centro Histórico de Belém, a partir das quais solicitava-se a montagem de paletas de cor;

A Teoria da Deriva Urbana criada em 1958 por Guy Debord, é um método de investigação, reflexão e proposta acerca da geografia urbana e a percepção do espaço, trabalho desenvolvido dentro dos ideais do Movimento Internacional Situacionista (JACQUES, 2003). De fortes práxis política, a deriva vem da perda do reconhecimento do sujeito em um espaço, no caso, urbano, e o resultado desta deriva, muitas vezes, como para o Momento proposto, foi o desenvolvimento de um mapa de percepções sensoriais. Tem-se, com isso, um processo psicogeográfico de descoberta e reconhecimento do lugar que é a cidade e de sua configuração, além da captação do verdadeiro impacto de marcos e estruturas proeminentes na paisagem urbana.

Em segundo lugar, o desenho geométrico é o processo de construção que se constitui com a abstração das formas reais até sua planificação nos eixos x e y, nos quais a forma ganha características imagéticas de duas dimensões (BRAGA, 1997; CARVALHO, 1974). O desenho geométrico puro vem da desconstrução da forma complexa em simplificações que transmitem sua verdadeira identidade e desenvolvimento estrutural. Este tipo de processo, como o proposto, propõe uma intensa racionalização e análise científica, promovendo esforços de leitura e interpretação.

No último Momento, tem-se uma vontade de renovar as discussões acerca da percepção sensorial e emotiva da cidade através de suas cores e o próprio estudo do fenômeno cromático como unidade agregadora do espaço, em tom cultural ou não (GAGE, 1993). Foi feito, com isso, um estudo fotográfico para a leitura cromática real do centro cidade de Belém, objeto de estudo. A utilização da fotografia na arquitetura se dá por suas similaridades:

A fotografia evoca junto ao espectador associações de imagens sobre o momento que precedeu e o que segue a tomada. O fragmento fotográfico prolonga, através da ação da imaginação, o acontecimento anterior e posterior de uma determinada ação. Esta particularidade faz da fotografia uma arte do tempo e do espaço, assim como a arquitetura. Ela é uma expressão onde predomina uma dimensão espacial, que apresenta uma instantaneidade de uma dinâmica da cidade artificialmente interrompida. Este poder de interromper o tempo e realizar ao mesmo tempo uma relação com o passado e com o futuro através do olhar e da imaginação do observador, é que implica na possibilidade da linguagem da fotografia ser um processo de reflexão sobre o meio e sobre a arquitetura. (CIDADE, 2002, p. 11)

Os materiais utilizados foram papel, lápis e nanquim, além de equipamento de fotografia, para desenvolvimento dos Momentos. A Exposição Belém, ou EXPO Belém, aconteceu em abril de 2018, contando com materiais reciclados, como papelão e madeira de reuso, e impressões diversas.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO

Os Momentos tornam a experiência das viagens mais palpáveis. Através destes, pode-se observar, sentir e experimentar um pouco da bagagem que cada participante adquiriu. O mais interessante ao compará-los são as diferentes percepções dos alunos sobre o mesmo espaço.

Este material produzido pelos estudantes foi recebido pela Equipe Pé na Estrada para compor a Expo Belém³. Para a montagem da exposição, o espaço da Galeria Christina Jucá foi ambientado em dois momentos: a Belém Amazônica e a Belém Urbana. O primeiro foi marcado pela utilização de plantas, madeira exposta e um barco como elemento chave, buscando-se a representação do bioma amazônico e a forte relação com as águas que ocorre na cidade. No segundo, buscou-se retratar uma Belém mais real, cidade de edifícios em altura de arquitetura globalizada, contrastando com o senso comum sobre a metrópole. Os trabalhos produzidos pelos estudantes foram expostos buscando-se uma abordagem lúdica e interativa.

O painel “Deriva Urbana” advém de uma atividade realizada em grupos pequenos de estudantes, no Campus da Universidade Federal do Pará – UFPA que teve como produto um mapa de percepções sensoriais. Estes trabalhos foram expostos em um painel que buscou remeter à floresta amazônica formando uma cortina que instigava o visitante a explorar para revelar os mapas.(Figura 3).



Figura 3. Painel “Deriva Urbana”. Foto: Júlia dos Anjos, 2018 (acervo próprio)

No painel “Natureza e Abstração” foi proposto um jogo para encontrar os pares: um desenho realístico e uma composição em duas dimensões. Tais composições foram geradas a partir da abstração geométrica de desenhos da flora e fauna encontradas no parque Mangal das Garças.(Figura 4). Inseriu-se os desenhos dos participantes em diversos envelopes, decorados com representações dos pisos de ladrilho hidráulico e azulejaria das fachadas que marcam a estética da arquitetura de Belém.

³ O projeto de expografia da Expo Belém foi com apoio do Laboratório de Cenografia Biombo, Projeto Estudantil da FAU/UnB.

O painel “Escala Pantone” trouxe registros fotográficos do Centro Histórico de Belém em conjunto com uma paleta de cor com os seus respectivos códigos no sistema de padronização PANTONE, nos apresentando as diferentes escalas cromáticas da cidade. Esta atividade buscou renovar as discussões acerca da percepção sensorial e emotiva da cidade através de suas cores e materialidade, que muitas vezes iam contra o senso comum sobre Belém. As fotos foram dispostas alternadamente com espelhos mostrando o contraste com a cidade contemporânea descrita sobretudo por edifícios em altura espelhados.(Figura 5)



Figura 4. Painel “Natureza e Abstração”. Fonte: Júlia dos Anjos, 2018 (acervo próprio)

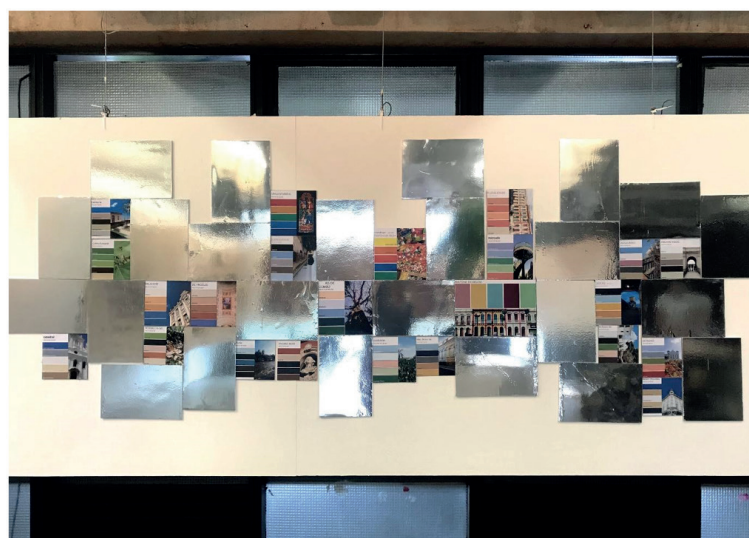


Figura 5. Painel “Escala Pantone”. Fonte: Júlia dos Anjos, 2018 (acervo próprio)

Os diários de viagem, ou seja, as cartilhas que cada participante recebe e insere suas observações pessoais, desenhos e outras lembranças da viagem, também apresentaram resultados singulares. Estes também permitem ampla liberdade de apresentação, o que nos mostrou a diversidade de formas de organização e apresentação de material de pesquisa pelos estudantes de Arquitetura e Urbanismo. Eles foram expostos numa rede de pesca presa em um barco cenográfico, representado a presença do rio Guamá na paisagem da cidade de Belém (Figura 6).



Figura 6. Diários de viagem na Expo Belém. Fonte: Júlia dos Anjos, 2018 (acervo próprio)

Essa atividade ressalta a atuação multidisciplinar do profissional arquiteto e urbanista enquanto um fomentador do diálogo sobre o espaço em suas diversas escalas: da cidade à uma sala de exposição, por exemplo. Ademais, a exposição não buscou apenas mostrar o que foi produzido na viagem, mas também se mostrou como um momento para a própria equipe extrair os elementos-chaves e reproduzi-los de forma que toda a comunidade universitária consiga entender a importância da experimentação da(s) cidade(s).

CONCLUSÃO

O projeto Pé na Estrada possibilita uma experiência prática de aprendizado em tempo real e in loco. O estudante de arquitetura entra em contato com as diferentes paisagens do Brasil ampliando seu repertório e seu entendimento do local sobre diferentes perspectivas. Além de ir, ver e visitar, o estudante produz material por meio dos Momentos e os expõe, trazendo para a universidade suas percepções sobre o local visitado e possibilitando uma troca de conhecimentos.

A exposição é uma forma de sensibilizar outros alunos de arquitetura, mas, prin-

principalmente, a comunidade externa sobre as diferentes maneiras de se vivenciar, sentir e observar uma cidade. Por isso, a expografia é pensada de forma simples e lúdica para que tanto profissionais e estudantes da área quanto qualquer outro tipo de público possa se interessar e absorver a mensagem que ela passa. A Galeria Christina Jucá fica localizada na entrada norte do Instituto Central de Ciências da Universidade de Brasília e recebe um grande número de transeuntes diariamente.

Nesse sentido, cabe destacar a importância da participação dos alunos no processo de construção, vivência e apresentação da viagem. A equipe discente do projeto Pé na Estrada é responsável por boa parcela da organização das atividades, especialmente em termos de infraestrutura geral da viagem (deslocamentos, hospedagem, agendamento das visitas, organização do material gráfico e divulgação da viagem via correio eletrônico e mídias sociais). Além disso, parte deles a escolha do destino da viagem e dos professores que a acompanharão, participando também ativamente nas reuniões pedagógicas da definição do roteiro e dos momentos. Este é um projeto “dos alunos para os alunos”, sem os quais as viagens não existiriam.

Ideológica e pedagogicamente, o projeto Pé na Estrada nasce do entendimento de que a vivência da arquitetura é o que dá sentido à nossa profissão. Ver um edifício através dos livros ou das telas nos dá uma visão incompleta. É preciso percorrer os espaços. Senti-los. Arquitetura pode afetar nosso corpo e nossa mente (HOLANDA, 2013). E, enquanto arquitetos, podemos criar esses efeitos e os resultados podem ser desastrosos. É preciso, pois, que na sua formação acadêmica o aluno seja sensibilizado para as consequências práticas e simbólicas que as decisões projetuais acarretam na vida cotidiana.

Acredita-se que o resultado das vivências proporcionadas pelo Pé na Estrada vai muito além de algo que é entregue e, por fim, exposto. Cada participante leva consigo uma bagagem de aprendizagem arquitetônica, urbanística e, também, de diferentes entendimentos de comunidade, práticas e cultura local. Isso irá refletir na sua formação com arquiteto e urbanista e, conseqüentemente, na atuação profissional de cada pessoa, refletindo mais interesse nas cidades e nos problemas urbanos.

REFERÊNCIAS

ALBERS, J. *Interaction of Color*. New Haven: Yale University, 1963.

BASSALO, Célia Coelho. *Art Nouveau em Belém*. Brasília, DF: Iphan/Programa Monumenta, 2008. 130 p. (Roteiros do Patrimônio).

BRAGA, T. *Desenho linear geométrico*. São Paulo: Ícone, 1997.

BRUAND, Y. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CARVALHO, B. *Desenho Geométrico*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.

CIDADE, D. M. A cidade revelada – A fotografia como prática de assimilação da arquitetura. Tese (Mestrado em Teoria, Histórica e Crítica Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GAGE, J. Colour and Culture Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. Londres: Thames and Hudson, 1993.

GEHL, J. Cidades para Pessoas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HOLANDA, F. de. 10 Mandamentos da Arquitetura. Brasília: FRBH, 2013

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Contribution to a Situationist Definition of Play. Internationale Situationniste #1, 1958. Disponível em: <http://www.cddc.vt.edu/sionline/si/play.html>. Acesso em 12 ago 2018.

JACQUES, P. B. (org). Apologia da Deriva: Escritos Situacionistas sobre a Cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LE CORBUSIER. A viagem do Oriente: Le Corbusier. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LYNCH, K. Imagem da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MACEDO, S.S. Quadro do Paisagismo no Brasil. São Paulo, 1999, 144 p.

MACEDO, S.S; SAKATA, F. M. G. Parques urbanos no Brasil. São Paulo: EDUSP / Imprensa Oficial, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Publicada no DOU de 18/6/2010, Seção 1, p. 37-38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192>. Acesso em 29 set. 2019.

PEVSNER, N. Academias de arte: passado e presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTANNA, C. G.; GURGEL, A. P. C.; PEDREIRA, A. L. P.; MARQUES, J. A.; MACHADO, N. B. Um pé a céu aberto no Museu de Paisagem de Rosa Kliass: Visita didática a projetos paisagísticos em Belém. In: Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, 2018, Cachoeira do Sul. XIV ENEPEA Santa Maria 2018: Escalas da Paisagem / Universidade Federal de Santa Maria. Cachoeira do Sul, RS: UFSM-CS, 2018. p. 1269-1287.

SWIRNOFF, L. Dimensional Color. Cambridge, MA: Birkhauser Boston, 1989.

SODRÉ, J. C. de A. Arquitetura e viagens de formação pelo Brasil (1938-1962). 2010. 226 p. Dissertação (Mestrado - Área de Concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - FAUUSP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-14062010-153534/pt-br.php>>. Acesso em 20 jul. 2019.

ZEVI, B. Saber ver a arquitetura. 6ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 286p. (Coleção Mundo da Arte)

EXTENSÃO NO NORTE DE MINAS GERAIS: O ICA/UFMG

Extension in the north of Minas Gerais: the o ICA/UFMG

Edna Lucia Gelmini¹

Hélder dos Anjos Augusto²

Alex Fabiani de Brito Torres³

RESUMO: As universidades, por meio da extensão, desempenham um papel importante no desenvolvimento do país. Neste ambiente colocam à disposição da sociedade ativos determinantes e valiosos para o progresso e sustentabilidade das regiões onde elas estão inseridas. Diante disso, este trabalho tem como objetivo descrever as possíveis contribuições do Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais (ICA/UFMG) para o desenvolvimento da região Norte de Minas Gerais, por meio da extensão universitária, no período de 2008 a 2017. Trata-se de um estudo de caso com caráter descritivo-interpretativo, bem como a adoção de técnicas de entrevistas estruturadas, semiestruturadas, pesquisa documental e observação participante. Este procedimento ajudou na discussão e no entendimento das conexões entre o ICA e os segmentos sociais, descrevendo algumas das suas ações. O estudo sugere que a interiorização da UFMG, via ICA, constitui um elo importante de aproximação entre uma instituição pública federal de ensino e a sociedade civil representada, em grande maioria, pelos agricultores da região. O ICA/UFMG desempenha um papel crucial na criação de condições para adequação das práticas dos agricultores e de outros empreendedores da região, dinamizam a economia regional.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão, desenvolvimento, ICA/UFMG, demandas sociais.

ABSTRACT: Universities, through extension, play an important role in the country's development. In this environment, they make available to society determinant and valuable assets for the progress and sustainability of the regions where they operate. Therefore, this paper aims to describe the possible contributions of the Institute of Agrarian Sciences of the Federal University of Minas Gerais (ICA / UFMG) to the development of the northern region of Minas Gerais, through university extension, from 2008 to 2017. This is a descriptive and interpretative case study, as well as the adoption of structured, semi-structured interview techniques, documentary research and participant observation. This procedure helped in the discussion and understanding of

¹ Graduação: Administração/UFMG; Especializações: Gestão da Informação/UFMG; Gestão estratégica/UFMG. Mestrado: Sociedade, Ambiente e Território/UFMG. edna_gelmini@yahoo.com.br

² Graduação: Administração Rural/UFLA; Mestrado: Administração Rural/UFLA; Doutorado: Demografia/UFMG. Docente da UFMG. mozambique@bol.com.br

³ Graduação: Letras/ Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, hoje UNIMONTES ; Mestrado: Extensão Rural/ Universidade Federal de Viçosa; Doutorado: Estudos Linguísticos/Universidade Federal de Minas Gerais. afbtorres@bol.com.br

the connections between ICA and the social segments, describing some of its actions. The study suggests that the internalization of UFMG via ICA is an important link between a federal public educational institution and civil society represented, in large part, by farmers in the region. ICA / UFMG plays a crucial role in creating the conditions to adapt the practices of farmers and other entrepreneurs in the region, boosting the regional.

KEYWORDS: Extension, development, ICA / UFMG, social demands.

INTRODUÇÃO

No Brasil, ao abordar a relação universidade-sociedade, tem-se evidenciado, muitas vezes, o distanciamento entre essas duas instituições (Botomé, 1996; Carneiro, 1986; Freire, 1979; Torres, 2003 e 2017). Torres (2017) ao analisar o discurso sobre esse distanciamento, denomina-o de imaginário sociodiscursivo da torre de marfim. Fagundes (1986) diverge da ideia desse distanciamento, por entender que ela apresenta o princípio da neutralidade, por parte da universidade, ou seja, a universidade não atenderia a ninguém. Esse distanciamento entre a universidade e a sociedade é denunciado há muito tempo no mundo, a partir da Idade Média.

Outro aspecto que se coloca para a universidade é a sua relação com o Estado. Santos (2011), ao analisar os problemas enfrentados pelas universidades públicas na passagem do século XX para o século XXI, identifica três tipos de crise: da hegemonia, da legitimidade e institucional. Este artigo dará ênfase a crise institucional.

Segundo Santos (2011), nessas três crises, apesar de estarem interligadas e terem que ser enfrentadas em conjunto por meio de ações internas e externas à Universidade, há preponderância da crise institucional sobre as demais. A crise institucional é resultante da contradição entre a autonomia universitária e a pressão crescente para submeter a universidade “[...] a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Santos, 2011, p. 10).

Conforme Santos (2011), a crise institucional teve como característica principal a crise financeira, ou seja, a universidade pública perde o seu status de bem público produzido pelo Estado. Segundo o autor, essa perda de prioridade da universidade pública advém da própria postura neoliberalista do Estado em relação às políticas públicas direcionadas para as políticas sociais, postura embasada no modelo de capitalismo que se estabeleceu a partir da década de 1980. Esse autor denomina o fenômeno como “mercadorização da universidade”.

Dias Sobrinho (2013) confirma a ocorrência dessa situação e destaca que essa visão neoliberal da educação a coloca como mero serviço de mercado sujeito a lógica capitalista de interesses simplesmente econômicos.

Chauí (2003) caracteriza a universidade hoje como operacional. Essa autora acredita que a ciência passou a atender aos interesses do capital, transformando a universidade numa organização operacional. Essa transformação, juntamente com o avanço das tecnologias no que se refere ao fluxo de informação, fez surgir a sociedade do co-

nhcimento, onde ocorre o “[...] uso intensivo e competitivo dos conhecimentos [...]” (Chauí, 2003, p.8), reproduzindo uma lógica capitalista, onde a universidade produz conhecimento como “mercadoria”.

Alguns autores destacam a existência de um cenário de crises e desafios a ser enfrentado pela Universidade. Chauí (2003), Santos (2011) e Dias Sobrinho (2013) concebem a educação como um bem público, portanto não é mercadoria de venda. Ao que parece a reforma da universidade como bem público tem um significado que transcende em muito a universidade. É verdadeiramente um teste no ambiente de controle público do Estado e aos caminhos da reforma democrática do Estado.

Percebe-se, nestes autores, que a atuação da universidade no mercado globalizado tem atendido mais às exigências do capitalismo, excluindo as demandas sociais. Dessa forma, faz-se importante verificar se as ações extensionistas desenvolvidas pelo ICA/UFMG estão nessa lógica ou atendem às demandas sociais, promovendo o desenvolvimento regional do Norte de Minas Gerais, democratizando o acesso e inclusão dos saberes tradicionais e promovendo o compartilhamento dos conhecimentos científicos e não científicos.

A universidade é um ator relevante, ao considerarmos que, enquanto instituição, ela deve exercer um papel de mediadora entre as várias relações de interação com o capital social dentro do território em prol do desenvolvimento da sociedade, além de criar e disseminar conhecimento. Esse papel é desempenhado por meio de suas funções clássicas, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão.

A extensão universitária parece ser a função clássica da Universidade que mais tem merecido a atenção dos pesquisadores nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI. Isso se deve talvez pelo fato de a extensão universitária ser a mais recente das funções clássicas da Universidade e a que mais interage com a sociedade.

Não há consenso, na literatura corrente, sobre a relação extensão – desenvolvimento: alguns autores como, por exemplo, Fagundes (1986), Botomé (1986), Gonçalves (2015) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001) admitem que a extensão universitária promove o desenvolvimento; Carneiro (1985), não. Constata-se, portanto, uma variação. Grande parte desses estudos utilizou como metodologia, principalmente, a análise dos relatórios de atividades de extensão elaborados pelas universidades.

Nesse contexto, este artigo tem como pretensão analisar as possíveis contribuições do Instituto de Ciências Agrárias para o desenvolvimento da região Norte de Minas Gerais, por meio da extensão universitária. Trata-se de uma análise dos trabalhos e das ações desenvolvidas por essa unidade acadêmica, ao desempenhar as suas atividades de extensão, principalmente, e as suas implicações no desenvolvimento regional.

Partiu-se, então, para a identificação e a caracterização das diferentes atividades de extensão que fundamentam os contributos do ICA/UFMG no desenvolvimento regional norte mineiro, além da análise da relevância das conexões entre o ICA e os seg-

mentos sociais, descrevendo algumas ações que permitam ilustrar as especificidades que promovem esse desenvolvimento. Para ICA/UFMG o conceito de extensão universitária segue “o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”, estabelecido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Diante disso, procurou-se observar nas experiências e nas entrevistas, as ações de extensão do ICA/UFMG na região Norte de Minas Gerais, no período de 2008 a 2017, refletindo, por um lado, a universidade, fundamental na mediação da esfera técnico-científica, e o mundo social, por outro, identificando a ocorrência do desenvolvimento.

Importante ressaltar que o conceito de desenvolvimento não envolve somente questões econômicas, mas engloba os aspectos sociais, culturais e ambientais. Numa breve revisão dos conceitos de desenvolvimento, na visão dos autores (Abramovay, 2000; Cavalcanti, 2012; Furtado, 1990; Nascimento, 2012; Ortega, 2008; Romeiro, 2012), percebe-se que são várias as posições teóricas. Alguns autores dialogam entre si; outros apresentam discordâncias. Inclusive a construção do próprio conceito de desenvolvimento é complexa, visto que, ao longo do tempo, a base conceitual se revestiu de vários aspectos na tentativa de afirmar tal conceito como gerador de qualidade de vida, bem-estar social, inferindo, primordialmente, que o crescimento econômico é inerente ao desenvolvimento, mesmo que agregado a considerações mais amplas e socialmente mais adequado à aplicação das políticas públicas governamentais, bem como aos interesses das forças capitalistas.

Neste artigo será trabalhado o conceito de desenvolvimento regional, abrangendo a atuação do capital social e as interações da universidade com os diferentes segmentos sociais inseridos dentro e fora da Região Norte de Minas Gerais. Nesta perspectiva, o ICA/UFMG, atuando por meio da extensão, tem o papel de fortalecer as relações sociais, constituir novas e melhores realidades, contribuindo com redução das desigualdades e promovendo o desenvolvimento regional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Trata-se de uma categoria de pesquisa cujo objetivo é a unidade que se analisa de forma mais profunda. Triviños (1987, p. 110) admite que:

“O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços, características, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, e desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas dos adolescentes etc.”.

Assim, entende-se que uma das unidades de análise é o ICA/UFMG, enquanto instituição. Entretanto, considerando a sua relação com o desenvolvimento no Norte de Minas Gerais, tanto interna como externamente, são também unidades de análise: egressos, parceiros, discentes, docentes, coordenadores de cursos, coordenadores de extensão, pesquisadores, parceiros e a própria sociedade.

Ainda, de acordo com Yin (2001), constitui-se como um estudo de caso, pois este é tido como o método mais adequado quando se pretende analisar um determinado fenômeno em uma ou mais organizações. Nesse sentido a pesquisa analisa fenômenos contemporâneos dentro de um contexto, utilizando-se evidências tanto qualitativas quanto quantitativas.

De acordo com Triviños (1987), o estudo de caso é um dos tipos mais relevantes de pesquisa qualitativa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se como instrumental a entrevista estruturada. Em conformidade com Triviños (1987), esse tipo de entrevista é fechado. Também de acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa é apropriada para fatos que questionam sobre uma determinada realidade e que possuem uma relação histórica, refletindo “[...] posições frente à realidade, momento do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações de classes e de grupos determinados” (Minayo, 2004, p. 23).

Utilizou-se, ainda, a entrevista semiestruturada, que permite manter “[...] a presença consciente e atuante do pesquisador” e ao mesmo tempo permite a relevância da situação do ator. Esse traço da entrevista semiestruturada (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (Triviños, 1987, p.152).

Assim, para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas estruturadas, semiestruturadas, questionários e visita de campo. Foi realizada a interrogação direta dos atores sociais, por meio de visita de campo, utilizando como instrumento de pesquisa qualitativa as entrevistas estruturadas. Assim, foram utilizados o questionário e a visita de campo para a entrevista com os parceiros do ICA/UFMG e recebedores da extensão. No caso dos egressos, foram utilizados questionários enviados por meio eletrônico, por estarem em seus locais de trabalho e/ou estudo, alguns se encontravam fora do país

O questionário foi enviado para quinze egressos e somente cinco egressos responderam. Trata-se de uma limitação da pesquisa. Parece que a universidade não faz o monitoramento dos alunos egressos. Dessa forma, a entrevistada foi realizada de forma aleatória, por indicação de alguns docentes do ICA/UFMG.

Com relação aos parceiros, o Instituto possui várias parcerias. Esses parceiros foram identificados na pesquisa documental, onde constava a parceria do ICA, em várias ações de extensão, com outras instituições. Desses parceiros, responderam à entrevista estruturada quatro parceiros.

No caso dos recebedores da extensão universitária, foram realizadas quatro entrevistas, em visita de campo, com agricultores familiares que estavam participando

de ações de extensão do ICA/UFMG.

Para os atores do Instituto de Ciências Agrárias, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada permite um esforço do entrevistador de se colocar na situação do outro, além de oferecer “[...] todas as perspectivas possíveis para que as informações alcancem a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146).

Foram solicitadas entrevistas semiestruturadas com os gestores administrativos da UFMG e do ICA, pró-reitora de extensão, coordenadores de projetos de extensão, servidores docentes e técnico-administrativos. Nesse sentido, uma entrevista com a gestora da UFMG (Pró-Reitora de Extensão); quatro coordenadores de extensão, três docentes pesquisadores, seis servidores técnicos, num total de quatorze atores da UFMG.

Para fins de coleta de dados secundária, adotou-se a análise documental, em que, de acordo com Yin (2001), é importante utilizar várias fontes de evidências nos estudos de caso. As análises envolveram documentos disponíveis nos arquivos da direção do ICA e na administração da UFMG: relatórios de gestão (Relatórios de Gestão do reitor da UFMG: 2006-2010; 2010-2014; 2014-2018; Relatório do Perfil das ações de extensão da UFMG em algumas unidades, 2014, Pró-Reitoria de Extensão; Relatório de Gestão do ICA, 2014-2016), relatórios de extensão disponíveis na UFMG, Sistema de Informação da Extensão da UFMG, reportagens do Boletim da UFMG e de site institucional (www.ufmg.br).

Para a análise das entrevistas e análise documental, foi utilizada a aplicação da técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1974), tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, ou seja, compreender a informação, mas também, estar atento a outras significações, outro sentido que ela pode estar transmitindo.

Além das entrevistas, foram realizadas algumas visitas técnicas às áreas de atuação do ICA: Fazenda Experimental, propriedade dos agricultores familiares e de fazendeiros e os assentamentos da região, onde foi possível verificar quais ações de extensão são realizadas, onde, quais operações e o impacto disso no território.

RESULTADOS

Após a análise da documentação levantada, das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados, optou-se por categorizar as seguintes temáticas: concepções de extensão universitária; percepção dos envolvidos com as ações de extensão no ICA/UFMG; ações desenvolvidas pelo Instituto de Ciências Agrárias, que envolvem extensão, em articulação com a pesquisa e o ensino; os parceiros do Instituto de Ciências Agrárias e evolução da extensão no período de 2008 a 2017.

Concepções de extensão universitária e o desenvolvimento

Mediante a análise das entrevistas, verificou-se a existência de várias concepções de extensão universitária: uma primeira concepção corrobora os estudos de Freire (2000), que a considera invasão cultural; de Carneiro (1985), que a chama de acadêmismo e de Torres (2003), o qual entende como caráter difusionista da extensão universitária pública brasileira.

Sobre a intervenção pública nas ações de desenvolvimento local, o Entrevistado nº 10, coordenador de projeto de extensão, apresenta sua opinião sobre o contexto federal, estadual e municipal. Na sua visão, as formas de participação são diferenciadas, e o grande gargalo está no poder público municipal: “Olha o poder público funciona o Estado, que nos apoia com projetos. O governo federal é com bolsas para os alunos e projetos. As prefeituras é onde nós temos mais dificuldades” (Entrevista nº 10, 218). Para esse entrevistado, são vários os problemas enfrentados com o poder público municipal: políticas eleitoreiras, falta de visão empreendedora, dentre outros.

O Entrevistado nº 4 ressalta, na extensão universitária, a relação com os atores locais e a existência de dificuldades que advêm da pluralidade desses atores, principalmente os atores do poder público municipal na elaboração de políticas públicas do Norte de Minas Gerais. O Entrevistado nº 4 elenca ações extensionistas, que tiveram a participação da UFMG e que foram relevantes para região, tendo contribuído com o desenvolvimento (o Projeto de aterro sanitário e o Projeto da Mini Fazenda e a questão referente ao gerenciamento de resíduos sólidos). Esse entrevistado faz observações sobre a interação universidade e comunidade, e admite a necessidade de o docente que faz a extensão universitária ser mais valorizado.

Percepção dos envolvidos com as ações de extensão universitária no ICA/UFMG

A análise da Entrevistada nº 2 esclarece e evidencia os envolvidos em um curso pré-vestibular, grande projeto de extensão iniciado no ICA; “[...] Outros cursos que estão tendo, são com a formação do cursinho pré-vestibular, pré-Enem” (Entrevista nº 2, 2018).

Já o Entrevistado nº 8 relatou, especificamente, sobre o seu envolvimento com a extensão universitária, ressaltando o destaque do ICA/UFMG. “Bom, na parte de extensão, eu fui coordenador de extensão sete anos aqui no Instituto. [...] Na UFMG, o ICA é o campeão na extensão [...]” (Entrevistada nº 8).

A Entrevistada nº 7 admite a importância do programa de extensão:

“Na parte de extensão, a gente tem um programa muito forte (...) Então, envolve tanto os alunos da graduação, quanto do mestrado nesse programa de extensão. (...) A gente teve uma aluna chamada Sueli, que é técnica extensionista na região. Ela veio dessa demanda, ela veio com problema específico e desenvolveu a dissertação dela em cima disso.(...) Então, a gente tem muito dessas demandas que vêm da região.” (Entrevista nº 8, 2018).

A Entrevistada nº 11 afirma que a sua carreira estudantil foi sempre relacionada com as ações extensionistas oferecidas pelo ICA/UFMG e que essas contribuíram não só para a sua formação, como também para as demandas sociais. Essa egressa acredita em projetos que tenham continuidade, que permitam criar vínculos onde as pessoas, a sociedade se sente parte da Universidade. Ela destaca a relevância dos projetos permanentes: “Acho que tem várias naturezas de projetos. Agora quando ele é permanente, isso, sim, passa a ser parte, cria-se um vínculo de tal ordem que quem está sendo atendido, ele se sente parte da universidade” (Entrevista nº 11).

De acordo com a Entrevistada nº 3, apesar de haver recursos governamentais direcionados para a extensão universitária, esses não são suficientes, e, muitas vezes, há procedimentos burocráticos que dificultam a sua aplicação. A demora no recebimento dos recursos e sua vinculação a despesas específicas, que nem sempre atendem às reais demandas da prática extensionista, é um dificultador. Sobre a ausência de recursos para ações, como deslocamento e alimentação a entrevistada comenta: “[...] Então, a dificuldade era o quê? Deslocamento, era um lanche.” (Entrevista nº 3, 2018)

O Entrevistado nº 14 ressaltou as ações de extensão universitária, principalmente cursos do Norte de Minas Gerais, e acredita que a formação, principalmente na área agropecuária, ainda não é satisfatória. Há uma crítica, por parte do entrevistado, em relação ao público atendido pelo ICA ficar limitado, na sua visão, a assentamentos, a pequenos produtores e à agricultura familiar. A opinião do entrevistado evidencia que há necessidade também de desenvolver trabalhos de extensão universitária com os médios e grandes produtores, trazer esse segmento para dentro do instituto.

Programas desenvolvidos pelo Instituto de Ciências Agrárias, que envolvem ações de extensão, em articulação com a pesquisa e o ensino

O Programa de Desenvolvimento Rural e Apoio à Reforma Agrária (PRODERA) nasce da necessidade e da articulação entre várias ações relacionadas ao desenvolvimento rural e ao apoio à reforma agrária. Ações essas como projetos de pesquisa, de extensão universitária e desenvolvimento de trabalho voluntário nas áreas de reforma agrária, principalmente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, e em outras comunidades rurais da região Norte de Minas Gerais. A sua origem veio da integração de estudantes aos movimentos estudantis ou simpatizantes com a realidade do campo brasileiro, de um lado, e a formação profissional adotada na universidade brasileira, de outro.

Nesse sentido, percebe-se que o programa, além de buscar a interação entre a universidade e as comunidades rurais, movimento sociais, no processo de democratização da questão agrária, social, política econômica e educacional brasileira, procura contribuir para o desenvolvimento do norte de Minas Gerais.

A Entrevistada nº 14, egressa do ICA/UFMG, resalta “[...] que os trabalhos desenvolvidos pelo PRODERA nos assentamentos têm levado inovações para as associações

rurais” (Entrevista nº 14), contribuindo para entender melhor a região, além de contribuir para o seu crescimento profissional.

O Programa de apoio a agricultores familiares do Norte de Minas Gerais em atividades de produção higiene e saúde pública tem os seguintes objetivos: fortalecer a agricultura familiar no Norte de Minas Gerais, atuando sobre a eficiência produtiva e reprodutiva dos rebanhos leiteiros da região; contribuir para adequação de agricultores familiares produtores de alimentos aos programas PNAE e PAA (SIEX/UFMG, 2018).

O sítio do Saluzinho é um projeto que acontece com agricultores, professores, alunos e técnicos do ICA ministrando oficinas para estudantes do ensino fundamental. O espaço conta com casa, pomar, horta, lavoura e instalações para recepção de visitantes, reproduzindo o ambiente de uma pequena unidade familiar de produção.

O Entrevistado nº 15, egresso do ICA, que realizou trabalho de extensão, ressalta que “[...] exemplo do Sítio do Saluzinho, um trabalho fantástico para a sociedade no Norte de Minas Gerais”. O espaço reflete a sociedade antes dos processos de modernidade ou da urbanização (Entrevista nº 15, 2018).

Durante conversa com uma agricultora urbana, a qual desenvolve atividade no local, evidencia-se o seu envolvimento com as ações extensionistas no ICA, por meio do Sítio Saluzinho. Ressalta a troca de conhecimentos, a interação com as crianças e o repasse dos saberes: “[...] Troca de conhecimento com essas crianças, ver o empenho das crianças [...]. Esse conhecimento que tenho é desde criança, os pais iam passando” (Entrevista nº 5, 2018). Ela sugere a necessidade de melhorias para atrair mais as crianças e destaca como as crianças desconhecem e se interessam pelo meio rural.

Outra agricultora familiar, Entrevistada nº 6, relata que a contribuição do ICA/UFMG para o desenvolvimento local tem sido total; principalmente como fonte de renda. Observa, ainda, que ainda há muitas dificuldades em relação à efetivação de projetos, principalmente pela demora da chegada das verbas. Percebe-se, nessa entrevista, como essas práticas contribuem para o desenvolvimento de atividades que possam gerar fonte de renda para as famílias.

Os parceiros do ICA/UFMG

O Entrevistado nº 12, Diretor do Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (IDENE), afirma que possui contato com projetos de pesquisa na área ambiental, social e organizacional, principalmente nas comunidades rurais de Januária e Bonito de Minas. Por meio de relatos dos presidentes das associações e cooperativas que atuam no extrativismo, ele percebe que os professores do ICA/UFMG têm contribuído de forma significativa na sua prática, promovendo a aproximação dos pesquisadores nas comunidades rurais com a prática cultural das lideranças. Há maior aproximação com a realidade local, mostrando-se também, como uma forma de preservar os valores tradicionais das comunidades e inserir tecnologias em suas práticas cotidianas.

O Entrevistado nº 16, que faz parte da diretoria do Instituto de Assistência à

Criança e ao Adolescente Village (ICAVA), afirma que o ICA/UFMG tem parceria com a instituição desde 2002. Na formação deles, a ajuda do colégio (ICA/UFMG) foi essencial, os grupos de extensão sempre auxiliaram como voluntários. Portanto, essa parceria conseguiu tornar possível a realização de projetos e atividades que contribuíssem para o ICAVA no dia a dia. Como exemplo, podemos citar o curso de inglês, que é oferecido por estudantes da UFMG.

O entrevistado ressalta que o envolvimento do ICA/UFMG e instituições/universidades públicas brasileiras com a extensão universitária ainda é bastante tímido, ainda que haja muitas pesquisas, a implementação ainda não é suficiente para atender à região. Por isso, é necessário um maior empenho da academia.

O Entrevistado nº 17, integrante do Movimento, afirma que o Movimento Sem Terra (MST) possui uma boa relação com o ICA, relatando a existência de parcerias com cursos, oficinas e projetos de extensão, qualificando a técnica deles, valorizando o saber popular e promovendo trocas de saberes entre professores e alunos. A parceria entre eles também se mostra importante quando são alinhados às técnicas, o saber e a popular e à agroecologia.

O Entrevistado nº 17 admite, ainda, que o ICA promove debates, cursos, seminários e ações diversas que refletem e discutem sobre os problemas encontrados na região. Para ele ações que debatem a agroecologia como ciência, capaz de aumentar a economia da região e, inclusive, funciona como um meio de defender o meio ambiente e conservar o cerrado, devem ser ampliadas

Evolução da extensão no período de 2008 a 2017

O Instituto de Ciências Agrárias, no período estudado, 2008 a 2017, ofereceu 2.292 ações de extensão à sociedade, reunindo todos os tipos de ações de extensão (curso, evento, prestação de serviço, projeto e programa) que atenderam aos mais diversos segmentos sociais. A fim de demonstrar a evolução da quantidade de ações extensionistas realizadas pelo ICA/UFMG, segue abaixo a TAB.1, que ilustra a evolução dessas ações no período de 2008 a 2017.

Tabela 1 – Evolução das ações extensionistas do ICA/UFMG, 2008 a 2017

Tipo de Ação	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curso	0	0	51	25	55	16	53	16	29	12	15	7	16	8	22	10	23	10	37	14
Evento	3	12	67	32	131	37	100	31	51	21	37	18	41	20	37	17	58	24	63	23
Prestação de serviço	5	20	30	14	55	16	38	12	23	9	19	9	17	8	21	10	20	8	21	8
Projeto	14	56	55	26	102	29	125	39	127	52	125	59	119	57	114	53	114	48	126	47
Programa	3	12	5	2	10	3	8	2	13	5	15	7	15	7	20	9	22	9	22	8
Total	25	100	208	100	353	100	324	100	243	100	211	100	208	100	214	100	237	100	269	100

Tabela 1. Evolução das ações extensionistas do ICA/UFMG, 2008 a 2017. Fonte: Sistema de Informação de extensão da UFMG – SIEX/UFMG.

Por meio da TAB.1, verifica-se que houve acréscimo de 732% no total das ações oferecidas pelo ICA/UFMG à sociedade de 2008 para 2009. Esse aumento significativo se deu, principalmente, em função do acréscimo das seguintes ações extensionistas: evento (67) e cursos (51), em 2009. Já em 2008, o ICA ofereceu aos segmentos sociais três eventos e nenhum curso. Em relação à ação extensionista evento, houve um acréscimo em termos percentuais de 2.133%, de 2008 para 2009. A ação prestação de serviço teve um acréscimo de 500% do total, de 2008 para 2009; projeto, de 293% e a ação programa teve um percentual de acréscimo de 67%.

Observa-se que, de 2008 para 2009, há uma expressiva alteração quantitativa das ações extensionistas registradas no SIEX. No ano de 2008, foram registrados 56 projetos e 12 programas.

Na análise do ano de 2010 para 2011, verifica-se uma redução no número de ações extensionistas totais, de 353 (2009) para 324 (2010), representando um percentual de redução de 8,2% do total. Novamente, no ano de 2011 para 2012, em termos gerais, houve uma redução do número de ações extensionistas que passaram de 324 para 243 ações extensionistas no ano de 2012. Essa redução apresentou um percentual de 25%.

Analisando o período de 2012 para 2013, a redução das ações extensionistas ofertadas pelo ICA/UFMG à sociedade continua. Nesse ano, 2013, a redução foi de 13,2%. Apesar de apresentar uma redução bem menor que o período anterior, de 2013 para 2014, houve uma redução de 1,4% do total das ações extensionistas ofertadas aos segmentos sociais pelo ICA/UFMG.

Já na análise de 2014 para 2015, conforme demonstra a TAB.1, retoma-se no ICA/UFMG o crescimento das ações extensionistas em termos gerais, de 208 para 214 ações extensionistas oferecidas aos segmentos sociais, acréscimo de 2,9%.

O crescimento continuou do ano de 2015 para 2016. Em 2016, conforme mostra a TAB.1, foram ofertadas 237 ações extensionistas à sociedade pelo ICA/UFMG, representando um aumento de 10,7%. O maior acréscimo ocorreu na ação extensionista evento (57%).

Finalizando a análise anual, do ano de 2016 para 2017 houve novo acréscimo geral, conforme mostra a TAB.1, de 237 ações extensionistas em 2016, o ICA/UFMG ofereceu à sociedade no ano de 2017, 269 ações extensionistas, representando um aumento de 13,5%.

Esta pesquisa evidenciou a existência de diferenças entre os números registrados no Relatório do Perfil das ações de extensão da UFMG em algumas unidades, 2014, em relação a todas as ações extensionistas, conforme demonstrado na TAB. 2.

Tipo de Ação/ Ano	2014	2014
	Nº	Nº
Curso	16	9
Evento	41	36
Prestação de serviço	17	16
Projeto	119	110
Programa	15	12
Total	208	183

Tabela 2. Comparação do registro das ações de extensão do ICA no SIEX/UFMG e no Relatório do Perfil das ações de extensão da UFMG em algumas unidades, 2014

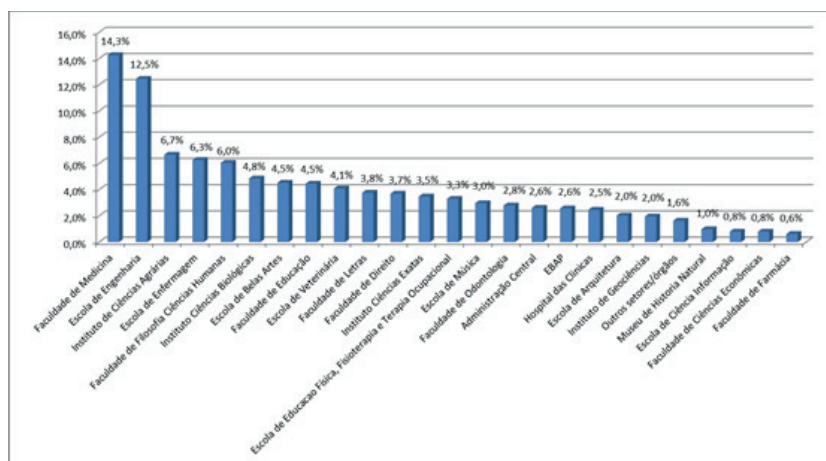


Gráfico 1. Distribuição das ações de extensão da UFMG pelas unidades acadêmicas e outros órgãos no ano de 2014. Fonte: Relatório do Perfil das Ações de Extensão da UFMG e Algumas Unidades do Ano de 2014.

O Gráfico 1, elaborado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG demonstra a distribuição das ações de extensão da UFMG pelas Unidades Acadêmicas e outros órgãos. Por meio do gráfico 1, verifica-se que, em relação ao total geral das ações extensionistas oferecidas aos segmentos sociais pela UFMG, a Faculdade de Medicina ficou em primeiro lugar, com um percentual de 14,3%, seguida pela Escola de Engenharia, segundo lugar, com um percentual de 12,5% do total das ações. Em terceiro lugar, nesse ano de 2014, ficou o Instituto de Ciências Agrárias com um percentual de 6,7% do total das ações.

No período de 2008 a 2017, A abrangência das ações extensionistas do ICA/UFMG ultrapassou as fronteiras do Norte de Minas Gerais e o público atendido está na casa dos milhões. São públicos dos mais variados segmentos sociais (agricultores, produtores rurais, assentados, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, empresários, carroceiros e outros), conforme consta no SIEX/UFMG.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem que, em relação às ações extensionistas e o desenvolvimento regional, o poder público federal e estadual tem investido recursos, ou seja, políticas públicas federais, estaduais voltadas para a região. O problema parece acontecer na esfera municipal. Corroborando com Ortega (2008), que observou os vários problemas no território, principalmente a dificuldade de transformar conselhos em espaço de consenso de interesses que visem à construção de pactos territoriais em busca do desenvolvimento local e a falta de reflexão da própria comunidade sobre os rumos do desenvolvimento.

A Universidade, por meio do ICA/UFMG, tem recebido recursos estaduais e federais, apesar de não serem suficientes, em suas ações de extensão, principalmente projetos e programas, e estas são direcionadas às demandas sociais, o que contraria Chauí (2003), Santos (2011) e Dias Sobrinho em relação a mercadorização da universidade, pelo menos no caso do Instituto.

Há também, por parte dos envolvidos, o reconhecimento de que algumas ações de extensão estão em sintonia com os problemas locais. Por exemplo, a entrevistada nº 7 corrobora o estudo de Carneiro (1985), o qual propõe que a extensão universitária esteja vinculada à solução dos problemas regionais. Ela ressaltou a participação dos discentes da graduação e do mestrado na extensão universitária do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG, e como as demandas apresentadas pelo ICA/UFMG pelos segmentos sociais geram pesquisas.

Outro aspecto levantado com relação às ações de extensão é que a modalidade programa é citada como de relevância. Em seu estudo, Torres (2003), ao investigar o modelo brasileiro de extensão universitária, destaca a natureza contínua dos projetos e dos programas de extensão universitária. Por isso, recomenda que essas sejam as mais relevantes ações extensionistas das universidades públicas brasileiras, em vez de cursos e eventos, que são descontínuos.

A fala da entrevistada nº 3 corrobora o estudo de Torres (2003), o qual denuncia ausência do financiamento da extensão universitária no Plano Nacional de Extensão Universitária (2001). O Plano Nacional de 2012, apesar de abordar a garantia do financiamento da extensão universitária pelo governo, apresenta uma limitação em relação a construção de “[...] indicadores de monitoramento [...]”, previstas pelo Decreto nº 7.233, de 2010 (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p.28).

Verifica-se que há insatisfação pelos envolvidos na extensão em relação ao público atendido pelo ICA, que parece estar focado mais na agricultura familiar em detrimento de outros segmentos sociais.

Resultados da análise dos programas indicam que, além de buscar a interação entre a universidade e as comunidades rurais, movimento sociais, no processo de democratização da questão agrária, social, política econômica e educacional brasileira, procura contribuir para o desenvolvimento do norte de Minas Gerais, o que corrobora os argumentos utilizados por Augusto, Costa, Brito (2018).

De acordo com a proposta do Programa apoio a agricultores familiares do norte de Minas Gerais em atividades de produção higiene e saúde pública, verifica-se um esforço no que o FORPROEX e a própria Constituição Federal denominam de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os parceiros do ICA admitem que há projetos que são muito importantes para a região. Contudo, Torres (2003) sustenta que o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é impreciso, e que os documentos do FORPROEX não apresentam nenhum exemplo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Gonçalves (2015, p. 1249) afirma que “na acepção estabelecida para a Extensão, a indissociabilidade é compreendida como a vinculação das atividades extensionistas às de formação e às de produção de conhecimento, promovidas pela Universidade”. Assim, a extensão cria um caminho para a relação entre universidade e sociedade, num processo de democratização, para que as práticas de ensino e pesquisa da universidade possam atender aos anseios sociais.

O Entrevistado nº 17 ao relatar a parceria com as ações de extensão do ICA/UFMG corrobora Carneiro (1986), quando esse, ao analisar um conjunto de universidades públicas brasileiras, vincula extensão universitária à solução de problemas regionais.

Na análise da evolução da extensão observa-se que, de 2008 para 2009, há uma expressiva alteração quantitativa das ações extensionistas registradas no SIEX. Três hipóteses foram levantadas para esse cenário: a) possibilidade de algumas ações extensionistas não terem sido registradas no ano de 2008, b) possibilidade do número de professores e alunos ter aumentado do ano de 2008 para 2009, principalmente porque, nesse ano, foram criados 04 novos cursos de graduação, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que pode ter influenciado o aumento do número das ações extensionistas, c) possibilidade de ações como eventos e cursos estarem concentrados na ação programa, visto que essa ação é a articulação de um conjunto de projetos, que por sua vez, podem envolver cursos, eventos e outras ações.

Nos três períodos em que houve redução das ações extensionistas (2010/2011; 2012/2013; 2013/2014), a hipótese é de que as ações extensionistas eventos e cursos podem ter ficado concentradas nas ações extensionistas programas ou projetos, conforme já citado, apesar de ter ocorrido no ano de 2014 uma redução da ação extensionista projetos, de 125, em 2013, para 119 em 2014 e programas ter mantido a mesma quantidade, 15.

Para os períodos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, em que ocorreram acréscimos nas ações extensionistas, a hipótese é de que o aumento do quadro de servidores em anos anteriores e seu engajamento e envolvimento com a comunidade local, ao lon-

go do tempo, permitiram um atendimento maior das demandas dos diversos segmentos sociais por meio de ações extensionistas como programas e projetos.

As diferenças demonstradas na Tabela 2 já foi estudada por Torres (2003), que identifica problemas nos registros das ações extensionistas das Universidades Públicas Brasileiras.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o ICA/UFMG está contribuindo para o desenvolvimento regional por meio da extensão universitária.

Foi possível identificar, por meio desse estudo, embora não exaustivo, vários aspectos do ICA/UFMG, sob diferentes perspectivas, como as iniciativas em extensão, as parcerias com os diversos atores, a interação com os segmentos sociais, caminhando em prol do desenvolvimento regional.

A extensão tem sido o carro chefe do ICA/UFMG na ponte com o mundo externo, bem como na teia das relações no ambiente interno. É neste eixo em que as relações universidade-sociedade são fortalecidas e as distâncias encurtadas. Nesse ponto, o ICA parece assumir o seu papel de protagonista com as práticas sociais diversas, que pela sua identidade e competência produz efeitos de transformação na sociedade regional. Cabe aqui ressaltar que as atividades de extensão desenvolvidas pelos docentes, técnicos e discentes têm sido palco de ambiente dialógico e pluridirecional. Essas características marcantes é que fazem a diferença ao ICA. O fortalecimento acontece por meio das atividades de extensão de cunho cooperativo e investigativo nas diversas áreas de conhecimento agropecuário, agroecológico, empreendedorismo e gestão rural, e sócio demográfico.

A atuação do ICA/UFMG em vários campos de interações e a sua relação com diversos municípios da região têm dinamizado transformações qualitativas nos povos que residem na região, fortalecendo o capital social. O compromisso da interação com as comunidades faz parte de sua proposta de estabelecer um vínculo com a sociedade, obtendo essa aproximação universidade-sociedade auxílio a demandas locais, bem como na construção de um conhecimento envolvendo os saberes locais numa ação ativa e participativa dos sujeitos (docente, discentes, sociedade).

Não podemos negar o envolvimento que o ICA/UFMG tem com os saberes locais, bem como no aprimoramento de técnicas e procedimentos que trazem melhorias nos fazeres locais, porém, não podemos, também, deixar de mencionar a sua ausência de participação em várias comunidades rurais.

Apesar de a administração pública federal não garantir um sistema de financiamento necessário e suficiente para que a Universidade, por meio do Estado, possa atender a todas as demandas da sociedade, é por meio dela que a academia pode cumprir suas funções clássicas de ensino, pesquisa e extensão. Tornam-se, então, desafios do instituto:

- 1) Estimular a produção de conhecimento sobre problemas relacionados à região.
- 2) Realizar ações de extensão, articuladas com o ensino e a pesquisa que visem à geração de conhecimento, além da interação com os diversos segmentos sociais, atuando na inovação social, na saúde da população, na cultura local, em tecnologias que visem não somente a novos produtos como a melhorias de processos.

Essas ações abrem potenciais possibilidades de exploração de um imenso campo de atuação conjunta com os atores sociais e a própria administração pública no que se refere ao planejamento do desenvolvimento regional e à execução de políticas públicas, além de ser um fator essencial de dinamização da vida econômica local.

Deve ser preocupação do Instituto estabelecer políticas inclusivas em relação aos segmentos sociais: grandes e pequenas empresas, agricultores familiares, assentados e demais públicos que estão inseridos no território norte-mineiro.

Limitações da pesquisa

A ausência de dados em função de a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG não ter elaborado os relatórios anuais de extensão universitária, no período de 2008 a 2013, tornou-se um fator limitador. Além disso, alguns relatórios elaborados por essa instituição (2014, 2015 e 2016) contemplam somente algumas unidades. O ICA/UFMG só foi contemplado no ano de 2014. A análise da evolução das ações de extensão do ICA/UFMG no período de 2008 a 2017, só foi possível ser realizada por meio do SIEX/UFMG (ações registradas).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. (2000). O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, Economia Aplicada, nº número 2, p.379-397.

AUGUSTO, Helder dos Anjos et al. (2018). A extensão universitária em movimento: o Programa de Desenvolvimento rural e Apoio à Reforma Agrária na Universidade Federal de Minas Gerais, p. 6.

BARDIN, I. (1974). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 229 p.

BOTOMÉ, S.P. (1996) *Pesquisa alienada e ensino alienante - o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 248 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.

CHAUÍ, MARILENA. (2003) A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Nº 24, Rio de Janeiro, p.15.

DIAS SOBRINHO, José. (2013) Educação superior: bem público, equidade e democratização . Avaliação Campinas [online], vol.18, n.1, pp.107-126.

CARNEIRO, M.A. (1985). Extensão universitária: versão e perversões. Rio de Janeiro: Presença Edições, 156 p.

CAVALCANTI, C. (2012).Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico--econômica. Estudos Avançados, v. 26, n. 74, p. 35-50.

FAGUNDES, J. (1986) Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Unicamp, 184 p.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária. (2001).Ilhéus: Edituas, 65 p.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Sistema de dados e informações e RENEX (REDE NACIONAL DE EXTENSÃO). (2000). In: NOGUEIRA, M.D.P. (org.). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG – Fórum, 196 p.

FREIRE, Paulo. (2000) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 54.

GIL, Antônio Carlos. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. (2015) Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p.1229 – 1256.

NASCIMENTO, E. P. (2012). Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. Estudos Avançados. v. 26, n. 74, p. 51-64.

ROMEIRO, A. R. (2012) Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. Estudos Avançados, v. 26, n.74, p. 65-92.

SANTOS, B. S. (2011). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 116 p.

TORRES, B. F. A. Análise e sistematização das proposições sobre a extensão universitária brasileira. (2003). p.206. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa.

TORRES; A.F.B. (2017). Luta discursivo-simbólica na arena acadêmica: análise dos imaginários sócio-discursivos da filosofia universitária brasileira. 2017. f.279. (Tese Doutorado em linguística do texto e do discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

TRIVIÑOS, Augusto N. da S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. (2017). Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 – 2017. Disponível em https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf.

PROJETO DE EXTENSÃO DE AÇÃO CONTÍNUA MARIA DA PENHA: 10 ANOS DE ATENÇÃO E PROTEÇÃO A MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR EM CEILÂNDIA/DF

Andre Luiz Pereira de Oliveira¹
Ela Wiecko Volkmer de Castilho²
Rayanne Sales Lima³
Glaucia Ribeiro Starling Diniz⁴
Isadora Dourado Rocha⁵

RESUMO Trata-se de Relato de Experiência referente aos 10 anos do Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar em Ceilândia. São apresentadas as premissas teóricas que orientaram a sua criação e metodologia do atendimento, dados sobre o número das mulheres assessoradas, de estudantes e profissionais engajados/as nas atividades, da capacitação da equipe, das pesquisas realizadas, dos tipos de ações jurídicas e psicológicas encaminhadas, das dificuldades internas e externas para a continuidade do projeto, da (in)aplicação da Lei Maria da Penha, do impacto da experiência do Projeto para as assessoradas e para a equipe de atendimento. Conclui-se que o Projeto Maria da Penha: atenção e proteção vem contribuindo, no âmbito de sua incidência, com seu objetivo de associar ensino, pesquisa e inserção na sociedade, dando efetividade à Lei Maria da Penha.

PALAVRAS-CHAVE: violência doméstica e familiar – mulheres – assistência – Lei Maria da Penha

ABSTRACT: It is a report of 10 years of Project of Extension of Continuous Action Assistance to Women in Situation of Domestic and Family Violence in Ceilândia. The theoretical premises that guide the creation and methodology of the service are pre-

1 Mestre em Direito, Estado e Constituição – UnB. aandre.oliveira@gmail.com

2 Programa de Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Direito e Programa de Pós-graduação do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília/UnB, Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos PPGDH/UnB. Faculdade de Direito – UnB. elawiecko@gmail.com

3 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFMG. rysaleslima@gmail.com

4 Instituto de Psicologia – UnB. glauciadiniz13@gmail.com

5 Graduada em Direito - UnB. isadoradouradorocha@gmail.com

sented, data on the number of women assisted, students and professionals engaged in the activities, the training of the team, the research carried out, the types of legal and psychological actions forwarded, the internal and external difficulties for the continuity of the project, the (in) application of Maria da Penha Law, the impact of the project experience on the assisted and the service team. It is concluded that the Maria da Penha Project: care and protection has been contributing, within its scope, to the awareness of gender and race inequality and the measures necessary to overcome violence against women, as well as fulfilling the objective to associate teaching, research and insertion in society, giving effect to the Maria da Penha Law.

KEYWORDS: domestic and family violence - women - assistance - Maria da Penha Act

Introdução

A extensão universitária se propõe, ao lado do ensino e da pesquisa, a levar a universidade para a comunidade onde está inserida e a comunidade para a universidade. Constitui um recurso interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que proporciona o contato entre o mundo acadêmico e a sociedade ao seu redor (FORPROEX, 2012). A extensão não visa substituir funções de Estado nem se tornar competente pelas responsabilidades que são cabíveis ao governo. Também não se trata de um programa assistencialista

Os projetos de extensão devem produzir conhecimento, treinar habilidades, oportunizar experiências e contribuir para a transformação no nível individual e na interlocução entre a comunidade, seus saberes e o chamado saber científico.

Nessa perspectiva, em 2007, por iniciativa de estudantes de graduação do curso de Direito da Universidade de Brasília (UnB) foi estruturado o Projeto de Extensão de Ação Contínua de Atendimento a Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar em Ceilândia-DF, sob coordenação da Profa. Dra. Ela Wiecko V. de Castilho.

A seguir, será relatada essa experiência, em seus 10 primeiros anos de funcionamento (2007-2017), apresentando dados coletados pelas bolsistas de iniciação científica e estudantes do curso de Direito da UnB Catarina Oliveira de Lima, Isabella Flávia Maia Coutinho, Patrícia Bouvier do Nascimento Silva e Pietra Ribeiro, que também integraram o PMP em 2018-2019.

Trata-se de um resgate de memórias, incompleto, sem dúvida, principalmente porque ainda não foi possível registrar sistematicamente as percepções das mulheres atendidas. Entretanto, já foi possível levantar aspectos que revelam a importância desse projeto de extensão universitária como espaço de reflexão, de vivência e de enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres. Conclui-se pela necessidade de não haver interrupção de suas atividades, de seu fortalecimento e, se possível, da expansão do modelo para outros locais do Distrito Federal.

Descrição do relato de experiência: a criação do Projeto de Extensão Maria da Penha (Atenção e Proteção)

O projeto de extensão de ação contínua (PEAC) Atendimento a Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar em Ceilândia veio atender a uma demanda criada pela Lei n. 11.340, de 7/8/2006, Lei Maria da Penha (LMP), assim denominada em razão do julgamento do Caso Maria da Penha contra o Brasil, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

A Comissão reconheceu que o Brasil não cumprira o dever de ação preventiva diligente para evitar práticas de violência contra as mulheres, previsto na Convenção de Belém do Pará e na Convenção Americana de Direitos Humanos. O dever de prevenção implica a adoção de um marco normativo não-discriminatório com recursos judiciais efetivos, o fortalecimento das instituições estatais para romper o padrão de impunidade nos casos de violência contra as mulheres e a modificação de padrões socioculturais de estereótipos negativos de gênero. Os deveres de prevenção e de devida diligência não estão circunscritos à responsabilidade de um único órgão estatal. Ao contrário, são compartilhados por todas as instituições do Estado (CASTILHO, 2016).

A LMP define a violência doméstica e familiar contra as mulheres, cria os juizados de violência doméstica e familiar, prevê medidas protetivas de urgência e as bases para uma política nacional de enfrentamento à violência de gênero.

Os Arts. 8º e 9º estabelecem a necessidade da articulação, do compartilhamento de experiências e de conhecimento de diversas áreas. Esses dispositivos, se aplicados adequadamente, têm o potencial de propiciar às mulheres espaços de acolhimento, de fomento à capacidade de agência, e, principalmente, de criar condições para que possam romper o ciclo de violência doméstica e familiar.

Por sua vez, o art. 28 também da LMP garante a toda mulher em situação de violência doméstica e familiar o acesso aos serviços de Defensoria Pública ou de Assistência Judiciária Gratuita, nos termos da lei, em sede policial e judicial, mediante atendimento específico e humanizado.

Assim, a Lei Maria da Penha, embora tenha colocado a violência doméstica e familiar contra as mulheres como um problema a ser enfrentado pelo sistema de justiça, não o reduziu a uma questão meramente jurídica, sempre reducionista e insuficiente. Aponta para perspectivas e soluções inter e multidisciplinares, a fim de auxiliar as mulheres na superação da violência baseada no gênero.

A criação do PEAC visou garantir o acesso das mulheres hipossuficientes, em situação de violência doméstica e familiar na Ceilândia, à assistência judiciária gratuita, em sede policial e judicial, mediante atendimento específico e humanizado. À época, a Defensoria Pública só fazia a assistência aos réus, isto é, aos agressores das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A escolha por Ceilândia se deu, de um lado, pelos elevados índices de violência

doméstica que historicamente marcam a região administrativa¹. De outro lado, devido à localização do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito, que possibilitou ao Projeto a utilização de sua estrutura física e de recursos humanos para a realização dos atendimentos naquela localidade. Por fim, a proximidade e a facilidade de contato com os demais atores e órgãos que atuam no sistema de justiça local foi também fator para a escolha de Ceilândia como espaço de realização das atividades.

No primeiro ano do Projeto, os trabalhos envolveram apenas estudantes da graduação em Direito da UnB. Contudo, como a própria Lei indicava, o instrumental teórico jurídico mostrou-se insuficiente para a compreensão dos problemas trazidos pelas mulheres durante os atendimentos. À medida em que se fortalecia o vínculo de confiança entre as atendidas e a equipe de atendimento, eram (e ainda são) cada vez mais frequentes os momentos de escuta, tão ou mais importantes do que propriamente o ingresso de medida judicial.

Por isso, em 2009, foi estabelecida parceria entre a Faculdade de Direito e o Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da UnB, passando a Profa. Dra. Gláucia Ribeiro Starling Diniz, a supervisionar estágio de estudantes de Psicologia no PEAC. A partir de então, buscou-se que todos os atendimentos às mulheres sejam realizados em conjunto por profissionais ou estudantes das áreas do Direito e da Psicologia.

Houve tentativa de estabelecer parceria com o Departamento de Serviço Social, mas não houve êxito, diante de obstáculos legais para a supervisão do estágio no Núcleo de Prática Jurídica.

Em 2012, a equipe adotou o nome Projeto Maria da Penha: Atenção e Proteção. A nova denominação expressa a primazia da atenção e da proteção às mulheres sobre a lógica punitiva que geralmente marca as discussões sobre o tema da violência doméstica e familiar. Reforça, pois, o propósito de garantir proteção às mulheres em situação de risco e de proporcionar-lhes meios de exercer seu poder de agência para romper o ciclo de violência a que estão submetidas.

Referenciais teóricos

O PMP orienta-se por uma abordagem interdisciplinar entre Direito e Psicologia e parte da premissa de que os saberes científicos relacionados ao enfrentamento à violência doméstica são compartimentados, cada um com métodos próprios de investigação. A abordagem interdisciplinar da questão implica a compreensão do que o outro faz, bem como a descoberta de novas estratégias tanto na sua própria ciência como na ciência do outro. A interdisciplinaridade não objetiva unificar as diversas ciências e

¹ No Distrito Federal, são expressivas as estatísticas relativas à violência doméstica. De acordo com o relatório técnico n. 003/2019 – AEST/GCG elaborado pelo Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios, em 2018, foram instaurados 14.456 novos inquéritos relativos à violência doméstica no Distrito Federal. Ceilândia é a região administrativa que concentra o maior número de casos, tendo sido instaurados 2396 novos procedimentos apuratórios nesse mesmo período. Ou seja, Ceilândia responde por 16,45% dos novos casos que foram objeto de investigação no ano de 2018. Disponível em http://www.mpdfft.mp.br/portal/pdf/noticias/março_2019/2018_03_01_-_Relatório_Violência_Doméstica_2018_Versão_Definitiva.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2019.

sim levar à compreensão dessas de uma forma crítica e criativa (NEVES, ROMANELLI, 2006).

Entretanto, as coordenadoras do Direito e da Psicologia compartilham o entendimento de que o patriarcado estrutura uma divisão social entre homens e mulheres com atribuição de papéis de gênero com relações desiguais de poder.

A atuação vale-se do “modelo ecológico feminista”, de Lori Heise, que auxilia a “compreender que a violência contra as mulheres é um fenômeno multifacetado e que decorre da combinação entre fatores pessoais e aqueles situacionais e socioculturais – contemplando as relações familiares, comunitárias e na sociedade mais ampla. O modelo utiliza a ecologia social como marco de compreensão heurística das relações sociais examinando aspectos em quatro níveis de causalidade que se apresentam superpostos: individual, relacional, comunitário e social” (BRASIL, 2016, p. 32).

O PMP assenta-se, também, na prática pedagógica feminista, no compromisso com a emancipação e a autonomia das mulheres, na crítica à lógica punitiva e no aprendizado de habilidades (CASTILHO, 2010). Assim, adere aos princípios da educação popular, afastando-se de uma perspectiva meramente assistencialista, ao buscar construir, em conjunto com as assessoradas soluções viáveis que propiciem o rompimento do ciclo de violência doméstica. O termo assessoradas evidencia a relação horizontal que se estabelece no atendimento às mulheres.

As discussões dos casos e mesmo a elaboração das peças judiciais e demais relatórios levam em conta a percepção conjunta da equipe do Direito e da Psicologia. Tem sido feito um esforço para utilizar nas petições e documentos linguagem não sexista e para não reproduzir estereótipos de gênero, tanto para mulheres como para homens.

O PMP entende que o Direito, como conjunto de normas impostas pelo Estado, por si só, não é capaz de produzir a igualdade de gênero pela simples enunciação das normas, ainda que legitimadas pelo processo legislativo. Todavia, reconhece o seu poder de induzir transformações nas relações sociais e econômicas.

Por outro lado, os instrumentos da Psicologia, apesar de oferecerem importantes subsídios para a compreensão de como são constituídas as masculinidades agressivas e as feminilidades submetidas à violência, também não são suficientes. A judicialização da violência doméstica é muitas vezes imprescindível para a preservação da integridade física e da saúde das mulheres.

A literatura mostra que a dinâmica da violência contra as mulheres² é um fenômeno que não é linear e o atendimento de cada um dos casos é desafiador pois “cada relação é única em função de como e quando as violências começam a se manifestar e do papel que cumprem na dinâmica relacional. É preciso, portanto, distinguir entre um casal recém-casado, que já experiência situações de agressões esporádicas e outro que convive com manifestações de violência cotidianas” (DINIZ, 2013, p. 194-195).

Deve-se levar em conta “partindo da complexidade que envolve a definição de

2 De acordo com o modelo desenhado pela psiquiatra estadunidense Lenore Walker (1979), de forma geral, desenvolve-se em um ciclo que se materializa em três estágios que se retroalimentam: o da tensão, em que o agressor apresenta sinais de descontrole emocional, mostra-se irritadiço e pode haver abusos; o da explosão da violência, em que o agressor efetivamente agride a sua companheira; e por fim, o da lua de mel, momento em que o agressor tenta reconciliar-se com a vítima.

violência, passando pelos impactos e reações afetivos e sociais provocados, [que] é necessário enfrentar uma série de desafios para construir um contexto de apoio e atendimento às pessoas atingidas pelos processos violentos. Apoiar e atender de forma adequada pressupõe compreensão ampla dos impactos da violência sobre as pessoas e as relações” (DINIZ, 2003, p. 25).

O PMP tem presente ainda que gênero, características de raça e cor, etnia, idade, classe social, entre outras, são marcadores de diferenças sociais aos quais também correspondem formas específicas de opressão e desigualdade que influenciam os obstáculos ou as facilidades para o acesso aos direitos e à justiça (BRASIL, 2016, p. 36). Identificar essas características permite melhor compreensão da situação de vulnerabilidade e risco em que a mulher se encontra e como atuar de forma preventiva.

Metodologia do Projeto Maria da Penha

A metodologia do serviço prestado às mulheres visa a construção interdisciplinar de soluções concretas e eficazes que possibilitem o rompimento do ciclo da violência.

Os atendimentos são realizados aos sábados, das 9h às 12h, no Núcleo de Prática Jurídica da UnB. Em geral, a rotina do dia é dividida em duas partes: a primeira consiste na realização de uma roda de conversa entre as mulheres assessoradas e a equipe de profissionais e estagiários/as.

A reflexão em grupo estimula a interação e as trocas sobre estratégias de superação do ciclo da violência e, ao mesmo tempo, permite que a equipe do Projeto tenha conhecimento prévio das questões e angústias que serão trazidas pela assessorada para o momento do atendimento individual. As crianças que acompanham as mães são convidadas a ficar na brinquedoteca sob a supervisão de algum/a estagiário/a.

A segunda parte consiste nos atendimentos individuais realizados pelos/as estagiários/as de Direito e da Psicologia. Há supervisão direta dos profissionais voluntários, que participam dos atendimentos mais complexos e auxiliam os/as estudantes em relação aos demais casos. Ao final de cada dia de trabalho, a equipe produz e compartilha relatório contendo informações sobre as demandas trazidas pelas mulheres e também listadas as pendências a serem solucionadas durante a semana (audiências, elaboração de petições, acompanhamento de questões específicas). Mesmo durante a semana, alunos/as e profissionais estão sempre em contato e demandas de urgência relacionadas aos casos acompanhados ocorrem com certa frequência.

Oportuno esclarecer que ocorre um processo seletivo dos/as estudantes de Direito e da Psicologia, bem como de advogados/as voluntários/as, geralmente no início do ano. Posteriormente, são realizadas reuniões de formação destinadas principalmente à discussão de temas relevantes aos atendimentos, com os/as novos/as integrantes. No decorrer do ano, são realizadas reuniões periódicas para discutir questões administrativas, bem como casos que demandam atuação em parceria com outras entidades integrantes da rede de atendimento a mulheres em situação de violência doméstica em Ceilândia.

A metodologia dos atendimentos é constantemente repensada tendo em vista as especificidades das demandas trazidas ao Projeto pelas mulheres. No período considerado, houve casos que demandaram estratégias para enfrentamento de situações como, por exemplo, violência sexual inclusive contra criança. Além disso, a conduta do Poder Judiciário em não fazer valer a competência cível e criminal dos Juizados de Violência Doméstica, restringindo-a à matéria criminal, provocou alterações nas estratégias para defesa dos interesses das assessoradas.

Números do Projeto Maria da Penha

No levantamento feito por Catarina Lima (2019) nas pastas do PMP, no período 2007-2017³, foi contabilizado o total de 356 mulheres atendidas de forma contínua, não sendo possível quantificar o número de mulheres que procuraram a equipe de atendimento para obter informações ou esclarecer alguma dúvida, uma vez que nesses casos as mulheres não tiveram seus dados coletados e registrados.

O perfil médio da mulher assessorada pelo PMP é de idade entre 29 e 38 anos, solteira, mãe de pelo menos uma criança, nível de escolaridade que varia entre o ensino fundamental completo e ensino médio completo, trabalhadora em atividades de limpeza/diaria ou de cozinha. Seu agressor e algoz é o marido/namorado ou ex-companheiro (LIMA, 2019). Não há registro de cor/raça ou etnia, mas a população residente na Ceilândia é majoritariamente negra⁴.

Isabella Coutinho (2019) elaborou estatísticas sobre a atuação judicial e extrajudicial dos/as profissionais e estudantes do Direito e da Psicologia, no período de 2007-2017. Aponta 339 processos judiciais, a maioria ações de alimentos (25,4%) seguida de ações de guarda de filhos (13,5%).

Os dados mostraram também a quantidade expressiva de processos que tramitam perante as Varas de Família do Fórum de Ceilândia, quando pela norma expressa no art. 14⁵ da LMP deveriam ter sido processadas pelos Juizados de Violência Doméstica e Familiar - que são dotados de competência cível -, uma que vez evitaria a repetição dos relatos feitos pelas mulheres às autoridades e o contexto de violência doméstica seria melhor apreciado nas decisões.

Isabella Coutinho (2019) observa também que, além do atendimento jurídico, o PMP faz atendimento psicológico. “Muitas das mulheres atendidas veem o projeto como um grupo de acolhimento, de fortalecimento e, principalmente, um lugar de

³ É provável que em quase 12 anos do PMP, algumas pastas tenham sido extraviadas, uma vez que o NPJ foi e ainda é utilizado por vários professores, estudantes e servidores, e passou por algumas reformas e ajustes no decorrer desses anos. Supõe-se, por isso, que o número de mulheres atendidas é maior que o apresentado.

⁴ De acordo com dados da última Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios (2018), 65% da população de Ceilândia declara-se preta ou parda (CODEPLAN, 2019).

⁵ Art. 14 - Lei Maria da Penha: Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal, poderão ser criados pela União, no Distrito Federal e nos Territórios, e pelos Estados, para o processo, o julgamento e a execução das causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher.

confiança onde elas podem ser elas mesmas e compartilharem suas histórias de forma livre e sem julgamentos”. Número razoável de demandas não foi judicializado (33% das mulheres não possuem nenhum processo).

As mulheres assessoradas são encaminhadas ao Projeto de Extensão por meio de parcerias firmadas na rede de atendimento de Ceilândia, em especial o Serviço de Assessoramento aos Juízos Criminais (SERAV) e o Ministério Público do Distrito Federal. Além disso, são também atendidas mulheres encaminhadas pela rede de assistência social, sobretudo pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro Especializado de Atendimento à Mulher (CEAM) e Núcleo de Atendimento à Família e a Autores de Violência Doméstica (NAFAVD). O próprio NPJ também encaminha mulheres com necessidade de suporte, identificada na disciplina “Estágio 2” na qual os alunos atendem a população ceilandense de forma gratuita. Durante o período analisado foram identificados 130 encaminhamentos no total, representando 36% das mulheres atendidas. Não foi identificado encaminhamento de 64% das mulheres, o que é um dado interessante, pois sugere que a maioria ocorre ao PMP por iniciativa própria.

Patrícia Bouvier Silva (2019) buscou identificar os efeitos da proposta de atuação do PMP na formação de profissionais do Direito e da Psicologia que dele participaram. Aplicou um questionário respondido por 51 integrantes do PMP no período de 2007 a 2017, complementado por pesquisa nos bancos de dados de publicações científicas (monografias, dissertações, teses, resumos de iniciações científicas), nos sites do LinkedIn e da Plataforma Lattes.

Concluiu que “o PMP influenciou na identificação de relação de abuso na vida pessoal dos ex-membros ou de pessoas próximas”. Ainda, “preparou os (futuros ou atuais) agentes públicos a lidar com tais demandas em suas profissões, com a sensibilidade e a técnica necessárias, e difundiu o conhecimento adquirido pela experiência no PMP no meio acadêmico” (SILVA, 2019).

Por fim, no período de 2007-2017, Pietra Ribeiro (2019) levantou que 88,2% dos participantes do PMP foram mulheres e 11,8% homens. Ainda, 27,5% dos participantes atuaram como advogadas/os e 7,8% como psicólogas/os. Em relação aos estudantes, 31,4% atuaram como estagiárias/os de Direito; 19,6% como estagiárias/os de Psicologia. Quanto ao tempo de permanência, a pesquisa revelou que 49% dos/as integrantes participaram das atividades do Projeto por mais de um ano letivo. Um dado interessante revelou que 100% dos participantes do sexo masculino permaneceram no projeto por mais de um ano (RIBEIRO, 2019).

Dos respondentes do survey, 27,5% atuaram no Projeto como advogadas/os; 7,8% como psicólogas/os; 31,4% como estagiárias/os de Direito; 19,6% como estagiárias/os de Psicologia; 9,8% atuaram inicialmente como estagiárias/os de Direito e posteriormente como advogadas/os; e por fim, 3,9% atuaram inicialmente como estagiárias/os de Psicologia e posteriormente como psicólogas/os. Verificou-se uma tendência em manter o engajamento (acadêmico e/ou profissional) com temas relacionados à violência de gênero mesmo após não mais atuarem ativamente nas atividades do Projeto (RIBEIRO,

2019)

Em articulação com o ensino e pesquisa, a vivência obtida nos atendimentos serviu de base para o oferecimento de disciplinas nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, bem como fomentou a realização de pesquisas em diversos níveis (da iniciação científica ao doutorado).

Foram oferecidas disciplinas voltadas à compreensão da temática da violência doméstica. Na área do Direito, menciona-se a disciplina de Direitos Humanos e Cidadania, oferecida para estudantes da graduação em 2009, 2013, 2014. Na área da pós-graduação, durante todo esse período, também foram oferecidas disciplinas que exploraram a intersecção entre Direito e Gênero principalmente no campo penal.

De igual forma, na área da Psicologia houve o oferecimento de disciplinas para as quais contribuíram as percepções advindas dos atendimentos às mulheres no âmbito do PMP. Na graduação, destacam-se as disciplinas relacionadas à Psicologia Conjugal e Familiar e de Estágio Supervisionado (cujas atividades de campo se desenvolveram no âmbito do próprio PMP). Na pós-graduação foram oferecidas disciplinas de Psicologia Clínica e Gênero.

Foram levantados 50 trabalhos acadêmicos relacionados ao tema da violência doméstica, destacando-se: 8 trabalhos de conclusão de curso de graduação, 5 trabalhos de conclusão em nível de especialização, 10 dissertações de mestrado, três teses de doutorado e um trabalho de pós-doutorado. Houve, ainda, a publicação de 13 artigos científicos e de 6 livros e/ou capítulos de livros sobre a temática.

Conclusões

O enfrentamento à violência doméstica somente é efetivo e transformador quando, a partir da realidade das mulheres e demais sujeitos envolvidos/as, é possível pensar soluções concretas e efetivas de superação do problema. O acesso ao sistema de justiça é, por vezes, filtrado, pois há sempre alguém que conta a história em nome e pelas mulheres. A necessidade de se reduzir complexas histórias de vida à pretensa objetividade do sistema de justiça, por vezes, silencia importantes questões práticas, ou mesmo não considera a gravidade dos episódios de violência a desentendimentos e conflitos conjugais corriqueiros (OLIVEIRA, 2015).

É preciso dar espaço e voz àqueles/as que vivem o problema para saber como o problema afeta suas vidas cotidianas, implicando a privação do exercício de direitos fundamentais básicos que são de todos os seres humanos. Além disso, é também necessário perceber que o problema tem efeitos que extrapolam os estritos limites da conjugalidade e afetam as relações humanas e sociais que marcam a dinâmica de funcionamento da própria sociedade.

É nesse contexto que se revela a importância da extensão universitária no enfrentamento à violência doméstica e familiar. Ao colocar a comunidade universitária em proximidade com a população, as ações extensionistas colocam o saber acadêmico mais próximo da realidade e vice-versa. A troca permanente de saberes e de experi-

ências entre a comunidade e o ambiente universitário coloca a extensão como “parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica” (JENIZI, 2004, p. 2).

No caso do Projeto Maria da Penha, o dia-a-dia dos atendimentos oferece desafios quanto à sensibilização dos/as estudantes e profissionais em relação à importância do diálogo constante para uma compreensão mais abrangente, não só do problema, mas também, das possíveis soluções que oportunizam à mulher a romper o ciclo da violência. Há estímulo constante ao diálogo e a interação, tanto no contexto dos atendimentos às mulheres nos momentos de planejamento das atividades, bem como de monitoramento e de avaliação de tudo o que foi realizado.

A experiência de 10 anos vivida no âmbito do Projeto de Extensão e Ação Contínua Maria da Penha: Atenção e Proteção a mulheres em situação de violência doméstica e familiar em Ceilândia permite concluir que a extensão universitária é um importante espaço de enfrentamento e de discussão sobre a violência doméstica contra a mulher com o potencial de efetivamente romper barreiras e provocar transformações não só na realidade das mulheres atendidas, mas também da própria Universidade, assentada no indissociável tripé ensino, pesquisa e extensão.

A partir da interdisciplinaridade dos atendimentos, as mulheres passam a se sentir mais fortalecidas não só para as audiências, mas também nas suas próprias decisões pessoais para superação do ciclo de violência.

Conforme relato de uma assessorada, o PMP proporcionou conhecimento legal e confiança para promover seus próprios interesses. Ela descreve que, diversas vezes, se sentiu humilhada ao procurar ajuda nas delegacias e no Fórum, passando por muitas situações sem orientação, cenário que lhe proporcionou um sentimento de injustiça e insegurança. A assessorada afirma, ainda, que o PMP a auxiliou na compreensão que todos têm direito de falar e de ouvir, ressaltou, ainda, que um dos pontos diferenciais do Projeto é o acolhimento, porque as mulheres se sentem confortáveis e seguras para contar seus casos sem que seja atribuído juízo de valor sobre as suas falas e terminou seu relato afirmando “foi aqui [PMP] que eu me reergui.”⁶

A rotina dos atendimentos provoca inquietações constantes nas/os participantes, bem como a discussão permanente para a melhor compreensão tanto do fenômeno da violência, como das respostas construídas juntamente com as mulheres assessoradas. Essa interação, em alguns casos complexa, provoca a aproximação e a interação com a realidade das mulheres com a de cada um/a das/os integrantes da equipe de atendimento, propiciando assim troca de saberes e de experiências que não são discutidos nas atividades de ensino e de pesquisa estritamente.

Essa troca de experiências, por meio da alteridade, é um dos resultados mais ricos decorrentes das atividades do Projeto. Esse aspecto é sempre mencionado tanto nas

⁶ Trata-se de relato oral feito por uma assessorada à equipe no contexto de seu atendimento, quando relatava os impactos da atuação do PMP no contexto de superação do ciclo de violência doméstica.

reuniões de supervisão, quanto nas falas daqueles/as que, ao se despedirem do Projeto, ressaltam esse aspecto como o principal ganho do período de experiência.

Um outro aspecto positivo do enfrentamento da violência doméstica por meio de ações extensionistas é a possibilidade de que a comunidade universitária tenha contato com demais atores sociais que também atuam na temática, embora com variadas perspectivas. No caso do PMP, a sua participação na rede de entidades sociais de Ceilândia e também na rede de serviços específicos à violência doméstica contra a mulher permite uma compreensão ampliada do que vem sendo feito não só pelo Estado, mas também pela própria sociedade civil para enfrentar o problema.

Nesse contexto, verificou-se que, apesar do incremento nos serviços de enfrentamento à violência, o PMP permanece sendo o único serviço especializado oferecido às mulheres de baixa renda de Ceilândia/DF que tem como pressuposto abordagem interdisciplinar, integrada e com perspectiva de gênero no âmbito da justiça. As mulheres atendidas pelo Projeto têm narrado que os serviços prestados pela Defensoria Pública do Distrito Federal e por outros órgãos de assistência judiciária disponíveis ainda são insuficientes e, muitas vezes, inadequados às especificidades do conflito.

Por último, os desafios. Desafio de difundir as boas práticas testadas pelo projeto aos serviços de acompanhamento e assessoramento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar em Ceilândia/DF, desafio de levar o Projeto a outros locais do Distrito Federal. Mas, sobretudo, desafio de manter do Projeto, com abordagem interdisciplinar, tendo em vista a aposentadoria, em 2019, da Profa. Gláucia Diniz.

Referências

ANGELIM, Fábio Pereira; DINIZ, Gláucia. Violência doméstica – Por que é tão difícil lidar com ela?. Revista de Psicologia da UNESP, v. 2, n. 1, p. 20-35, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL, DA JUVENTUDE E DOS DIREITOS HUMANOS. Diretrizes nacionais feminicídio. Investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília, 2016.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. Rompendo barreiras: a experiência do projeto de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar na Ceilândia. Participação: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Brasília, v.10, n.18, p. 59-65, dez. 2010.

_____. As diretrizes nacionais para investigação do feminicídio na perspectiva de gênero. Sistema Penal & Violência, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 93-106, jan.-jun. 2016.

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílio – Ceilândia – PDAD 2018. Brasília, 2019.

COUTINHO, Isabela Flávia Maia. A atuação do Projeto Maria da Penha no Juizado de Violência Doméstica e Familiar e nas Varas Cíveis da Ceilândia-DF (2007-2017). In: 25º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNB E 16º DO DF, 2019, Brasília. Anais... Brasília, 2019.

DINIZ, Gláucia. Até que a vida – ou a morte – os separe: análise de paradoxos das relações violentas. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (Org.). Casal e Família: transmissão, conflito e violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 191-216.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forproex). Política Nacional de Extensão Universitária. “Coleção Extensão Universitária”. Porto Alegre: UFRGS, 2012

JENIZE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, Anais... Belo Horizonte, 2004.

LIMA, Catarina Oliveira de. Perfil das mulheres assessoradas pelo Projeto Maria da Penha (2007-2017). In: 25º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNB E 16º DO DF, 2019, Brasília. Anais... Brasília, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Corregedoria-Geral. Relatório Técnico n. 3/2019 - AEST - GCG Assunto: Violência Doméstica. Disponível em: http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/noticias/mar%C3%A7o_2019/2018_03_01_-_Relat%C3%B3rio_Viol%C3%Aancia_Dom%C3%A9stica_2018_Vers%C3%A3o_Definitiva.pdf.

NEVES, Anamaria Silva; ROMANELLI, Geraldo. A violência doméstica e os desafios da compreensão interdisciplinar. Estudos de Psicologia (Campinas), 23(3), 299-306, 2006. OLIVEIRA, André Luiz Pereira de. “Se você ficar com nossos filhos, eu te mato!”: violência doméstica e familiar contra a mulher e as disputas de guarda de filhos/as em trâmite nas Varas de Família de Ceilândia/DF. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Brasília, UnB, 2015.

RIBEIRO, Pietra. Perfil de profissionais e estudantes de Direito e de Psicologia do Projeto Maria da Penha (2007-2017). In: 25º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNB E 16º DO DF, 2019, Brasília. Anais... Brasília, 2019.

SILVA, Patrícia Bouvier do Nascimento. Impactos do Projeto Maria da Penha na formação de profissionais do Direito e da Psicologia (2007-2017). In: 25º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNB E 16º DO DF, 2019, Brasília. Anais... Brasília, 2019.

WALKER, Lenore E. The Battered Woman. New York: Harper and Row, 1979.

MUSEU DE ANATOMIA HUMANA DA UNB: AVALIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA CIDADE EDUCADORA

Human Anatomy Museum - UnB: evaluation of a space for scientific disclosure in an educative city

Jussara Rocha Ferreira¹

Natácia Evangelista de Lima²

Oswaldo Oliveira Ramos Júnior³

Júlia Esteves Batalini Assunção⁴

Alexandre Assis Carvalho⁵

RESUMO: O Museu de Anatomia Humana da Universidade de Brasília (MAH/UnB) é um dos espaços de Brasília que compõe a rede distrital de educação e divulgação científica - RedeCIÊNCIA. Com o objetivo de revelar ao público como esse museu é visto a partir do próprio museu, aqui, se buscou fazer uma autoanálise sobre a percepção de seus trabalhadores acerca dos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças que envolvem o espaço. Para tanto, foram aplicados questionários para a coordenação e os trabalhadores que foram interpretados conforme metodologia SWOT. Foi diagnosticada, como principal, a importância de se trabalhar no fortalecimento de canais de comunicação interna para favorecer o entendimento de todos acerca do funcionamento e do papel do museu perante a sociedade. Os apontamentos detectados serão norteadores para se delimitar estratégias que melhorem o MAH. Contribui-se aqui com outros espaços de divulgação e educação científicas, ao oferecer uma metodologia de autoavaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação, atores sociais, extensão, turismo científico.

ABSTRACT: The Museum of Human Anatomy, University of Brasília (MAH / UnB) is one of Brasília's locals integrating the district network of education and scientific dissemination - RedeCIÊNCIA. Here we aim to reveal to the audience how this museum is seen by itself, thus we performed a self-analysis about the perception of its workers concerning the strengths and weaknesses, the opportunities and threats that

1 Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília. jussararochaferreira@gmail.com

2 Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília. natevlima@gmail.com

3 Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília. juninho.oli2014@gmail.com

4 Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília. julia.batalini@hotmail.com

5 Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília. alexandreassis.1@gmail.com

characterize the space. Therefore, questionnaires were applied for coordination and workers and the results interpreted according to SWOT methodology. It was diagnosed as a relevant point the need to fortify the internal communication channels to improve the understanding among workers concerning the functioning and the role of the museum regarding society. This diagnosis will guide us to delineate strategies for the improvement of MAH environmental. Here we contribute with other spaces of scientific dissemination and education, by offering a methodology of self-evaluation.

KEYWORDS: Self-evaluation, social actors, extension, scientific tourism.

INTRODUÇÃO

O século XXI entrou para o palco da história podendo ser considerado como o século das cidades (LIMENA, 2001). Enquanto na era da Revolução Industrial e da Revolução Verde a maior parte da população mundial morava no campo, o primeiro quinto de século marcou a vida em um aglomerado de cidades. Scott e Storper (2015) acreditam que um conceito para todas as cidades vem viciado pelo fato de haver enorme variedade de fenômenos empíricos associados a cada uma, mas consideram estarem elas inseridas em sistemas amplos de relações sociais e políticas.

Para Isaac (1978), dois padrões explicaram o comportamento de organização social humana: o compartilhamento de alimento e a divisão de trabalho. A partilha de alimento há 3,6 milhões de anos, quando supostamente surgiu a família nuclear nos hominídeos, e os vestígios dos costumes fúnebres neandertalenses, há cerca de 80 mil anos, quando o medo, a ansiedade e a consciência da morte trouxeram ao homem uma preocupação derivada da autoconsciência, são exemplos disso (ECCLES, 1989). De lá para cá muita coisa mudou e cidades não param de surgir.

Brasília, capital brasileira, criada em 1956-60, é uma cidade recente e marco do planejamento urbano, com espírito inovador, criativo e atrativo. Após a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criar a Convenção de Patrimônio Mundial (UNESCO, 1972), Brasília passou a integrar o rol de patrimônios culturais da humanidade (UNESCO, 2018; IPHAN, 2008).

Marco da arquitetura e urbanismo modernos, Brasília é detentora da maior área tombada do mundo – 112,25 km² – e foi inscrita pela UNESCO na lista de bens do Patrimônio Mundial em 7 de dezembro de 1987, sendo o único bem contemporâneo a merecer essa distinção. O Patrimônio cultural de Brasília é composto por monumentos, edifícios ou sítios que tenham valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico, e a compreensão da sua preservação reafirma a necessidade de se executar políticas públicas capazes de assegurar a proteção desse patrimônio (BRASIL, 2018).

No “I Congresso Internacional de Cidades Educadoras”, realizado em Barcelona, em 1990, foi cunhado o termo “cidade educadora”, ou seja, “uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se situa. Sua identidade, portanto é deste modo interdependente da do território a que faz parte”. Ela mantém relações com outras ci-

dades e tem por objetivo “aprender, trocar experiências e enriquecer a vida dos seus habitantes” (Carta das Cidades Educadoras, 1994; AIETA; ZUIN, 2012). Brasília faz parte do conjunto de cidades educadoras do mundo. E, recentemente, passou a fazer parte de outra lista, a de cidades criativas, modalidade “design” (UNESCO 2017a; UNESCO, 2017b).

Em 2015, o governo do Distrito Federal (GDF) conclamou um conjunto de atores sociais que foram mapeados como uma “rede de ambientes de educação e divulgação científica” (UnB, 2015). A chamada RedeCIÊNCIA ficou instituída por meio do Decreto Distrital n. 37.486, de 15 de julho de 2016. Na promoção de ações futuras caberia a cada ambiente (re)pensar projetos que favoreçam o crescimento e a diversificação da oferta turística científica de Brasília e que motivem o deslocamento dos visitantes para vivenciarem experiências, aprendendo e adquirindo saberes e valores de forma que a cultura venha a fazer parte da evolução de cada cidadão, conseqüentemente da própria cidade.

Como atores sociais, os ambientes de educação científica devem buscar a promoção de parcerias e ações a participação em projetos comuns e trocas de experiências e organizações (GOHN, 2006; 2014), o aprofundamento local da discussão do conceito de cidades educadoras (PAETZOLD, 2006, MARQUES; MOREIRA, 2009; AIETA; ZUIN, 2012) contribuindo na promoção de ações promotoras de ações concretas para viabilizar o acesso da população aos ambientes de divulgação científica, esporte, lazer, cultura, ou seja, práticas de cidadania democrática (CHAWLA; CUSHING, 2007). Tais práticas despertam no cidadão o interesse pela coisa pública como sua, compreendendo e valorizando seus programas, bens e serviços.

O cenário deste estudo, o Museu de Anatomia Humana (MAH), da Faculdade de Medicina (FM) da Universidade de Brasília (UnB), é parte da RedeCIÊNCIA (GDF, 2016). O MAH/FM combina o notável papel de divulgar a ciência (extensão), dedicar-se a pesquisa e ensinar, no sentido mais amplo. Possui um espaço de exposição permanente (museu físico) que atende por meio de visitaçãõ agendada e visitaçãõ livre, e um espaço de exposiçãõ virtual (disponível em: <http://www.mva.fm.unb.br>), disponibilizado à comunidade desde 2013 e acessado mais de 1,4 milhão de vezes. Sua coleção tem uma história de mais de 50 anos e foi, ao longo do tempo, configurando-se como uma coleção museal (de cerca de 1.100 objetos biológicos) que participou ativamente na construção da cultura na Região Centro-Oeste, no que diz respeito aos saberes sobre o corpo humano.

Costel (2015) pontua que o aperfeiçoamento e a especialização dos recursos humanos devam ser apoiados para que esses atores socioeducativos envolvidos em quaisquer atividades assumam as ações educativas com responsabilidade, focando em conexões interdisciplinares e em transferência do conhecimento nos cenários que exijam atuações entre diferentes níveis de realidade.

Neste trabalho, buscamos fazer uma autoanálise do MAH/FM sobre a percepção de seus trabalhadores acerca dos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças que envolvem o espaço, objetivando revelar ao público como o museu é visto a partir do

próprio museu e oferecer uma metodologia de autoavaliação para outros espaços de divulgação e educação científicas, bem como para quaisquer outros interessados.

METODOLOGIA

Buscou-se, em duas etapas, ter ciência da realidade atual MAH/FM, da UnB, com relação ao seu funcionamento e à sua dinâmica enquanto espaço que divulga informações científicas. Pensou-se ser provável a existência de demandas mais urgentes para propiciar à população um efetivo acesso e incorporação das informações científicas e culturais. Sendo assim, quais seriam elas? Do que se disporia para melhorar a difusão do conhecimento, merecendo apenas ações pontuais para auxiliar na plena integração com atores de divulgação científica no Distrito Federal?

Aplicação de questionário

Para a primeira etapa, foram aplicados questionários semiestruturados para o coordenador e para trabalhadores voluntários do MAH, objetivando colher a impressão sobre o que consideram ser importante no local, como veem o fato de o espaço integrar a RedeCIÊNCIA, e como percebem o ambiente interno e o ambiente externo relacionado ao MAH. Os participantes do estudo assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, informando-lhes que a sua participação era voluntária e o anonimato garantido.

Para o coordenador, foram aplicadas 17 questões de abertura para descrever, do ponto de vista do gestor, o funcionamento do museu como um todo e de toda a estrutura de que dispõe para realização de suas atividades. Sobre ambiente interno, foram dez questões para se julgar sobre atendimento (não atende, atende razoavelmente e atende totalmente) e importância (nenhuma, pouca/média, muita) e outras cinco discursivas sobre capacitação, normativas e observação sobre pontos fortes e fracos. Sobre ambiente externo, foram oito questões para se julgar a importância (pouca, média, muita) e o momento (desfavorável, neutro, favorável) e outras duas questões discursivas para se discorrer sobre impactos positivos e negativos.

Para os demais trabalhadores, foram aplicadas quatro questões discursivas gerais versando sobre o espaço enquanto divulgador de ciência e sua proposta metodológica. Para ambiente interno e externo, foram aplicadas as mesmas questões do coordenador, com os mesmos critérios e parâmetros, deixando, em todos os casos, disponibilidade para se discorrer sobre eventuais omissões ou pontos considerados importantes destacar.

Esperou-se que as experiências de quem coordena e de quem trabalha diretamente no atendimento ao público mostrassem onde estão as semelhanças e diferenças quanto ao que julgam mais ou menos importante, prioritário ou de difícil aplicação.

Análise SWOT

A segunda etapa teve por base a análise estruturada por volta da década de 1960, denominada de SWOT, Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças) (Figura 1). As forças e fraquezas revelam as (des) vantagens internas e todos os processos circunscritos ao controle do MAH, potencialmente propulsores ou atravancadores da divulgação da ciência. As oportunidades e as ameaças apontam para todos os aspectos fora do controle dos agentes, mas que, embora não sejam manipuláveis, devem ser diagnosticados para se estabelecer o melhor planejamento das ações e a gestão da informação.

As forças aliadas às oportunidades dão abertura para tudo o que pode ser explorado de forma a gerar o alicerce para o pleno desenvolvimento das atividades. As forças e as ameaças indicam as possibilidades de enfrentamento para o sucesso, requerendo inovações, por exemplo. As fraquezas e as oportunidades dão os indicativos acerca dos pontos a serem superados. Já as fraquezas e as ameaças retratam a maior dificuldade, aquilo que talvez precise ser abandonado ou, se possível, urgentemente modificado.

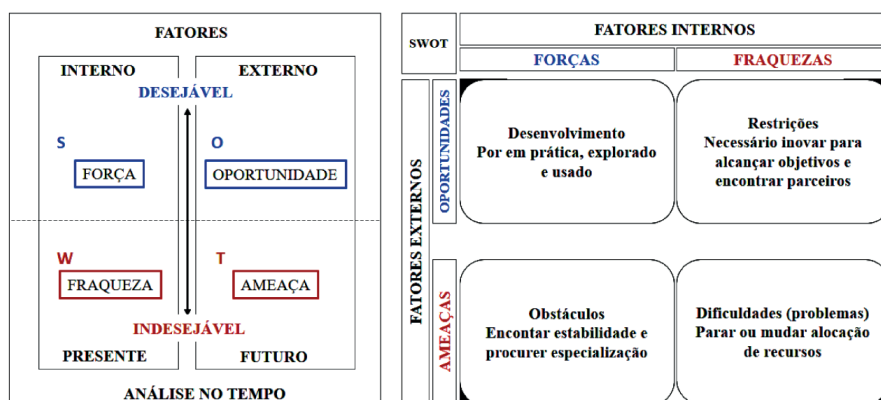


Figura 1. Estrutura da matriz SWOT, mostrando o cruzamento dos ambientes interno e externos e suas representações no tempo.

Com essas informações é possível começar a traçar as metas para combinar forças e oportunidades, trabalhar melhor com as fraquezas e diminuir as ameaças. A Tabela 1 elenca os dez pontos de análise para ambiente interno, tendo uma variação de -10 (fraqueza em grau máximo) a +10 (força em grau máximo). A Tabela 2 elenca os oito pontos de análise para ambiente externo, o que justifica a pontuação variar de -12,5 (ameaça em grau máximo) a +12,5 (oportunidade em grau máximo), tendo em vista normalização dos dados. Os parâmetros para pontuação são trazidos na Tabela 3.

	Questões para julgamento	Atendimento	Importância	Pontuação
1	Utilização de proposta científico-pedagógica			
2	Possibilidade de geração de recursos para espaço			
3	Acessibilidade			
4	Condições de trabalho	Não atende	Insignificante	
5	Harmonia no ambiente de trabalho	Atende razoavelmente	Importante	Varição para cada questão:
6	Continuidade dos projetos na mudança de gestão		Muito importante	-10 a +10
7	Qualidade do atendimento ao público	Atende totalmente		
8	Infraestrutura			
9	Qualidade da manutenção do espaço			
10	Desenvolvimento de pesquisas			

Tabela 1. Questões referentes ao ambiente interno e os aspectos avaliados pelo coordenador e trabalhadores do Museu de Anatomia Humana, da Universidade de Brasília, julgados segundo grau de atendimento e importância.

	Questões para julgamento	Momento	Importância	Pontuação
1	Políticas Públicas para incentivo, investimento, patrocínio			
2	Parceria entre os ambientes da RedeCIÊNCIA			
3	Burocracia	Desfavorável,	Nenhuma,	Varição para cada questão:
4	Influência das alternativas de outros espaços	neutro ou favorável	média, muita	-12,5 a +12,5
5	Desenvolvimento de novas tecnologias/metodologias			
7	Localização geográfica			
8	Acesso ao espaço			

Tabela 2. Questões referentes ao ambiente externo e os aspectos avaliados pelo coordenador e trabalhadores do Museu de Anatomia Humana, da Universidade de Brasília, julgados segundo momento e importância.

	Critérios	Pontuação	Resultado
Ambiente interno	Não atende-Insignificante	0	Neutro
	Não atende-Importante	-8	Fraqueza
	Não atende-Muito importante	-10	Fraqueza
	Atende razoavelmente-Insignificante	-5	Fraqueza
	Atende razoavelmente-Importante	2	Força
	Atende razoavelmente-Muito importante	5	Força
	Atende totalmente-Insignificante	-10	Fraqueza
	Atende totalmente-Importante	8	Força
	Atende totalmente-Muito importante	10	Força
	Ambiente externo	Insignificante-Desfavorável	0
Insignificante-Neutro		0	Neutro
Insignificante-Favorável		0	Neutro
Importante-Desfavorável		-10	Ameaça
Importante-Neutro		-2,5	Ameaça
Importante-Favorável		10	Oportunidade
Muito Importante-Desfavorável		-12,5	Ameaça
Muito Importante-Neutro		-5	Ameaça
Muito Importante-Favorável		12,5	Oportunidade

Tabela 3. Parâmetros considerados para quantificação e qualificação dos resultados referentes aos julgamentos das questões sobre ambientes interno e externo, nos questionários dos coordenadores e dos trabalhadores do Museu de Anatomia Humana, da Universidade de Brasília.

Considerando os dados das Tabelas 1, 2, e 3, tem-se que tanto o ambiente interno quanto o externo podem variar de -100 a +100 em pontuação, resultando na possibilidade de apresentação gráfica no estilo radar, na qual se pode perceber o quão distante se está de atingir o máximo possível, conforme a percepção de cada respondedor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Coordenação

Referente às questões de abertura, a coordenação informou que o MAH faz parte da Faculdade de Medicina, da UnB. Trata-se de um espaço de educação não-formal, com foco em temáticas sobre o corpo humano. Possui um laboratório de conservação, preparação e restauro de acervo, além de uma reserva técnica. Conta com acervos documentais, iconográficos, científicos, naturalísticos. Possui, também, plano museológico, estatuto, regimento específico. Todas as coleções são tratadas e gerenciadas e o acervo museal está todo catalogado. Não houve comentário sobre as normas vigentes disciplinadoras do espaço, acervo, massa documental.

Como proposta metodológica: tem vários tipos de ações de extensão como apoio ao público visitante por meio da mediação por extensionistas. São 45 trabalhadores relacionados ao MAH, sendo 40 voluntários, quantidade julgada suficiente. A equipe contratada é composta por arquivista, técnico, pesquisadores, sendo esse quantitativo julgado insuficiente para o trabalho interno. Não foi mencionada a quantidade adequada.

O MAH desenvolve ações permanentes, temporárias, interativas, contemplativas, cursos, palestras, tem setor de vídeos e conta com biblioteca. Não há nenhuma cobrança para entrar ou para usufruir de qualquer atividade oferecida pelo ambiente e a visitação não oferece risco aos visitantes. A coordenação informou haverem discussões anuais, promovidas pelos coordenadores e equipe do museu, acerca do fato de o espaço ser um ambiente de divulgação científica e avaliou como altamente satisfatório a participação na RedeCIÊNCIA.

Há grande alternância na equipe mediadora, composta por voluntários e alunos de graduação. Por isso, semestralmente há treinamento para tratar com o público, tirar dúvidas sobre o MAH ou técnicas de motivação para prender a atenção dos visitantes. Foi considerada satisfatória a capacitação dos trabalhadores para atender ao público, destacando-se não ser fácil capacitar estudantes semestralmente e conseguir altas performances.

Como autoanálise, a coordenadora do MAH acredita que para ajudar no crescimento da divulgação científica do DF ela deve: capacitar-se mais sobre o assunto e melhorar o ambiente de trabalho, contribuir para capacitar os colegas e auxiliar em outras frentes de trabalho, fora do ambiente do museu. Ela acredita que “a divulgação da ciência deve existir sempre com o objetivo de empoderamento da sociedade sobre temas interdisciplinares”. Por fim, escreveu “que o MAH considera muito importante o empenho do GDF em apoiar os espaços e criar uma rede de fomento específico”.

Trabalhadores

Acerca do fato de serem feitas ou não discussões no MAH tratando a respeito de o museu ser um ambiente de divulgação científica, o primeiro respondedor, exten-

sionista voluntário, disse não terem havido discussões sobre o MAH como sendo um ambiente de divulgação científica. O segundo respondedor disse ocorrerem semanalmente. O terceiro afirmou se darem sempre que possível. Embora não tenha havido nenhuma concordância quanto à periodicidade, dois de três concordam haver discussão. Isso revela, no entanto, ineficácia na divulgação ou na maneira como são conduzidas as discussões, pois se a mensagem tem sido passada, não tem sido clara para quem a recebe.

Avaliando o fato de o espaço fazer parte da RedeCIÊNCIA, o primeiro respondedor julgou ser satisfatório e escreveu: “por transmitir aos frequentadores uma maior visão sobre nosso corpo, muitas vezes desconhecido, dessa forma levando informação”. Tal afirmação não responde à questão, tendo em vista que fazer parte da RedeCIÊNCIA, por si só, não implica poder transmitir maior visão sobre nosso corpo aos frequentadores. Esse deve ser um trabalho, antes de qualquer coisa, interno, até porque “maior visão sobre nosso corpo” não é algo aplicável diretamente ao contexto dos demais espaços. O segundo foi indiferente por desconhecer o assunto. As duas respostas servem como mais um elemento para se pensar na necessidade de fortalecimento da discussão sobre o espaço enquanto divulgador de ciência. O terceiro apontou a participação como altamente satisfatório, pela relevante “atuação e divulgação do conhecimento científico a pessoas da comunidade, alunos de graduação e professores diversos”.

Sobre o objetivo do MAH para com o público, o primeiro respondedor afirmou ser “transmitir conhecimentos e saberes sobre o corpo humano, a fim de despertar interesse e curiosidade”. Para o segundo respondedor seria “acrescentar à educação do público informações a respeito da área da saúde”. E para o terceiro, “promover educação, conhecimento e autorreflexão sobre as diversas temáticas da vida”.

As diferenças de sentido na visão de cada um podem revelar que o objetivo do museu não é algo aprendido e/ou reforçado entre todos os que trabalham ativamente no local. Em outras palavras: não está institucionalizado. Se fizesse parte da formação de cada trabalhador, mesmo com palavras diferentes a resposta seria a mesma.

A percepção distinta pode interferir na forma de atendimento ao público e no grau de especificidade com que se abordará as exposições. Inclusive pode gerar descompasso na transmissão do conteúdo proposto. Por haver pessoas de diversos cursos e de períodos letivos diferentes trabalhando no museu, é natural não haver homogeneidade no atendimento. Além do mais, fatores como motivação, interesse pessoal, remuneração ou promessa de certificação podem alterar o desempenho de cada um. Esses fatores isolados ou combinados não podem, porém, ser motivo para discrepâncias no atendimento para com o público. O MAH é uma fonte de aprendizado para os estudantes, mas é também – e não menos importante – uma fonte de aprendizado para a população em geral.

Quanto à proposta metodológica do ambiente, o primeiro considerou ser “levar conhecimento anatômico do corpo humano a alunos de escolas públicas e privadas do DF”; o segundo, “exposição de peças do corpo humano e explicação oral com a finalidade de instruir o público”; e o terceiro, “exposição, textos e visitas técnicas”, acres-

centando que isso é feito com “grande satisfação aos seus visitantes”. As respostas dos extensionistas concordam com o levantado pela coordenadora. Mesmo não havendo clareza sobre quais seriam os objetivos do MAH, os extensionistas sabem que a proposta metodológica envolve sua participação na mediação com o público.

Questões em análise SWOT: informações gerais comparativas

A distribuição gráfica dos resultados da matriz SWOT, tendo em vista os questionários da coordenação e dos trabalhadores, pode ser visualizada na Figura 2.

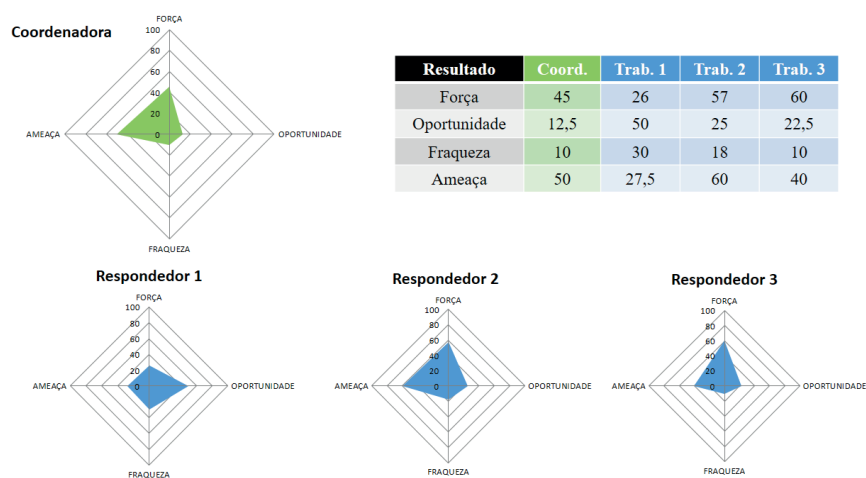


Figura 2. Resultado gráfico da matriz SWOT aplicada ao questionário da coordenadora do Museu de Anatomia Humana, da Universidade de Brasília, e dos trabalhadores voluntários (respondedores 1, 2 e 3), evidenciando a percepção de cada um acerca dos ambientes interno e externo do local. Os resultados numéricos mostram o grau atribuído por cada um para os quesitos força, fraqueza, oportunidade e ameaça relacionados ao museu.

Para melhor compreendê-la, a análise dos aspectos internos e externos será feita a seguir, juntamente com os dados das Tabelas 4 e 5.

Ambiente interno

No tocante às questões apresentadas na Tabela 1, seguindo os parâmetros da Tabela 3, os interrogados responderam como se segue (Tabela 4).

Questões para julgamento	Coord.		Trab. 1		Trab. 2		Trab. 3	
	P	R	P	R	P	R	P	R
1 Utilização de proposta científico-pedagógica	5	F+	5	F+	5	F+	8	F+
2 Possibilidade de geração de recursos para espaço	-10	F-	-10	F-	-8	F-	5	F+
3 Acessibilidade	5	F+	5	F+	10	F+	5	F+
4 Condições de trabalho	5	F+	5	F+	10	F+	10	F+
5 Harmonia no ambiente de trabalho	5	F+	2	F+	5	F+	5	F+
6 Continuidade dos projetos na mudança de gestão	5	F+	-10	F-	5	F+	-10	F-
7 Qualidade do atendimento ao público	5	F+	-10	F-	10	F+	10	F+
8 Infraestrutura	5	F+	2	F+	-10	F-	2	F+
9 Qualidade da manutenção do espaço	5	F+	2	F+	10	F+	5	F+
10 Desenvolvimento de pesquisas	5	F+	5	F+	2	F+	10	F+

Tabela 4. Análise das questões referentes ao ambiente interno feita pelo coordenador e por trabalhadores do Museu de Anatomia Humana.

De forma geral, conforme o perfil de respostas da coordenadora (Tabela 4), exceto a possibilidade de geração de recursos (para o que foi atribuída fraqueza em grau máximo, -10), o MAH prepondera em forças, mas nenhum quesito atingiu a excelência. Esse resultado mostra que há muito a se melhorar, pois de 100 possíveis pontos, o MAH atingiu uma força de 45 (Figura 2 e Tabela 4). Não diferente disso, fazendo-se a média apenas entre os resultados dos questionários dos trabalhadores, o MAH foi descrito como tendo uma força de 47.

Todos os respondedores veem, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas como uma força do MAH, mas não a qualificaram da mesma forma. Dois, incluindo a coordenadora, pontuaram o quesito com nota 5, ou seja, um valor intermediário para a força: é de muita importância, mas, no caso, seria atendido parcialmente. Um voluntário classificou como pontuação máxima (10), ou seja, viu excelência no atendimento e importância máxima; e o outro classificou com pontuação mínima (2), ou seja, um atendimento razoável e uma importância mediana. Em todos os casos, o quesito foi considerado uma força do MAH.

Por fazer parte da Universidade de Brasília, que tem por um dos principais pilares

o desenvolvimento de pesquisas, o MAH precisa trabalhar para que o quesito em análise seja aprimorado. Políticas internas de incentivo devem ser implementadas para suprir o não atendimento presentemente verificado.

Quatro dos dez quesitos sobre ambiente interno tiveram discrepâncias no julgamento, ou seja, enquanto um julgou como força, outro(s) julgou(aram) como fraqueza, independentemente da atribuição de pontuação. Foram eles: possibilidade de geração de recursos para o espaço, continuidade dos projetos na mudança de gestão, qualidade no atendimento ao público e infraestrutura.

Por entender fazer parte de estrutura da UnB, três entrevistados, incluindo a coordenadora, classificaram como fraqueza. O outro trabalhador classificou como força, todavia é possível que tenha respondido sem ter clara ciência de como se trata o funcionamento da universidade ou tenha pensado em alguma estratégia de capitalização, mas sem saber da incapacidade de implementação pelo museu.

Dois voluntários não conseguiram ver a existência de continuidade de projetos entre uma gestão e outra, revelando mais um aspecto que pode apontar para a necessidade de diálogo interno. É possível que logo após a mudança de gestão haja a continuidade dos projetos anteriores, mas que os extensionistas não a percebam de forma clara por não participarem de todos os projetos do MAH. Outra possível explicação se dá para o fato de que as mudanças na exposição possam ter sido classificadas como não continuidade dos projetos. Vale ressaltar que periodicamente há troca nas exposições, o que não implica dizer que as trocas de exposição feitas logo após a mudança de gestão sejam descontinuidades.

Apenas um trabalhador classificou como fraqueza e em grau máximo (-10) a qualidade de atendimento ao público, afirmando ser algo muito importante, mas que não é atendido. Este respondedor vê a necessidade de treinamento inicial aos extensionistas e padronização dos atendimentos, além de julgar ser abaixo das expectativas a capacidade dos trabalhadores para atender ao público. Contudo, no aspecto de autoavaliação, este mesmo respondedor julgou dever contribuir para a capacitação dos colegas, mas não para sua própria capacitação. E, adicionalmente, disse que o museu tem mais pontos fortes, comentando que “mesmo com a falta de treinamento dos extensionistas, é percebido um retorno satisfatório dos usuários”.

Nesse último caso, embora tenha sido o único a responder de forma diferente dos demais, não se pode desprezar a experiência desse voluntário, pois se afirmou categoricamente não ter recebido nenhum treinamento para tratar com o público, isso pode retratar alguns cenários. Esse voluntário pode ter entrado para a equipe após o treinamento e ter saído antes de haver uma reciclagem ou novo treinamento; pode ter deliberadamente negligenciado o treinamento; pode não ter compreendido o que era de fato o treinamento, fazendo recair, mais uma vez, sobre a necessidade de se melhorar as vias de comunicação interna; pode ter a opinião sincera de que o treinamento dado é ineficaz, a ponto de não classificá-lo propriamente como um treinamento; ou, ao responder, pode ter revelado suas frustrações pessoais com algum evento ou pessoa(s) durante seu período de trabalho no local.

Focando-se agora nos dois outros respondedores que deram nota máxima para a qualidade do atendimento. Ambos disseram que a capacitação dos trabalhadores está acima da média, enquanto julgou a coordenadora ser apenas satisfatória, em virtude da troca constante de estudantes. Esses voluntários não fizeram comentários adicionais que sirvam para embasar melhor suas respostas, apenas foi dito por um deles que “se os alunos e bolsistas tivessem mais prática no ambiente, como workshops, palestras... a produção do MAH aumentaria consideravelmente”.

Esses dois mediadores podem ter julgado a qualidade das mediações como elevada fazendo uma alusão ao trabalho desenvolvido por eles próprios. Ou, caso estejam no MAH há mais tempo, isso pode fazer com que cada voluntário se sinta mais capacitado a desempenhar suas funções, sendo mais experientes. Além disso, o grau de resiliência individual também pode favorecer ao se fazer esse julgamento, pois a pessoa passa a considerar os defeitos e dificuldades (próprias e alheias) com mais complacência e menos severidade. Outro fator que pode explicar essa atribuição de nota, são os vínculos de amizade entre os trabalhadores, sendo assim, criticar o atendimento seria também uma crítica aos amigos e colegas.

Ao se atribuir fraqueza em grau máximo (-10) para infraestrutura, ou seja, o não atendimento de algo muito importante seria o equivalente a dizer que não há condição de se trabalhar no local do MAH. As outras respostas mostram que o espaço poderia dispor de uma melhor infraestrutura (estacionamento, sinalização, banheiros, bebedouros, lanchonete, espaços de convivência e outros), mas não significam a pior estrutura. O MAH faz parte da UnB e dispõe de estacionamento, de banheiros, lanchonetes, locais para beber água e espaços de convivência. A qualidade dessa infraestrutura pode não ser julgada como pertinente para atender às exigências, no entanto ela existe. O museu conta atualmente com uma área de aproximadamente 250m² e fica completamente cheio nos dias de visitação (Figura 3).



Figura 3. Visitação de escola pública do Distrito Federal ao MAH/UnB em 09/06/2017.

A força do MAH, segundo a atribuição de notas estabelecida na Tabela 3 e os resultados constantes na Figura 2, foi em média, 47 pontos; e a fraqueza, 17. De forma geral, esses resultados mostram pontos que precisam de aprimoramento, sendo um dos principais – e já discutidos – o estabelecimento de canais de comunicação efetivos de forma que a coordenação e os trabalhadores consigam se fazer entender, principalmente, quanto aos objetivos do museu e as capacitações para o tratamento com o público. A pontuação obtida para o ambiente interno não pode ainda ser considerada satisfatória para um espaço que recebe anualmente milhares de pessoas

Ambiente externo

Referindo-se às questões apresentadas na Tabela 2, seguindo os parâmetros da Tabela 3, os interrogados responderam como se segue (Tabela 5).

Questões para julgamento		Coord.		Trab. 1		Trab. 2		Trab. 3	
		P	R	P	R	P	R	P	R
1	Políticas Públicas para incentivo, investimento, patrocínio	-12,5	A	-5	A	-12,5	A	-2,5	A
2	Parceria entre os ambientes da RedeCIÊNCIA	-5	A	-12,5	A	-5	A	12,5	O
3	Burocracia	-5	A	-5	A	-5	A	-2,5	A
4	Influência das alternativas de outros espaços	12,5	O	12,5	O	-12,5	A	-12,5	A
5	Desenvolvimento de novas tecnologias / metodologias	-12,5	A	12,5	O	-12,5	A	-5	A
6	Localização geográfica	-10	A	-5	A	-12,5	A	-12,5	A
7	Acesso ao espaço	-2,5	A	12,5	O	12,5	O	10	O
8	Políticas Públicas para incentivo, investimento, patrocínio	-2,5	A	12,5	O	12,5	O	-5	A

Tabela 5. Análise das questões referentes ao ambiente externo feita pelo coordenador e por trabalhadores do Museu de Anatomia Humana. **Legenda:** Coord. = coordenador, Trab. = trabalhador, P = pontuação, R = resultado, A = ameaça, O = oportunidade.

Para a coordenadora, do ponto de vista dos fatores externos, o que mais afeta positivamente o MAH é o reconhecimento do público; e o que mais afeta negativamente, o déficit de recursos humanos e financiamento (“pessoal”).

Dois dos três voluntários responderam as questões discursivas sobre o ambiente

externo ao MAH. Um afirmou que o fato de estar situado “dentro de uma universidade pública, com expressiva qualidade” é o que mais afeta o espaço positivamente, o outro elencou o desempenho da equipe (um fator interno); e o que mais afeta negativamente o museu para o primeiro foi a “falta de organização dentro do espaço, tanto administrativo, como no atendimento” (também fator interno) e o outro a “falta de recursos e capacitação dos colegas” (fatores externo e interno, respectivamente).

Na descrição dos fatores que afetam o MAH todos os que responderam ao questionário elencaram fatores internos como essenciais. Fazer isso não minimiza as os fatores externos, apenas ressalta a necessidade de atenção para os internos. Segundo dados da Figura 2 e Tabela 5, três respondedores, incluindo a coordenadora viram mais ameaças do que oportunidades relacionadas ao ambiente externo do MAH. Apenas um trabalhador voluntário, acreditou haverem mais oportunidades. As ameaças contabilizaram média de 44,375 pontos e as oportunidades, 27,5 (Figura 2 e Tabela 5).

De forma comparativa, os quesitos elaborados para avaliação do ambiente externo apresentaram mais discrepâncias do que os do ambiente interno. Cinco dos oito quesitos tiveram discordâncias quanto ao fato de serem considerados ameaças ou oportunidades: parceria entre os ambientes da RedeCIÊNCIA, influência das alternativas de outros espaços, desenvolvimento de novas tecnologias/metodologias, localização geográfica e acesso ao espaço.

A parceria pode não interferir diretamente no ambiente de forma negativa, mas pode deixar de beneficiá-lo por outras vias. Elas podem ser favoráveis também como mais uma estratégia de divulgação do ambiente, pois os frequentadores do Jardim Zoológico de Brasília, do Arquivo Público do Distrito Federal e do Instituto Histórico Geográfico do Distrito Federal, por exemplo, não são os mesmos frequentadores do MAH. A parceria pode abrir perspectivas para os frequentadores de um espaço se interessarem por outro e passarem a colocá-lo entre seus destinos.

O trabalhador 2, que classificou o quesito como ameaça baixa (-5), foi o mesmo que disse não saber que o museu fazia parte de uma rede distrital de ciência, ou seja, julgou como ameaça algo desconhecido.

Independentemente do julgamento de quaisquer dos respondedores, fato é que o MAH é parte dessa rede distrital desde o momento de sua criação, mas até o presente momento não desenvolveu nenhuma ação conjunta com qualquer outro integrante, a não ser as Semanas Nacionais de Ciência e Tecnologia.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) tem aberto editais específicos para os integrantes dessa rede distrital (e em função dela), o que pode ser visto como oportunidade. Mas não se sabe até onde se trata de política de estado ou política de governo? Ao que tudo indica, trata-se de uma política de governo, o que a transformaria em ameaça, haja vista que após eventuais mudanças na gestão esses editais possam deixar de existir. Isso, ainda que possivelmente circunstancial, não descaracteriza a oportunidade. Além do mais, para ser política de estado é importante o início, e este já aconteceu.

A visão de todos os interrogados foi a de que “Políticas Públicas para incentivo,

investimento e patrocínio” são tidas como uma ameaça. A explicação anterior pode ser uma resposta para isso. Outra pode estar calcada no descrédito por parte dos respondedores quanto à efetivação de qualquer ação capaz de promover alguma alteração positiva no espaço. Em meio às crises e às baixas de investimento em ciência e tecnologia, espaços como o museu acabam sofrendo impactos diretos. Além do mais, outra perspectiva para se analisar, é que, por fazer parte da UnB, algum eventual patrocínio ou investimento não chegaria diretamente ao museu, devendo passar antes pela administração da faculdade de medicina que poderia optar, a depender das necessidades, por direcionar a verba para outra atividade. Talvez essas mesmas explicações possam ir ao encontro do fato de todos julgarem o quesito “burocracia” também como uma ameaça.

A pergunta por trás de a “influência das alternativas de outros espaços” seria se a existência de algum espaço (perto ou não, com proposta semelhante ou não) influenciaria no MAH. As respostas compreendem extremos, mas podem revelar a visão de cada um sobre “competição”. O que alguns veem como algo agregador, outros veem como possível risco e interferência. Entre os ambientes da rede distrital não há nenhum com proposta semelhante ao MAH, e dificilmente se esperaria competição entre o MAH e o memorial de povos indígenas, por exemplo. O que pode ter sido levado em conta ao julgar outros espaços como em desfavor do museu é a possibilidade de escolha em intervalo de tempo fixado, ou seja, o visitante tem tempo disponível para frequentar apenas um local e tem dois interesses em mente, naturalmente deverá fazer uma escolha. O ambiente preterido ficaria, assim, sem a contabilidade daquele frequentador (apenas na ocasião).

O MAH recebe anualmente, centenas de escolas do DF e entorno e de outros estados. Para ilustrar, de 05 de maio a 05 de outubro de 2017, foram quase 100 turmas agendadas (Figura 4).

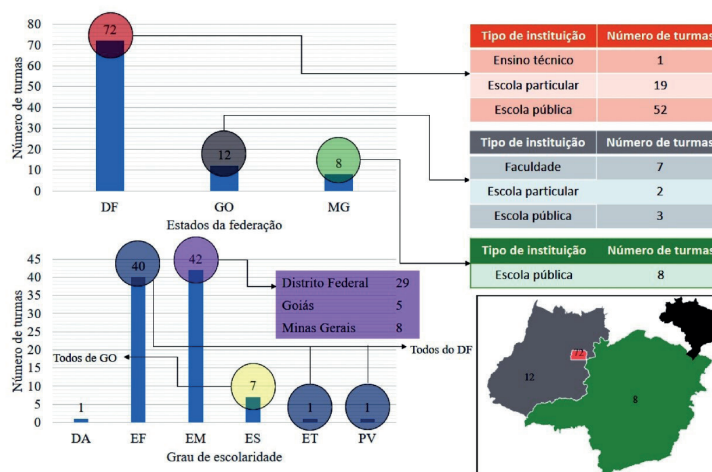


Figura 4. Distribuição geográfica do perfil de visitantes do Museu de Anatomia Humana, da Universidade de Brasília, entre a primeira semana de maio e a primeira semana de outubro de 2017. São levantados o grau de escolaridade e se as instituições são públicas ou privadas. **Legenda:** DA: dados ausentes; EF: ensino fundamental; EM: ensino médio; ES: ensino superior; ET: ensino técnico; PV: pré-vestibular. Observação: esses dados não consideram as visitas não agendadas realizadas por estudantes da própria universidade ou visitantes avulsos.

Conforme figura 4, percebe-se que a preponderância de visitas se dá por instituições do próprio Distrito Federal. Todavia, no período mencionado, vieram vinte turmas de várias instituições de ensino: doze de Goiás (Luziânia, Anápolis e Goiânia), sendo sete turmas de faculdade, três de ensino médio de escola pública e duas de ensino médio de escola particular; e oito de Minas Gerais (todas de Unai), todas de ensino médio de escola pública. Do total, 82 turmas foram de ensino fundamental e médio, dos quais 63 oriundas de instituições públicas.

Os visitantes do MAH, principalmente as escolas agendadas, tem um intuito muito específico ao escolher o museu, por isso, é improvável que haja interferência negativa a existência de outro espaço da rede ou quaisquer outros espaços. Ainda se considerando a possibilidade de uma eventual necessidade de escolha – o que se daria em situação muito pontual e de pouca interferência no quesito em análise –, aquele que tiver optado por um espaço, tem a chance de escolher o outro em próximo dia.

Sobre o desenvolvimento de novas tecnologias/metodologias, as respostas podem se dar por diversos fatores, dentre eles, por exemplo, a falta de recursos para adaptações. Outro fator a se considerar é a existência de museus virtuais cada vez mais tecnológicos, o que pode servir como fator desmotivador para o frequentador sair de casa, sendo possível o tour virtual, em 3D e 360°, de onde estiver pelo seu celular, por exemplo. Isso não é garantia de que a pessoa não terá interesse pela visita física. Por outra perspectiva, a visita virtual atrativa pode motivar a pessoa ao desejo do contato (CARVALHO, 2006). Também, muitas pessoas que talvez não se prontificariam a uma visita física podem se sentir estimulados após visita virtual.

Professores de ensino fundamental e médio continuam a levar, ano após ano, as crianças para visitas ao MAH como parte do processo de aprendizagem em um sistema de contato com o ambiente, com as pessoas que nele atuam e com o que nele está exposto, oportunizando fazer perguntas e interagir com alguns recursos disponíveis. Além de o MAH também ter um espaço virtual com seu acervo digitalizado, conta com exposições de vídeos e outros elementos no ambiente físico, servindo como mais um atrativo.

O fato de o MAH fazer parte da universidade – facilmente acessada por qualquer pessoa – e, por isso, estar constantemente à vista, conseqüentemente, recebendo diversas visitas diariamente e fazendo parte da realidade de todos os alunos dos cursos da área da saúde e de outros, entra como possível justificativa para pontuações máximas na “localização geográfica” e no “acesso ao local”. A coordenadora não descarta a importância de estar na UnB, no entanto, o local onde se encontra não tem sinalização específica. Ao se chegar na UnB não existe indicação para o museu. Para se chegar até ele, o interessado deve procurá-lo no site ou consultar pessoas do local ou ainda saber previamente onde se encontra. Melhorando-se alguns fatores internos, a exemplo da sinalização, um fator externo (favorável) passa a ser potencializado e julgado como oportunidade.

Estando no MAH e atuando nele, todos os respondedores veem o quanto a UnB poderia oferecer para aprimorar suas instalações, para melhorar sua dinâmica, para lhe dar mais visibilidade. Sendo um espaço que conta com milhares de visualizações

por ano e um site com centenas de milhares de acessos, nada mais é de se esperar do que maiores investimentos e atenção para fazer dele um ambiente de excelência e não apenas um espaço que serve ocasionalmente para se fazer propagandas de atividades desenvolvidas pela universidade – como as Semanas Universitárias – ou protestos que retratam a participação de figuras importantes – a exemplo da visita da banda Guns N’ Roses e seu apoio ao protesto contra falta de técnicos para aulas de anatomia (PARANHOS, 2014).

CONCLUSÃO

O crescimento enquanto instituição requer da UnB a atenção a todos os seus espaços e a todos os promotores de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aos trabalhadores e coordenadores do MAH fica incumbida a tarefa de melhorar o ambiente interno, favorecendo canais de comunicação mais funcionais; ao passo que à instituição passa a ser imprescindível o auxílio na transformação desse espaço que atrai muita atenção e que desempenha papel direto na educação de estudantes de todos os níveis de escolaridade, de instituições públicas e privadas, e com atuação não restrita ao DF.

LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

Observou-se como uma limitação – embora também como resultado – o fato de apenas algumas pessoas se prontificarem a responder o questionário. Muitos estudantes poderiam ter contribuído com as respostas, mas optaram por não fazê-lo. Isso impede uma visão com maior segurança do local, porém revela também a falta de interesse dos estudantes em participar e se soma a uma das dificuldades tidas no Brasil para se fazer pesquisa. Poucas pessoas veem a aplicação prática dos estudos e pesquisas e acabam negligenciado a importância da participação e da dedicação, principalmente quando a ela é totalmente voluntária.

Para melhor discriminação e percepção dos resultados, aconselha-se a utilização metodológica de uma escala contendo cinco níveis para escolha como, por exemplo, para importância: insignificante, pouco, médio, importante, muito. Neste trabalho, optou-se por três (insignificante, importante, muito), mas entende-se ser isso um fator limitante para melhor avaliar onde pode ser melhorado e, principalmente, o quanto, de fato, algum aspecto está negativo ou positivo. A depender da necessidade, outras escalas podem ser utilizadas: 0 a 10 é outra opção. E, ainda nesse sentido, para acessibilidade o julgamento deve ser apenas sim ou não, pois um nível intermediário seria limitante para uma pessoa com deficiência e o espaço deveria se adequar imediatamente para atender a essa necessidade altamente importante.

REFERÊNCIAS

AIETA, V. S. & ZUIN, A. L. A. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. *Revista de Direito da Cidade*, 4(2), 193-232, 2012.

BRASIL. 2018. Brasília, Patrimônio Cultural da Humanidade. Disponível em: (<http://www4.planalto.gov.br/restauracao/brasil-patrimonio-cultural-da-humanidade>). Acesso em: 30/jan/2018.

CARVALHO, R. M. R. As transformações da relação museu e público sob a influência das tecnologias da informação. *Musas*, 2, 127-139, 2006.

Carta Das Cidades Educadoras, 1990. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 30/jan/2018.

CHAWLA, L. & CUSHING, D. F. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452, 2007. Doi: 10.1080/13504620701581539
COSTEL, E. M. Didactic Options for the Environmental Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1380-1385, 2015.

ECCLES, J. A evolução do cérebro: a criação do eu. Instituto Piaget: Epigênese e Desenvolvimento. 424 p., 1989.

GDF. Guia de Turismo Científico de Brasília. 25 p., 2016 Disponível em: <http://www.brasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/07/GUIA-FINAL-1.pdf> <http://redeciencia.com.br/docs/guia.pdf>. Acesso em: 30/jan/2018.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38, 2006.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50, 2014.

ISAAC, G. The Food-sharing behavior of protohuman hominids. *Scientific American*, 4(238), 90-108, 1978.

IPHAN. Patrimônio mundial: fundamentos para seu reconhecimento. A convenção sobre patrimônio mundial cultural e natural, de 1972: para saber o essencial. Brasília, DF: IPHAN, 80 p., 2008.

LIMENA, M. M. C. Cidades Complexas no Século XXI ciência, técnica e arte. São Paulo em Perspectiva, 15(3), 37-44, 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000300006>
MARQUES, A. M. & MOREIRA, R. Cidades educadoras: transferibilidade de boas práticas para os municípios do eixo atlântico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, ISBN- 978-972-8746-71-1.

PAETZOLD, O. S. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: Um estudo a partir de Frederico Westphalen. UNIrevista, 1(2), 1-6, 2006.

PARANHOS, T. 2014. Guns N' roses apoia alunos de medicina. Correio Braziliense, 2014. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2014/03/25/ensino_ensinosuperior_interna,419345/guns-n-roses-apoia-alunos-de-medicina.shtml. Acesso em: 09/fev/2018.

SCOTT, A. J., STORPER, M. The Nature of Cities: The Scope and Limits of Urban Theory. International Journal of Urban and Regional Research, 39(1), 1-15, 2015.

UnB. 2015. UnB e GDF lançam rede distrital de educação e divulgação científica. Disponível em: <https://www.unbciencia.unb.br/humanidades/90-pedagogia/404-unb-e-gdf-lancam-rede-distrital-de-educacao-e-divulgacao-cientifica>.

UNESCO. Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural, 1972. Disponível em: <http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>.

UNESCO. 64 cidades se unem à Rede de Cidades Criativas da UNESCO, 2017a. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/64_cities_join_the_unesco_creative_cities_network/.

UNESCO. Creative Cities Network, 2017b. Disponível em: <https://en.unesco.org/creative-cities/>.

UNESCO. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/list-of-world-heritage-in-brazil/brasil/>.

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: OFICINA LÚDICA OU REVISÃO DE CONTEÚDO?

Experiences in higher education: playful workshop or review of content?

Clara Fernanda Gonçalves de Carvalho¹

Casandra G. R. M. Ponce de Leon²

Laiane Medeiros Ribeiro³

Silvana Schwerz Funghetto⁴

Juliana Machado Schardosim⁵

RESUMO: Trata-se de um relato de experiência vivenciado na semana de extensão do Campus Ceilândia da Universidade de Brasília desenvolvido na “Oficina: uso do Lúdico no ensino superior em enfermagem - uma práxis criativa e inovadora”. O objetivo foi descrever a experiência de extensão universitária de uma oficina lúdica realizada com estudantes da área da saúde. Participaram da oficina 27 estudantes dentre estes alunos de enfermagem e farmácia com idade entre 18 e 25 anos. Foram-lhes apresentados três jogos, o jogo de computador “Imunização”, e os jogos de tabuleiro “Hipo/ Hipertensão” e “Imunização”. Observou-se que durante as atividades, os alunos relembram e puderam desenvolver suas habilidades através do jogo, com temas diversos os jogos de tabuleiro despertaram curiosidade e entusiasmo. Atividades lúdicas contribuem para o aprendizado e tornam as aulas mais divertidas, despertam a curiosidade nos alunos, e apresentam uma forma inovadora para ministrar conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem, Materiais de ensino, Saúde, Jogos Experimentais.

ABSTRACT: This is an experience report during the week of extension of the Campus Ceilândia of the University of Brasília developed in the “Workshop: use of play in higher education in nursing - a creative and innovative praxis.” The objective was to describe the experience of university extension of a playful workshop held with health students. The workshop was attended by 27 students from these nursing and pharmacy students aged between 18 and 25 years. They were presented with three games, the computer game Immunization, and the board game Hypo / Hypertension and Immunization. We observed that during the activities the students remembered and were

1 Graduação em Enfermagem pela UnB - FCE. clarafernanda93@gmail.com

2 Enfermagem, Programa de Pós-graduação em Enfermagem pela UnB. casandrapleon@gmail.com

3 Enfermagem, Programa de Pós-graduação em Enfermagem pela UnB. laiane@unb.br

4 Enfermagem, Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde, na FCE/UnB. silvana.funghetto@gmail.com

5 Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - UnB. jumachadoju@hotmail.com

able to develop their abilities through the game, with different themes the board games aroused curiosity and enthusiasm. Play activities contribute to learning and make classes more fun, arouse curiosity in students, and present an innovative way to deliver nursing content.

KEYWORDS: Nursing, Teaching materials, Health, Experimental games.

INTRODUÇÃO

O uso do jogo como estratégia de ensino estimula o aluno a sair da passividade de escuta no processo de ensino-aprendizagem e o empodera como protagonista na busca do seu conhecimento. A sua utilização vem sendo cada vez mais frequente no meio acadêmico trazendo para a sala de aula uma tecnologia educacional dinâmica e facilitadora no processo de aprendizagem.

A atividade lúdica vem sendo abordada ao longo da humanidade como uma estratégia usada por diferentes raças e etnias. Tal atividade vem beneficiando o desenvolvimento afetivo, tornando assim a prática lúdica, uma ferramenta socializadora e integradora de povos e culturas (CARIZIO, 2014). Nos dias atuais, as atividades educativas lúdicas ganham espaço por propiciar um ambiente descontraído e inovador na construção de conhecimento.

Os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta de ensino propiciando o aprendizado dos alunos em sala de aula. Serve ainda como motivador e integrador, fazendo com que se tenha uma ferramenta inovadora e ao mesmo tempo didática na elaboração e desenvolvimento de conteúdos ministrados em sala de aula (FIALHO, 2007).

Segundo Zucarelli e Couto (2013) os jogos competitivos estimulam a competição entre os jogadores através das habilidades de cada um. Os jogos fazem com que os usuários se unam para um único objetivo que é competir e vencer. Os jogos educativos possuem caráter didático, assim, eles podem ser usados para promover ou melhorar o processo de aprendizagem e não apenas o alcance da vitória no jogo (PANOSSO, 2013).

Os jogos são apresentados de forma a motivar e estimular o jogador ao comprometimento com o conteúdo e o aprendizado, aumentar a fixação e consolidar o conhecimento, é mais atraente (para o adulto) em comparação com a exposição oral do conteúdo, já que essas são, muitas vezes repetitivas e tediosas (PEDDLE, 2011; STANLEY, LATIMER, 2011).

Entretanto, os jogos também apresentam suas desvantagens, já que nem todos os estudantes se identificam com esse método de aprendizagem, alguns podem se sentir desmotivados e estressados com a derrota, além do custo e tempo para o desenvolvimento do jogo, seja ele eletrônico ou não (PEDDLE, 2011; STANLEY, LATIMER, 2011).

O professor é um grande motivador para disseminar o conhecimento, as novas tecnologias devem ser abordadas em sala de aula como uma ferramenta auxiliadora no processo de ensino aprendizagem. Por ajudar na elaboração de conteúdos sejam eles, de pesquisa, dados entre os outros, os jogos educativos servem como base no processo de ensino (BARBOSA; MURAROLLI 2013). As universidades estão utilizando estraté-

gias lúdicas na graduação em enfermagem com o objetivo de unir a conectividade do jovem que ingressa na instituição com o seu próprio processo de formação.

A prática docente permite aos alunos a aproximação com os jogos uma vez que o professor é um mediador do conhecimento e precisa estar a par das novas tecnologias. Os jogos são utilizados por diversas áreas da saúde, podem apresentar conteúdos didáticos, tecnológicos e até mesmo terapêuticos. Perim, Giannella e Struchiner (2014) mostram que já existem jogos voltados para a educação em saúde com assuntos diversos como diabetes, DST'S, imunização, prevenção de câncer entre outros.

No curso da área de enfermagem e nos demais cursos na área da saúde, a matéria de semiologia e semiotécnica, e as doenças imunopreveníveis são conteúdos de extrema importância para a formação dos profissionais da saúde, pois quando previamente informados e preparados, estes estarão capacitados a promover ações cuidadoso e de prevenção de qualidade sempre prezando na segurança dos pacientes (SANTOS; LISBOA, 2014).

São poucos os estudos encontrados na literatura que abordem a ferramenta jogo de tabuleiro como uma estratégia de aprendizagem no âmbito acadêmico, na área da saúde. Por isso esse trabalho teve como objetivo descrever a experiência de extensão universitária de uma oficina lúdica realizada com estudantes da área da saúde.

MATERIAIS E METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado na Semana de Extensão do Campus Ceilândia da Universidade de Brasília, ocorrida no ano de 2016, desenvolvido na oficina intitulada “O uso do lúdico no ensino superior em enfermagem - uma práxis criativa e inovadora”. Esta oficina tinha o propósito de aproximar os acadêmicos da área da saúde da Universidade de Brasília com dois jogos de tabuleiro e um jogo de computador.

A oficina aconteceu em uma sala de aula e teve a disponibilidade de 30 vagas para estudantes de graduação da Universidade de Brasília. Teve 27 inscritos, dentre estes, alunos de graduação do curso de enfermagem e de farmácia, com idades de 18 a 25 anos, do campus da Ceilândia.

O objetivo desta prática foi trabalhar algumas estratégias lúdicas no ensino, já consolidadas na literatura e disponibilizar alguns jogos desenvolvidos por docentes do curso de enfermagem (produtos de trabalho de conclusão de curso, projeto de iniciação científica e dissertação de mestrado), para que os alunos pudessem experimentar, na prática, o lúdico no processo de aprendizagem de conteúdos da área da saúde, como uma práxis transformadora.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Oficina foi dividida em 4 momentos: 1º) foi realizada a explanação sobre tec-

nologias educacionais, conceituando e diferenciando esta das tecnologias gerenciais e assistenciais na área da saúde, 2º) implementação do jogo de computador denominado “Alfabeto da Criança”; 3º) implementação do jogo de tabuleiro “Hiper/Hipotensão” concomitante com o jogo de tabuleiro “ImunizAção” e por fim, 4º) avaliação da oficina.

Teorização:

De acordo com Lima et al (2017) o processo de criação de materiais educativos envolve a comunicação entre as pessoas, portanto os jogos educativos proporcionam o envolvimento do usuário na ação educativa de forma criativa e lúdica. As tecnologias são instrumentos comumente usados que possibilitam a interação em sala de aula, e também a troca de experiências e conhecimento entre aqueles que o praticam.

Carizio et al (2014) corroboram com o autor supracitado afirmando que os jogos além de proporcionar entretenimento, precisam ter caráter educativo. Moreira e colaboradores (2014) mostram a necessidade de se criar e validar todas as “novas tecnologias” na enfermagem com o objetivo de se ter uma avaliação dessa tecnologia pelos alunos e de mensurar até a sua utilização, se benéfica ou não para este público na percepção dos alunos.

Para Merhy (1997), as tecnologias do trabalho em saúde são divididas em três: tecnologias leves, leve-duras e duras. As tecnologias duras são as representadas por material, máquinas, instrumentos e etc. As tecnologias leves são caracterizadas por ser comunicação e a expressão de reações, as leves-duras são as que abordam conhecimento técnico faz a junção de leve que diz ao modo com que se trabalha, e a dura que se baseia na técnica (MOREIRA, 2010).

Segundo Teixeira et al (2016, p. 598) as tecnologias são de vários tipos. Temos as tecnologias educacionais, “dispositivos para a mediação de processos de ensinar e aprender, utilizadas entre educadores e educandos, nos vários processos de educação formal-acadêmica, formal-continuada”, temos as Tecnologias Assistenciais, “dispositivos para a mediação de processos de cuidar, aplicadas por profissionais com os clientes-usuários dos sistemas de saúde - atenção primária, secundária e terciária, temos as Tecnologias Gerenciais, “utilizadas por profissionais nos serviços e unidades dos diferentes sistemas de saúde”.

Portanto, as tecnologias educacionais devem ser usadas para desenvolver ainda mais as habilidades dos alunos, fazendo com eles tracem seu próprio perfil e solução de problemas. Esse desafio cabe ao docente que precisa estar atualizado com os tipos de tecnologias, propondo ao aluno uma nova forma de aprender e construir novos conhecimentos (CANTINI, et al, 2014).

Implementação dos Jogos

O primeiro jogo a ser implementado com o grupo de participantes foi o jogo de computador, denominado “Alfabeto da Criança” que foi construído no Power Point,

com uma tela de letras e números, ao clicar em cima, surge outra tela com uma sentença a ser julgada como verdadeira ou falsa. Como regras do jogo tem-se as seguintes: formam-se dois times, com o mesmo número de participantes. Sorteiam quem é o time que iniciará o jogo e cada time tem que escolher uma letra/número e tentar acertar o maior número de sentenças. Ganha o time com maior número de respostas corretas. Os conteúdos das sentenças fazem parte do Manual da Rede de Frio e de Imunização do Ministério da Saúde.



Figura 1. Layout das telas do jogo de computador. Fonte: pesquisa das autoras, 2016.

Composto por 30 questões, contribui para revisar o conteúdo estudado previamente, com o detalhe de estimular a competitividade entre os participantes. Ao término da atividade, é interessante se premiar, o time vencedor ganha um chocolate mais saboroso, e o time oponente, poderá ganhar um prêmio de consolação, de acordo com o desejo do professor.

O segundo jogo implementado denomina-se “ImunizAção” e é um jogo de tabuleiro constituído por peões enfermeiros feitos de biscuit, cartões (de “perguntas” e “sorte ou revés”) e dois dados para se moverem no tabuleiro. Este contém imagens de “seringa”, “medicamento”, “estetoscópio” e “coração”. Ao cair na casa que contem imagens de “seringa” os participantes deverão sacar a carta das “perguntas” e se cair nas demais casas, deverá sacar as cartas de “sorte ou revés”. As imagens do jogo seguem abaixo:



Figura 2. Layout do jogo de tabuleiro “ImunizAção”. Fonte: pesquisa das autoras, 2017.



Figura 3. Imagem do tabuleiro com os primeiros peões (de EVA). **Fonte:** pesquisa das autoras, 2017.

Tendo em vista os fatores intrínsecos e extrínsecos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, e que cada indivíduo pode ser estimulado por diversos mecanismos, elaborou-se jogos com regras e aparência distintas, abordando temas e conteúdos similares. O jogo “Imunização” contém questões referentes às doenças imunopreveníveis, como se fosse uma complementação do jogo de computador “Alfabeto da Criança”, pois aborda agora, as doenças para as quais as vacinas contribuem para a imunização. Assim, o referencial teórico para este jogo é do Ministério da Saúde que divulga constantemente manuais de vigilância à saúde para profissionais da área da saúde sobre esta temática.

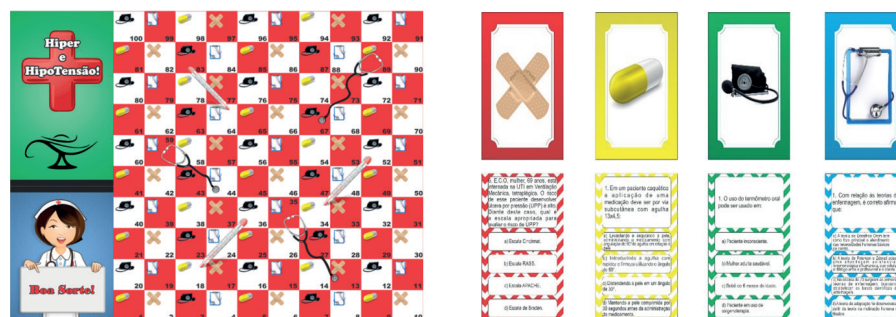


Figura 4. Jogo de tabuleiro Hipo e Hipertensão. **Fonte:** pesquisa das autoras, 2016.

Este jogo foi desenvolvido por docentes e alunos para oferecer uma estratégia lúdica de revisão de conteúdos em Semiologia e Semiotécnica, contendo assim perguntas (com múltiplas escolhas) sobre curativos, administração de medicação, técnicas e teorias de enfermagem.

Este jogo contém também peões, enfermeiros e dados. Ao cair na casa com o dese-

nho de curativo, cápsula, esfignomanômetro ou prancheta, o participante deverá pegar uma carta desse item, e terá um tempo determinado para respondê-la. Ao acertar a resposta, o jogador poderá jogar os dados novamente. Se cair na casa onde tem o estetoscópio ou termômetro, o jogador escorrega (se cair no topo do termômetro) e sobe de casa (se cair na campanula do estetoscópio).

Avaliação da Oficina

Na parte final da Oficina, realizamos a avaliação perguntando o nível de satisfação pelo conteúdo vivenciado pelos alunos, usando uma escala de faces (likert), como se segue abaixo na Figura 5 (onde 1 significava = totalmente satisfeito; 2 = muito satisfeito; 3 = satisfeito; 4 = indiferente; 5 = insatisfeito; 6 = muito insatisfeito; 7 = totalmente insatisfeito):

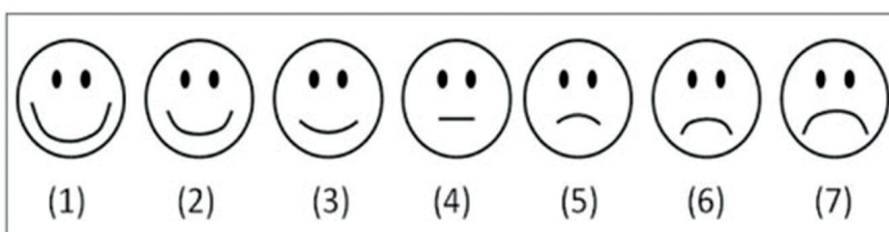


Figura 5. Escala de avaliação da Oficina

Como resultado da avaliação, obtivemos 74,1% (20 participantes) de totalmente satisfeitos, 14,8% (4 respondentes) muito satisfeitos, 7,4% (2 alunos) satisfeitos e 3,7% (1) que se sentiu indiferente com a oficina.

O jogo que obteve maior aprovação foi o jogo de tabuleiro “Hipo e Hipertensão” com 92,6% de respostas, seguido do jogo de computador com 88,8% de respostas. O jogo Imunização obteve 77,8% de respostas.

O instrumento usado para avaliar a oficina ainda solicitava aos participantes que deixassem a opinião subjetiva ou comentários pessoais. Neste quesito o que chamou a atenção foi a seguinte resposta: “gostaria de ter entrado em contato com jogos assim logo no início do curso” e “por que não tem mais jogos para nós na Faculdade?”.

DISCUSSÃO

O uso de novas estratégias de ensino e metodologias ativas em cursos de graduação em enfermagem tem como intuito ampliar a participação e o controle do aluno sobre seu próprio aprendizado, e aos docentes cabe o papel de facilitadores proporcionando a construção de conhecimentos e habilidades, auxiliando o aluno no seu processo de aprendizagem (BARCLAY; JEFFRES; BHAKTA, 2011; PATEL, 2008).

Atualmente, uma das formas de favorecer o conhecimento acerca de um tema é

a utilização de tecnologias educacionais como, por exemplo, a utilização de jogos que são ferramentas que garantem a cognição de maneira descontraída e inusitada e atinge-se com maior facilidade o interesse do aluno (YONEKURA; SOARES, 2010; PERSKY, 2007). Em uma revisão sistemática recente com metanálise, os autores comparam o uso de jogos educativos e outras tecnologias no aprendizado dos alunos. Os autores demonstraram que os alunos que vivenciaram os jogos digitais tiveram resultados melhores dos que não tiveram (CI [0, 19.0,48], 95%) (CLARK; TANNER-SMITH; KILLINGSWORTH, 2016).

Porém, para utilizar uma tecnologia educacional (TE) ela necessita passar por um processo de validação que tem como objetivo analisar se o dispositivo proposto é apropriado para mensuração do que se propõe e se esta se caracteriza como uma nova metodologia ou instrumento (POLIT; BECK, 2011; MARQUES; FIGUEIREDO; GUTIÉRREZ, 2015).

Estes jogos passaram por uma etapa de avaliação inicial de conteúdo e aparência: por 6 juízes-especialistas (docentes) e aplicação e avaliação da TE pelo público-alvo (discentes), do curso de Enfermagem de uma universidade pública no Brasil, com resultados satisfatórios com valores alcançados nesta validação superiores a 80% de concordância entre os juízes-especialistas e público-alvo de acordo com a análise da consistência interna, devido à alta adesão aos jogos.

Consideramos que as experiências de desenvolver tecnologias educativas do tipo jogos de tabuleiro, serious games, jogos de computador, ou outras estratégias lúdicas, são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, ainda que os discentes não tenham mais sete ou doze anos, o brincar faz parte da vida do ser humano, e rir libera hormônios, que favorecem o bem estar, assim, quando o ser humano está alegre ou feliz dentro do processo de ensino, ele consegue ter mais motivação para aprender, estudar, pesquisar e desenvolver mais habilidades. O uso de jogos educativos proporciona melhor aceitação da derrota ou das observações docentes para melhorarem o seu desempenho enquanto futuros profissionais.

Assim, o uso dos jogos educativos pode contribuir para motivar demais docentes e pesquisadores a desenvolverem jogos e a socializarem estas estratégias no meio acadêmico. Acreditamos que vários professores fazem uso de metodologias inovadoras, ativas e criativas, e que, apesar de não haver dados estatísticos do ganho de conteúdo por parte dos alunos, muitas dessas estratégias no ensino favorecem o aprendizado e contribuem para diminuir as reprovações e evasões nos cursos.

A oficina realizada traz a contribuição de instigar os acadêmicos participantes a desenvolverem junto com os docentes, novos jogos educativos para favorecer o aprendizado de conteúdos do curso.

A limitação do estudo está relacionada com o número, ainda não adequado, de jogos a serem implementados no ensino superior, para os participantes da oficina que apresenta o lúdico como uma ferramenta educativa.

CONCLUSÃO

Este relato de experiência reforçou a ideia de que “brincando também se aprende”, embora a proposta das autoras não tenha sido a de comprovar ou testar essa premissa. Talvez seja necessário a realização de estudos que possam testar estas estratégias lúdicas, de forma a verificar a capacidade de aquisição de informação, de armazenamento, evocação e aplicação do conhecimento.

As dinâmicas inovadoras chamam a atenção dos alunos em sala de aula como: a informática com jogos digitais e online, mas não podemos deixar de mencionar que os jogos de tabuleiro são tecnologias inovadoras que propiciam a interação entre os alunos.

Tendo em vista que alguns conteúdos ministrados através da abordagem tradicional de ensino cansa os alunos, os jogos se tornam facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, pois, trazem de forma divertida e motivadora o conteúdo. Elaborar jogos interativos exige ainda do professor certa criatividade e tempo, porém o retorno pode ser recompensador.

Os professores são peças-chaves nessa construção do saber, pois a sua função é justamente quebrar os dogmas sobre o uso de jogos em sala de aula, se interagindo cada vez mais sobre as tecnologias inovadoras do tipo jogo de tabuleiro, adequando-as aos alunos fazendo assim um bom uso de tais tecnologias no ensino de jovens acadêmicos.

Através deste trabalho podemos entender a importância do uso de jogos em sala de aula, para o processo de aprendizagem e interação dentro do ambiente acadêmico. Ele pode ser utilizado como facilitador do processo, dando a oportunidade aos alunos estarem interagindo em grupo, desenvolvendo as faculdades mentais, formando um perfil questionador, na maneira em que absorvem o conteúdo.

Desta forma, o uso de estratégias lúdicas, como os jogos, pode ajudar no alcance de diferentes objetivos no ensino, sendo um desses objetivos a revisão do conteúdo aprendido de forma descontraída e agradável.

REFERÊNCIAS

BARCLAY, S. M.; JEFFRES, M. N.; BHAKTA, R. Educativos jogos de cartas para ensinar pharmacotherapeutics em uma experiência avançada Pharmacy Practice. American Journal of Pharmaceutical Education, v. 2, n. 75, p.33, 2011.

BERARDINELLI, L. M. M.; GUEDES, N. A. C.; RAMOS, J. P.; SILVA, M. G. N. 2014. Tecnologia educacional como estratégia de empoderamento de pessoas com enfermidades crônicas. Rev enferm UERJ. Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 603-9.

BARROS, E. J. L.; SANTOS, S. S. C.; GOMES, G. C.; ERDMANN, A. L. 2012. Gerontotecnologia educativa voltada ao idoso estomizado à luz da complexidade. Rev. Gaúcha Enferm. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 95-101 CANTINI, M. C; et.al O Desafio do Professor

Frente as novas tecnologias. Seminário Internacional de Educação superior 2006, formação e conhecimento.

CARIZIO, B.G.; BORSATO, F.R.; SANTOS, A. G.; NETO, J. C. S.; BRITTO, D.; DOMICIANO, C.L.C.; et al. Jogo de Tabuleiro Educativo: Instrumento de Conscientização Ambiental e de combate ao vírus da Dengue. 11º P&D Design. Outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ped2014/prototipos/pdf/1104.pdf>> CLARK, D.B; TANNER-SMITH, E.E; KILLINGSWORTH, S.S. Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. Rev Educ Res. v.86, n.1, p.79-122, 2016.

FIALHO, N.N. Jogos no Ensino de Química e Biologia. Curitiba: IBPEX, 2007.

MARQUES, C.A; FIGUEIREDO, E.N; GUTIÉRREZ M.G. Validação de instrumento para identificar ações de rastreamento e detecção de neoplasia de mama. Acta Paul Enferm. v.8 ,n.2,p.183-189,2015.

LIMA, N.K.G; et.al. Proposta de jogo como tecnologia educacional para a promoção da saúde cardiovascular do adolescente. STAES 2017 - III Seminário de Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde, 2017.

MOREIRA, A. P. A.; SABÓIA, V. M.; CAMACHO, A. C. L. F.; DAHER, D. V.; TEIXEIRA, E. 2014. Jogo educativo de administração de medicamentos: um estudo de validação. Rev Bras Enferm. 2014. Brasília, v. 67, n. 4, julho-agosto, p.528-34.

MERHY, E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY E.E.E & ONOCKO, R. Agir em saúde: um desafio para o público. São Paulo: Hucitec, 1997.

PANOSSO, M.G. Os efeitos do uso de um jogo de tabuleiro sobre o comportamento alimentar. 2013. 123 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PATEL, J. Using Game Format in Small Group Classes for Pharmacotherapeutics Case Studies. American. Journal of Pharmaceutical Education. V.72, p.1-5, 2008.

PEDDLE, M. Simulation gaming in nurse education; entertainment or learning?. Nurse Education Today. 2011; 31:647-649.

STANLEY, D., Latimer, K. 'The Ward': a simulation game for nursing students. Nurse Education in Practice. 2011; 11:20-25.

PERIM, C.M; GIANNELLA, T.R; STRUCHINER, M. Análise do uso de um Jogo para Edu-

cação em Saúde com Adolescentes. In: IV Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 2014 Niterói/RJ.

PERSKY, A.M. et al. Students perceptions of the incorporation of games into classroom instruction for basic and clinical pharmacokinetics. *Am J Pharm Educ.* 2007

POLIT, D.F; BECK, C.T. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem. 7. ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

RUFINO, M. C.S; O lúdico na sala de aula. Em séries iniciais do Ensino Fundamental. Guarabira- Pernambuco, 2014. 19 p.

SANTOS, W.P; LISBOA, W.T. Características psicossociais e práticas de consumo dos “nativos digitais”: implicações, permanência e tendências na comunicação organizacional. *Comunicação & Mercado/UNIGRAN*, v.03, n.6, p.98-110, jan-jun 2014.

SIMKIN, M.G. Playing Jeopardy in the Classroom: Na Empirical Study, *Journal of Information Systems Education*, v. 24 (3), fall, 2013.

TEIXEIRA E. Tecnologias em Enfermagem: produções e tendências para a educação em saúde com a comunidade. *Rev. Eletr. Enf.* 2010 out/dez;12(4):598.

TRISTÃO M.B; O lúdico na prática docente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação. Porto Alegre 2010.

YONEKURA, T; SOARES, C.B. O jogo educativo como estratégia de sensibilização para coleta de dados com adolescentes. *Rev latino am Enferm.* v.18, n.5, p.1-7,2010.

ZUCARELLI I; COUTO L. Jogo de tabuleiro em incentivo à alimentação infantil. Curso de design. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo,2013.

HOSPITAL DO URSINHO DE BRASÍLIA: UMA MISSÃO SOCIAL

Brasília's Teddy Bear Hospital: a social mission

Guilherme Ramos Rodrigues Buitrago¹

Karina Nascimento Costa²

Luísa de Assis Marques³

Jamille Késsy Ferreira de Souza⁴

RESUMO: O “Hospital do Ursinho de Brasília” é um projeto de extensão realizado voluntariamente por estudantes de medicina da Universidade de Brasília (UnB) em Centros de Educação Infantil (CEI) do Distrito Federal semanalmente. Iniciado em 2014, o projeto foi inspirado por iniciativas semelhantes em países nórdicos, com grande aceitação pelas crianças, pais, responsáveis, educadores e profissionais de saúde. O projeto objetiva reduzir o medo e aversão das crianças pelos médicos e ambientes hospitalares, condição conhecida como iatrofobia ou “Síndrome do Jaleco Branco”. A missão é conscientizar as crianças sobre o cuidado com o corpo, de forma lúdica, criativa e empática, possibilitando melhores resultados na promoção e prevenção à saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Medicina, Hospital do Ursinho, Iatrofobia, Saúde da criança, Síndrome do Jaleco Branco.

ABSTRACT: The Brasilia's Teddy Bear Hospital is an extension project carried out voluntarily by medical students of the University of Brasília (UnB) in Children's Education Centers of the Federal District on a weekly basis. Started in 2014, the project was inspired by similar initiatives in Nordic countries, with great acceptance by children, parents, caregivers, educators and health professionals. The project aims to reduce the fear and aversion of children by doctors and hospital settings, a condition known as iatrophobia or “white coat syndrome.” The mission is to make children aware of the care of the body, in a playful, creative and empathetic way, allowing better results in health promotion and prevention.

KEYWORDS: Medicine, Teddy Bear Hospital, Iatrophobia, Child's health, White coat syndrome.

INTRODUÇÃO

1 Graduação em Medicina, Universidade de Brasília – UnB. guilhermerrbuitrago@gmail.com

2 Doutora e Professora do Departamento de Saúde da Criança e do Adolescente, Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília – UnB. guilhermerrbuitrago@gmail.com

3 Graduação em Medicina, Universidade de Brasília – UnB. guilhermerrbuitrago@gmail.com

4 Graduação em Medicina, Universidade de Brasília – UnB. guilhermerrbuitrago@gmail.com

É notável a aflição de crianças quando são levadas a consultas ou submetidas a procedimentos médicos. Nesse sentido, visamos criar um ambiente que desmistifique a concepção de que a ida ao consultório médico seja algo penoso. Para isso, elaboramos um espaço lúdico no qual a criança será a cuidadora de um urso de pelúcia, que por algum motivo teve que ser levado ao “Hospital do Ursinho” e será então tratado por estes doutores. Acreditamos que isso muda a visão que a criança tem do médico e da consulta.

A principal razão para a criação e continuidade do projeto é tentarmos desmistificar o medo que as crianças têm em relação a consultas médicas, ambientes hospitalares e profissionais de saúde em geral. Para tal, apresentamos, em um ambiente agradável e divertido, as principais ações do profissional de saúde no contexto hospitalar, de forma a fazer a criança entender a importância da assistência médica.

TEORIA E HISTÓRICO DO PROJETO

Existem diversas proposições para a explicação do receio que as crianças apresentam em ir aos consultórios de tais profissionais. Uma das mais aceitas na atualidade é baseada na teoria de condicionamento operante do psicólogo Skinner (Skinner, 1953). A partir da teoria de Skinner, tem-se que o medo das crianças viria de uma associação feita entre estímulos dolorosos, como a picada de uma agulha durante uma injeção, e o ambiente hospitalar no qual aquele procedimento ocorreu (paredes brancas, barulho de monitores, profissionais de saúde vestidos de branco, estetoscópios, agulhas, cadeira do dentista, dentre outros). Tal associação levaria a criança a vincular a imagem do profissional de saúde diretamente a sentimentos negativos e sensações dolorosas. Dessa forma, tem-se que, toda vez que a criança for exposta a qualquer coisa que a remeta ao ambiente hospitalar (jaleco branco, estetoscópio, cadeira do dentista, dentre outros), ela poderá evocar a reação de medo.

Tendo em vista a prevalência do receio em ir ao médico pelas crianças, é de grande relevância buscar meios para combater o medo infantil em relação ao ambiente hospitalar. Por este motivo que, na década de 1990, surgiram projetos com tal finalidade em países nórdicos. Posteriormente, projetos semelhantes foram implementados em outras nações. Entre eles, destaca-se o projeto intitulado Hospital do Ursinho, em Portugal, promovido pelos estudantes de medicina da Universidade de Coimbra - cujo modelo foi inspiração para a edição brasileira. Por meio de atividades de entretenimento e educação em saúde, os estudantes conseguiram mostrar às crianças a importância de se buscar o profissional médico, e desmistificar o medo que elas traziam consigo em relação às consultas.

Na capital brasileira, o projeto atua desde 2014, incentivando a aproximação dos alunos voluntários, das crianças e dos educadores, em prol de rompimento de paradigmas e mudança de pensamento, estimulando a prevenção e promoção em saúde em curto, médio e longo prazo. Desde a criação, mais de 100 voluntários já participaram da iniciativa, em 5 edições diferentes, atendendo a mais de 400 crianças das diversas

escolas distritais. Em 2017, o Hospital do Ursinho de Brasília ganhou notoriedade ao ser apresentado durante o Congresso de Atualização em Pediatria do Centro-Oeste, recebendo “menção honrosa da Comissão Científica do CAPCO 2017 pela qualidade técnica e relevância social”.

METODOLOGIA

O Hospital do Ursinho de Brasília tem ação contínua, exercendo sua atividade toda a sexta-feira de tarde, durante a vigência do período letivo da Universidade de Brasília. Nosso alvo de atendimento é a Regional Leste (Figura 1) do Distrito Federal, composto pelas regiões administrativas do Paranoá, Itapoã e São Sebastião.



Figura 1. Mapa de região administrativa do Paranoá

Na escola selecionada – e com a devida autorização da direção e dos pais/responsáveis – produzimos um ambiente que se assemelha a um hospital, no qual a criança encontra instrumentos e doutores-amigos à sua disposição para auxiliá-la. As crianças entre 4 a 8 anos recebem um urso-paciente e um prontuário, a ser preenchido à medida que ela conhece o hospital e suas funções. Ao lado dos voluntários, ela – no protagonismo de médico – define a conduta a ser oferecida ao paciente, para o correto tratamento, medicação e cura. Todos os dados são registrados no prontuário pessoal, para fins de conhecimento da criança e para análises estatísticas posteriores.

O Hospital, estruturalmente, se divide em 5 estações, cada uma abordando um eixo do prontuário e uma conduta a ser estabelecida:

1. Acolhimento: onde se espera criar uma conexão entre a criança e seu urso-paciente a partir da identificação do urso (nome, sexo, etc.), vestimenta do jaleco infantil, além da ambientalização quanto ao espaço do hospital.
2. Consultório: onde se almeja que a criança entenda a necessidade da avaliação médica para se chegar a uma possível cura do ursinho. Além da identificação da queixa principal e elaboração da história clínica, são realizados exames físicos,

receitas, requisição de exames e encaminhamento a especialidade cirúrgica

3. Sala de Procedimentos: aqui ela se familiariza a procedimentos que comumente causam medo nesta idade, como injeções, aplicação e uso de medicamentos, exames de raio-x e ressonância magnética.

4. Centro Cirúrgico: onde são apresentados os equipamentos de proteção, vestes e materiais, a fim de romper qualquer possível barreira existente entre a criança e esses tipos de ambientes e instrumentais.

5. Avaliação: em que há a evocação dos conhecimentos adquiridos ao longo da passagem pelo hospital.

Além disso, no início e ao final da atividade, solicita-se que todas as crianças relembram as emoções do ursinho, as quais são registradas no prontuário. Para tal, foram utilizadas as 6 emoções universais básicas por Paul Ekman (Ekman, 1992) adaptadas para a Tabela de Emoções (Figura 2), a fim de melhor reconhecimento cognitivo-facial, por meio do apelo visual e descritivo, para as crianças.



Figura 2. Tabela de Emoções

Todos os prontuários são registrados em plataforma online, com transcrição para planilha Excel, para fins de base de dados e análises estatísticas.

RESULTADOS

Participaram do projeto, no 1º semestre de 2017, 128 crianças do 2º período pré-escolar, que produziram prontuários de seus ursos-pacientes com auxílio de graduandos de medicina voluntários. Em cada prontuário, constam informações sobre o caso

clínico criado: identificação, sexo da criança e do paciente, queixa principal, exames de imagem realizados, medicamentos receitados e cirurgias sugeridas. Todas as informações deste período constam nos gráficos abaixo:

Sexo do paciente

128 respostas

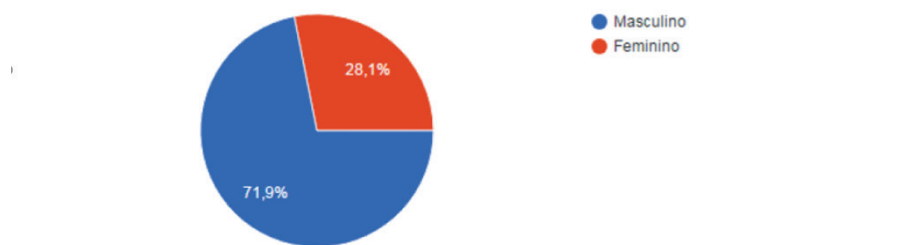


Figura 3. Diagrama de gênero do urso

Sexo da criança

128 respostas

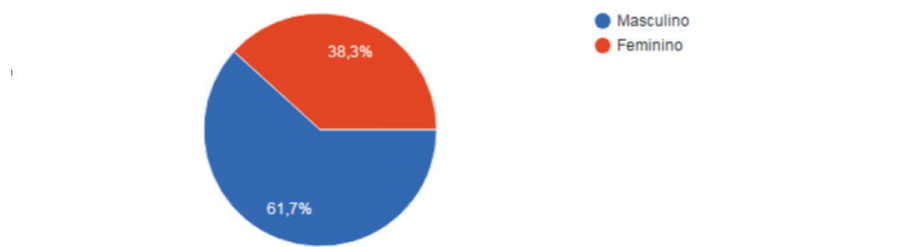


Figura 4. Diagrama de gênero da criança

Exames

128 respostas

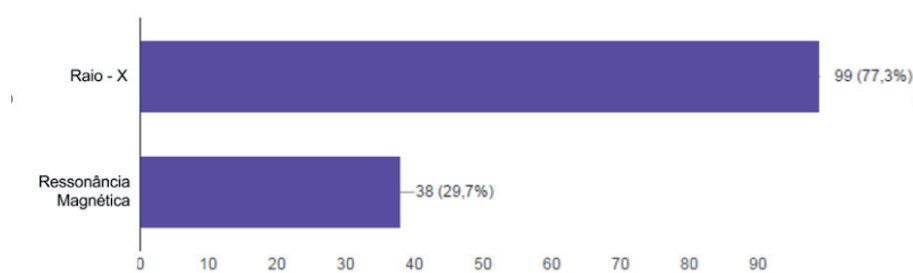


Figura 5. Gráfico de Exames de Imagem

Medicamentos

128 respostas

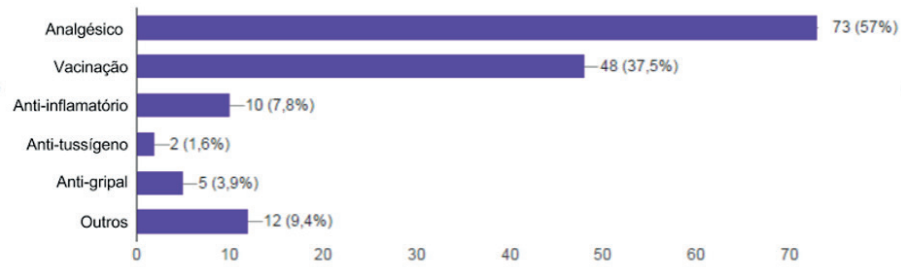


Figura 6. Gráfico por Medicamentos

Especialidades Cirúrgicas

128 respostas

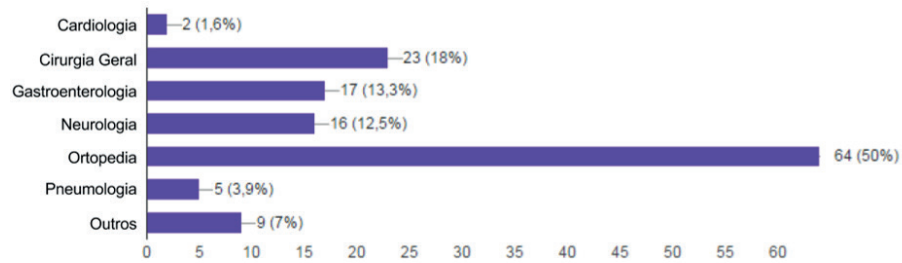


Figura 7. Gráfico por especialidades médico-cirúrgicas

Emoção Inicial

128 respostas

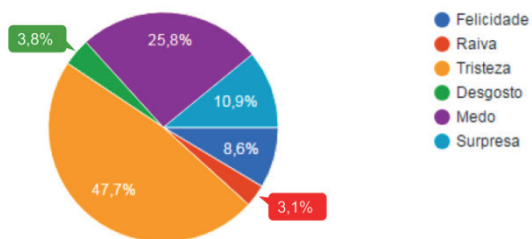


Figura 8. Diagrama de emoção inicial

Emoção Final

128 respostas

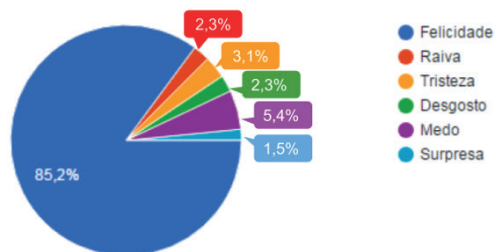


Figura 9. Diagrama de emoção final

DISCUSSÃO

Das 128 crianças participantes, a proporção era de 49 meninas para 79 meninos. Entretanto, para o sexo do ursinho, observou-se que 36 eram fêmeas e 92 eram machos, mostrando uma predominância masculina, mesmo levando em consideração o próprio gênero da criança.

Quanto à análise das queixas principais, percebe-se que os mais descritos são as quedas e fraturas, podendo evidenciar aquilo que seria mais vivenciado ou temido pelos menores. Outras queixas comuns são: febre, dor de barriga, dor de cabeça e dor no coração. Acompanhadas das queixas, os voluntários percebem o alto grau de criatividade das crianças ao criarem histórias para seus ursos, buscando explicar o ocorrido e o motivo por ele ter vindo ao hospital se consultar.

Na Sala de Procedimentos, o exame de imagem mais requisitado foi o Raio-X, representando 77,3% das solicitações, o que corrobora com as principais causas de atendimento no imaginário infantil. Cabe ressaltar que, apesar do desconhecimento das crianças sobre os termos “Raio-X” ou “Ressonância Magnética”, os voluntários explicam de forma sucinta aos menores sobre as funcionalidades dos exames, ou seja, Raio-X possibilita ver ossos, enquanto que Ressonância nos permite ver órgãos internos.

Além disso, dentre as medicações mais prescritas, os analgésicos ocupam 57% das prescrições, seguidos pela vacinação que se apresenta em 37,5% dos casos. Isto se deve ao fato de que o principal objetivo em primeiro plano das crianças para seu paciente é o alívio da dor e dos sintomas. A vacinação aparece em segundo plano, pois é a situação mais lembrada pelas crianças em Postos de Saúde (PS) e Unidades Básicas de Saúde (UBS). É válido pontuar que os jovens criam bastante interesse na aplicação de injeção no urso, já que é explicado à criança que a dor do procedimento é leve e momentânea, mas os benefícios da injeção são maiores que os malefícios.

Já dentre as especialidades cirúrgicas, a área ortopédica foi a mais escolhida, totalizando 50% dos casos, o que novamente é compatível com as queixas mais relatadas e exames de imagem mais solicitados. Logo em seguida, a mais escolhida para enca-

minhamento foi a Cirurgia Geral (18%), responsável por suturas, curativos e bandagens. Também é explicado a criança sobre os cuidados pós-operatórios, pois o paciente precisa de repouso, boa alimentação e ingestão de água.

Quanto à mudança do padrão de emoção, percebe-se que, ao pedir que se relacione o processo de doença a um sentimento, inicialmente 47,7% das crianças apontaram para tristeza, 25,8% medo e 10,9% surpresa. Ao final da experiência, pedindo para que a criança relate como foi o tratamento e a relação com um sentimento, 85,2% apontaram para felicidade. Elas relatam boas experiências no hospital, sentindo-se bem acolhidas e que fizeram um bom trabalho quanto aos cuidados com o urso. Aproveita-se esse último momento de diálogo com os menores para ressaltar a importância de buscar um centro de saúde quando necessário, já que na figura do médico eles podem encontrar um bom desfecho para suas enfermidades e auxílio em situações de vulnerabilidade.

CONCLUSÃO

É notório o padrão de reconhecimento das crianças em relacionar o processo de doença às emoções negativas, enquanto o processo de saúde às emoções positivas. Acredita-se que a inserção no ambiente hospitalar, aliado à postura ativa da criança na descoberta do processo de saúde-doença, e no tratamento do ursinho – com contato mais próximo entre ela e os materiais (jaleco, seringa, estetoscópio, atadura) – de forma lúdica e descontraída, desmistifique o medo por atendimentos médicos, proporcionando experiências futuras mais positivas nessas situações. Desta forma, espera-se que a redução da ansiedade e estresse possa auxiliar na adesão a tratamentos futuros, bem como na redução ou minimização de fatores de risco e comorbidades.

O projeto ainda possui limitações quanto a recursos financeiros, sendo esse o principal motivo para a sua contenção de abrangência. Espera-se que, a partir de parcerias futuras com órgãos públicos (Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, entre outros), privados e/ou não-governamentais, seja possível uma maior atenção à demanda, oferecendo mais qualidade no atendimento e visando a educação e ensino na conjuntura atual, para obter benefícios para a geração futura.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Toker. The 'Teddy Bear Hospital' as a method to reduce children's fear of hospitalization, 2008, *Isr Med Assoc J*. 2008 Aug-Sep;10(8-9):597-9.

Blount, R. L.; Loiselle K. A..Behavioural assessment of pediatric pain, *Pain Res Manag*. 2009 Jan-Feb;14(1):47-52.

CORINNA, Leonhardt. Does the 'Teddy Bear Hospital' enhance preschool children's knowledge? A pilot study with a pre/post-case control design in Germany, 2013 *Manag*.

14(1): 47-52, jan./feb. 2009.

EKMAN, Paul. Basic Emotions, Handbook of Cognition and Emotion, 1992.

MOTTA, C. R. A. da; Carvalho, C. R. de; Afonso, D. H.; Silva, E. C. de F..A criança com medo de médico.InfPsiquiatr, 5(3): 70-3, jul./set. 1986.

SINGH, K. A.; Moraes, A. B. A. de; BoviAmbrosano, G. M. Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico.PesqOdontBras, v. 14, n. 2, p. 131-136, abr./jun. 2000.

SKINNER, B. F. Science and Human Behavior, 1953. New York: MacMillan

ANÁLISE DOS SERVIÇOS TÉCNICOS PRESTADOS PELO SBRT RELACIONADOS A AGROINDÚSTRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Larisse Araújo Lima¹
Grace Ferreira Ghesti²
Brenda Soares Rodrigues³
Adriana Regina Martin⁴
Ingrid de Souza Freire⁵

RESUMO: A agroindústria é o conjunto de atividades relacionadas à transformação de matérias-primas provenientes da agricultura, pecuária, aquicultura e silvicultura, e a agropecuária é a junção dos segmentos agrícolas e pecuaristas, sendo o cultivo de plantas e a criação de animais. Diante do amplo espectro de atuação da agroindústria e seus diversos segmentos, há procura por informações técnicas, da parte do público agricultor e pecuarista da região centro-oeste, e confiáveis a respeito de cultivo, manejo e criação de animais. Dessa forma, com o propósito de disseminar os conhecimentos correlatos a área agroindustrial e agropecuária no âmbito da região Centro-Oeste, o projeto de extensão tecnológica Serviço Brasileiro de Resposta Técnica (SBRT) contribui via sua rede de instituições por meio de seus produtos: Resposta Técnica (RT), Resposta Técnica Referencial (RR), Atendimento Referencial (AR) e Dossiê Técnico (DT), de forma personalizada ao público demandante. Diante do exposto, uma análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos técnicos disponibilizados em seu banco de dados, e produzidos pela instituição Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília (CDT/UnB), sobre o tema foi levantado de acordo com o perfil de agricultores familiares e seus arranjos produtivos a fim de aumentar sua inclusão no cenário socioeconômico da região. Os serviços prestados pelo SBRT aliados a disseminação do conhecimento promovido pelas Universidades, auxiliam e facilitam procedimentos que demandam consultoria técnica pela sociedade produtiva,

1 Curso de graduação ou programa de pós-graduação: Coordenadora do Núcleo de Propriedade Intelectual - NUPITEC da Gerência de Inovação e Transferência de Tecnologia - GITT do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico - CDT/UnB. larissealima@gmail.com

2 Instituto de Química - Universidade de Brasília, Profnit - Programa de mestrado profissional em propriedade intelectual e transferência de tecnologia para inovação. ghesti.grace@gmail.com

3 Curso de graduação ou programa de pós-graduação: Graduanda em Ciências Farmacêutica no Faculdade da Ceilândia - FCE/UnB. brendasoaesrodrigues@gmail.com

4 Curso de graduação ou programa de pós-graduação: Diretora do Departamento de Apoio a Inovação, DEPAI, da Secretaria de Empreendedorismo e Inovação - SEMPI/MCTIC. adriana.martin@mctic.gov.br

5 Curso de graduação ou programa de pós-graduação: Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Biologia Animal com ênfase em ecotoxicologia do Instituto de Biologia - IB/ UnB. ingridfgen@gmail.com

a qual não é concedida de forma gratuita.

PALAVRAS-CHAVES: Agroindústria, Serviço Tecnológico, Prospecção

ABSTRACT: Agroindustry is the set of activities related to the transformation of raw materials from agriculture, livestock, aquaculture and forestry, and agriculture is the junction of agricultural and livestock segments, being the cultivation of plants and the raising of animals. Faced with the broad spectrum of activity of the agroindustry and its various segments, there is a demand for technical information from the Midwest region's farmer and rancher, and reliable information on cultivation, management and animal husbandry. Thus, in order to disseminate knowledge related to the agro-industry and agriculture area in the Midwest region, the technological extension project, Brazilian Technical Response Service (SBRT), contributes via its network of institutions through its products: Technical Response (RT), Referential Response (RR), Reference Referral (AR) and Technical Dossier (DT), tailored to this demanding public. Given the above, a quantitative and qualitative analysis of the technical content available in its database, and produced by the institution Center for Technological Development Support of the University of Brasilia (CDT / UnB), on the subject was raised according to the profile of family farmers and their productive arrangements in order to increase their inclusion in the socioeconomic scenario of the region. The services provided by the SBRT allied to the dissemination of knowledge promoted by the Universities, assist and facilitate procedures that would require technical consulting by the productive society, which is not granted free of charge.

KEYWORD: Agroindustry, Technological Service, Prospecting

Introdução

A agroindústria tem participação de aproximadamente 5,9% no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, no beneficiamento, na transformação dos produtos e no processamento de matérias-primas provenientes da agropecuária (EMBRAPA, 2019). Nas últimas décadas, a produção agrícola cresceu significativamente, seja por meio do aumento de produtividade devido a modificações tecnológicas introduzidas no sistema produtivo, seja pela incorporação de novas áreas de produção àquelas já exploradas (DE CASTRO, 2014).

A região Centro-Oeste é, junto com as regiões Sul e Sudeste, o local no Brasil onde se realiza a atividade de exploração agropecuária mais bem-sucedida, no que se refere a rentabilidade da produção. Alguns produtos da agropecuária regional se destacam tanto pelo valor da produção quanto a difusão pelo território (DE CASTRO, 2014).

De acordo com estudo realizado em 2016, os dez principais produtos agropecuários da Região Centro-Oeste são soja, carne bovina, milho, cana-de-açúcar, algodão, leite, carne de aves, feijão, carne suína e ovos de galinha. Juntos, estes produtos são responsáveis por 95% do valor da produção agropecuária dessa região (WANDER, CUNHA, 2016).

O vínculo entre a agropecuária e a agroindústria é de extrema importância econômica e social. O produtor agropecuário é responsável pelo desenvolvimento e a qualidade do produto na pré-colheita e na colheita; e a agroindústria responsabiliza-se pela pós-colheita, garantindo a industrialização, e mantendo a qualidade do produto (KAUHAN, 2012).

Diante do exposto, informações técnicas que auxiliam a disseminação e o monitoramento das informações tecnológicas são elementos essenciais para melhoria da qualidade de produtos e segurança nos processos produtivos. Um público heterogêneo, da comunidade acadêmica à agricultura familiar, incluindo unidades industriais em seus diversos ramos de atuação, necessitam buscar informações confiáveis a respeito da produção, legislação e manejo dos produtos de suas áreas de trabalho, a fim de contribuir com processos eficientes, legais e seguros.

Sob essa ótica, o projeto de extensão tecnológica intitulado Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas (SBRT), um serviço de informação, na modalidade online e gratuita é constituído por uma rede de cooperação nacional que compartilha o conhecimento das instituições de ensino e tecnologia, por meio da disponibilização de produtos técnicos personalizados para dúvidas tecnológicas, e dispostos em um banco de dados.

A rede, que abrange todo o território nacional, foi implementada em 2004 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que conta ainda com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Essa rede é composta pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília (CDT/UnB), pela Agência USP de Inovação (AUSPIN), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAI/RS) e do estado do Amazonas (SENAI/AM), Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR), Fundação Centro Tecnológico de Minas Gerais (CETEC), Instituto Euvaldo Lodi da Bahia (RETEC/IEL), Rede de Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro (REDETEC) e pelo Sistema Integrado de Respostas Técnicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/SIRT) a fim de atender todo território nacional (Figura 1).

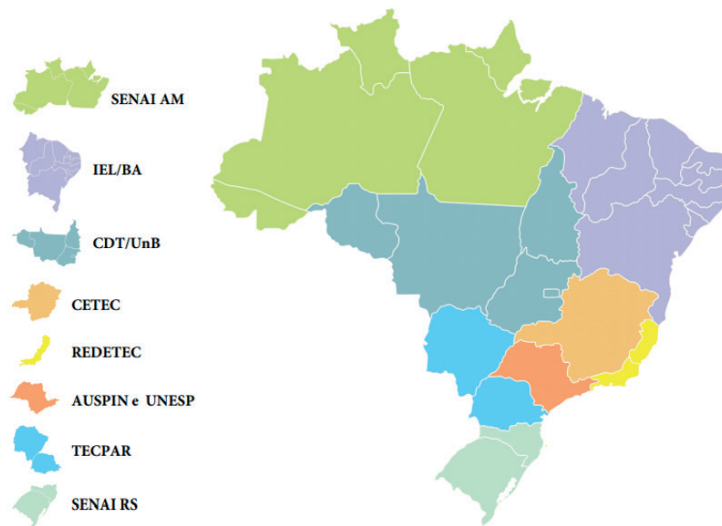


Figura 1. Área de atuação dos integrantes da rede SBRT no país. Fonte: adaptado de (SBRT, 2013)

O acesso ao banco de dados do SBRT se dá mediante acesso ao site e posterior cadastro (Figura 2). Para verificação das respostas personalizadas dispostas no sítio eletrônico, o usuário poderá realizar uma busca básica no assunto ou uma busca avançada, a qual dispõe de filtros para refinamento da busca, como a busca por uso de palavras chaves (Figura 3).



Figura 2. Página inicial do site SBRT. Fonte: (SBRT, 2019a)

Você está aqui: Página Inicial → Busca

meus dados | minhas solicitações | **fazer nova solicitação** | sair

Busca Básica | Busca Avançada | Árvore de Categorias

Palavra(s)-Chave

No conteúdo do Documento

Instituição

Resumo

Solicitação

Código da Solicitação

Código da Resposta

Código do Dossiê

Procurar apenas em:

Dossiês Técnicos Respostas Técnicas

Figura 3. Página de busca do site SBRT. Fonte: (SBRT, 2019b)

Caso as respostas disponíveis no banco de dados não atendam completamente ou parcialmente a necessidade do usuário, o mesmo poderá postar um novo questionamento a respeito da sua real necessidade por meio do ícone “fazer nova solicitação”, demarcado em vermelho na figura 3.

O atendimento do SBRT é feito de forma específica e adaptada às solicitações de seus clientes, os quais apresentam os mais diversos perfis, tais como micros, pequenas e médias empresas, pessoas físicas, produtores artesanais, sindicatos, associações, cooperativas e estudantes (SBRT, 2014). O atendimento prestado é realizado por meio de especialistas técnicos, dentre eles pesquisadores, professores, técnicos e alunos de instituições de ensino superior e/ou centros tecnológicos vinculados ao projeto SBRT. Como fruto da demanda e do conhecimento do corpo técnico, um produto personalizado denominado por Resposta Técnica (RT), Resposta Referencial (RR), Atendimento Referencial (AR) ou Dossiê Técnico (DT), são elaborados a fim de responder de forma simples e gratuita às solicitações técnicas de um cliente.

A Resposta Técnica (RT) compreende um conjunto de informações técnicas de baixa complexidade, relativas à produção ou execução de um serviço técnico especializado, que envolvam aspectos tecnológicos e que visem a melhoria da qualidade, o aumento de produtividade e a solução de problemas técnicos/operacionais de interesse das micro e pequenas empresas, bem como para início e diversificação do negócio (SBRT, 2019c).

A Resposta Referencial (RR) é um conjunto de informações técnicas não relacionadas diretamente ao processo de produção ou serviço, mas sim envolvendo: regulamentação; legislação; fornecedores de matéria-prima e de equipamentos, que irão agregar valor e/ou promover melhoria de um determinado produto ou processo. Ou seja, são informações que auxiliam o cliente na produção ou serviço (SBRT, 2019d).

O Atendimento Referencial (AR) é um tipo de resposta na qual será fornecido somente um esclarecimento ou uma orientação de como o cliente poderá obter a infor-

mação solicitada, seja via Resposta Prévia, Consultoria Tecnológica ou Apoio a Gestão, indicando a instituição onde ele poderá receber o atendimento (SBRT, 2019e).

Por fim, o Dossiê Técnico (DT) constitui um documento cujo objetivo é disseminar informações com maior valor agregado, que abordam de forma abrangente diversos aspectos de natureza tecnológica sobre um determinado tema, é produzido por especialistas e mediadores das instituições integrantes do serviço (SBRT, 2019f).

Ademais, a instituição CDT/UnB teve por iniciativa adaptar algumas Respostas Técnicas para o formato de ilustrações, como forma de facilitar a disposição do conteúdo técnico para seu público alvo. Arranjadas em formato interativo, essas Respostas Técnicas Ilustradas contêm os aspectos mais relevantes dos assuntos tratados (Figura 4).

RTs Ilustradas



Figura 4. Respostas Técnicas Ilustradas no site do SBRT. **Fonte:** (SBRT, 2019g)

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi avaliar as contribuições oriundas do projeto de extensão tecnológica SBRT, na área da agroindústria, por meio de uma análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos técnicos disponibilizados em seu banco de dados.

Metodologia

Empregando o caráter da análise quantitativa, para identificar as principais demandas relacionadas à transformação de matérias-primas provenientes da agricultura, pecuária, aquicultura e silvicultura, foi realizada uma prospecção no banco de dados do sítio do projeto de extensão tecnológica SBRT utilizando-se os termos que caracterizam os setores da agroindústria.

A pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2019 utilizou como palavras-chave os termos: “agricultura”, “plantio”, “pecuária”, “nutrição animal”, “gado”; “bovino”, “ave” dentre outras, e truncamentos entre elas.

A partir dessa análise quantitativa, refinou-se os resultados para documentos cuja palavras chaves tenham gerado maiores resultados. E dessa forma empregando a análise qualitativa sobre os documentos encontrados caracterizou-os pela árvore de categorias, disponível no próprio sítio de busca, e analisou-se a produção de respostas técnicas por ano e por assuntos relacionados.

Resultados e Discussão

Em relação à área da agricultura evidencia-se uma alta busca por informações técnicas sobre como cultivar determinados produtos. O perfil produtivo relevante ao setor agroindustrial da região caracteriza-se pela pelo cultivo de grãos, pois dentre os dez principais produtos agropecuários da Região Centro-Oeste estão soja, milho, cana-de-açúcar, algodão e feijão (WANDER, CUNHA, 2016). Dessa forma o investimento no setor da agricultura tem levado os produtores a buscarem mais informações técnicas para viabilidade da produção, modos de produção, sustentabilidade agrícola, aproveitamento dos recursos hídricos, certificação junto a órgãos competentes, dentre outros aspectos produtivos.

Entretanto, mesmo sob orientação de legislações que regulamentam e estimulam produtores em suas práticas agrícolas, observa-se muita dificuldade de entendimento dos agricultores acerca do entendimento de informações legais que o direcionam para um caminho prático a seguir nas lavouras. Assim, é comum que os clientes atendidos pelo SBRT requisitem demandas que envolvam técnicas de cultivo de lavoura, de manejo animal e de questões relacionados à agroindústria e agropecuária.

Como intuito de suprir ou minimizar essa carência interpretativa informacional, todos esses dispositivos legislativos mencionados são amparados por práticas tecnológicas orientadas por serviços de apoio tais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal - EMATER e também por meio do projeto de extensão tecnológica Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas - SBRT.

Como forma de identificar as principais demandas relacionadas a área agroindustrial e agropecuária, realizou-se a pesquisa no banco de dados do sítio do projeto de extensão tecnológica SBRT utilizando-se os termos: “agricultura”, “plantio”, “gado”, “peixe”, “nutrição animal”, dentre outros, como palavras chaves, refinando-as para documentos produzidos somente pela instituição CDT/UnB. O resultado dessa pesquisa revelou um universo com cerca de 537 documentos, dentre Respostas Técnicas (RTs) e Dossiê Técnico (DTs). Analisando as três palavras chaves que mais geraram resultados, analisou-se a quantidade e o tipo dos documentos encontrados, e dessa forma o gráfico 1 apresenta a quantificação dos documentos técnicos encontrados para cada palavra chave utilizada. Dentre elas 163 documentos para o termo “agricultura”, sendo

154 RTs e 9 DTs; 89 documentos para o termo “plantio”, sendo 79 RTs e 10 DTs; e 62 documentos para o termo “gado”, sendo 61 RTs e somente 1 DT.

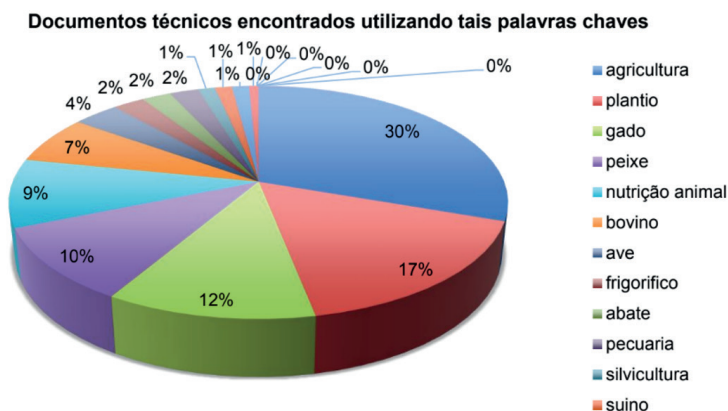


Gráfico 1. Porcentagem de documentos técnicos encontrados por palavra-chave no site SBRT. **Fonte:** Autoria própria.

O site em sua página de busca por documentos disponibiliza a forma de caracterização pela guia “Árvore de Categoria”, a qual organiza o conteúdo em categorias, facilitando a disponibilização do conteúdo dependendo do assunto de interesse. Dentre as categorias está o “Serviço de apoio a indústria”, “Produção florestal”, Indústria de transformação”, “Agricultura e Pecuária”, dentre outros. Com essa categorização, analisou-se como os documentos técnicos, relacionados as suas palavras chaves, estão dispostos nas categorias disponibilizadas pelo site, como demonstra o gráfico 2.

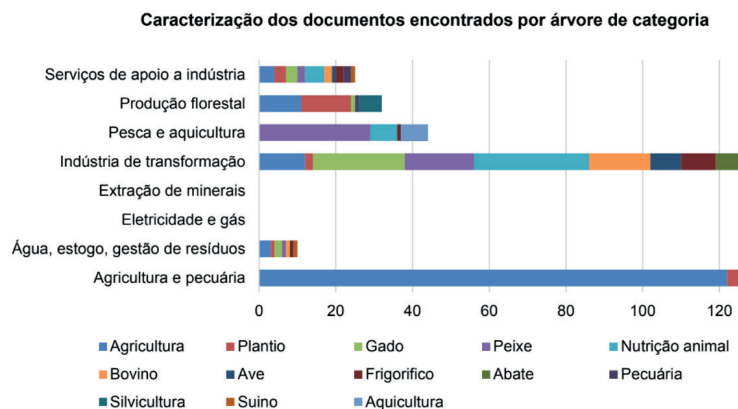


Gráfico 2. Quantidade de documentos por árvore de categoria. **Fonte:** Autoria própria

Analisando os documentos técnicos encontrados com as palavras técnicas que mais geraram resultados, como “agricultura”, “plantio” e “gado”, fez-se uma análise da quantidade de documentos produzidos em cada ano, e evidenciou-se a publicação

de 49 respostas técnicas no ano de 2009 relacionadas à temática agricultura pela instituição responsável pelas demandas da região Centro-Oeste, como demonstrado no gráfico 3.

Esse resultado pode ser relacionado com o estudo realizado em 2014 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o qual demonstrou que a região Centro-Oeste aumentou sua participação no produto interno bruto (PIB) agropecuário nacional, de 7,4% em 1970 para 19,5% em 2009 (DE CASTRO, 2014). Demonstrando que nesse mesmo ano, a comunidade agropecuária da região buscou, por meio do apoio tecnológico oferecido pelo site de respostas técnicas, sanar dúvidas sobre questões de plantio, adubação, colheitas e produtividade de espécies agrícolas dessa região.

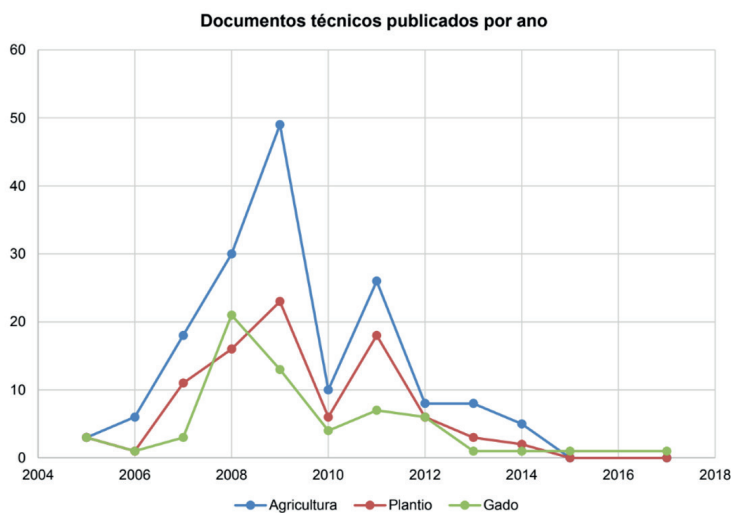


Gráfico 3. Relação de publicação de documentos técnicos por palavras-chave e ano. **Fonte:** Autoria própria

As informações solicitadas por meio da palavra chave “agricultura”, assim como “plantio”, descrevem em sua maioria como cultivar determinada espécie de planta, sua variedade, época, adubação, enxerto, colheita e produtividade da espécie utilizada. Sendo assim assuntos relacionados a técnica de cultivo, porém a respeito das demandas relacionadas a pecuária, mais especificamente com os documentos técnicos para a palavra-chave “gado”, diversas temáticas foram evidenciadas e quantificadas, como demonstra o gráfico 4.

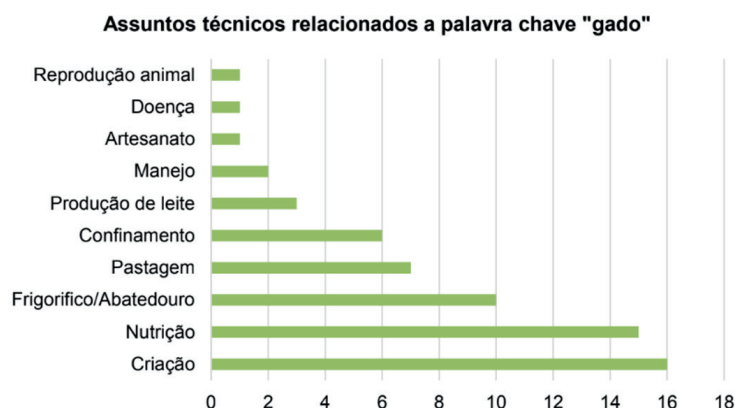


Gráfico 4. Assuntos técnicos relacionados à pecuária. **Fonte:** Autoria própria

Os números apresentados revelam a importância dos temas relacionados a agroindústria e agropecuária da região Centro-Oeste, e de como o Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas desenvolve um trabalho de suporte aos agricultores e pecuaristas da região.

Analisando individualmente cada arquivo encontrado na busca realizada, observa-se que as demandas mais requisitadas atendidas por esses serviços de apoio referem-se a como cultivar determinadas espécies de plantas, assim como a criação de animais como gado leiteiro, de corte e de caprinos. Porém, além de questões mais abrangentes sobre determinados assuntos, questões técnicas mais específicas também são requisitadas, e assim um produto personalizado é criado para o cliente, como demonstrado pela Resposta Técnica de número 13199 apresentada na figura 5.

24/11/08 **Clique aqui para ver o documento completo.**

Título: Palmito em conserva
Solicitação: Gostaria de saber quais são os padrões organolépticos, microbiológicos e rotulagem para o palmito em conserva. Esse assunto tem legislação específica?
Instituição: UNB/CDT - Centro de Desenvolvimento Tecnológico
Resumo: Informações a respeito dos padrões organolépticos, microbiológicos e de rotulagem para o palmito em conserva e sua legislação.
Tipo: Resposta Técnica
Assunto: Cultivo de outras plantas de lavoura permanente não especificadas anteriormente

Figura 5. Resposta técnica produzida da temática agrícola. **Fonte:** (SBRT, 2019b)

Para resolução dessa demanda houve uma simplificação do conteúdo a fim de proporcionar um entendimento facilitado, além de citar legislações pertinentes ao assunto e instituições legitimadas com suas respectivas atribuições, mostrando o papel de cada qual e suas responsabilidades.

Outra demanda recorrente no sítio do SBRT referente a temas agropecuários é sobre a criação e alimentação de bovinos e caprinos. Com relação à temática, as solicitações vão desde aquelas na qual o cliente solicita informações para obtenção dos orgânicos, quanto a de reutilização de sedimentos de outras produções, como demonstrado na Resposta Técnica de número 1596 apresentada na figura 6.

05/10/05  **Clique aqui para ver o documento completo.**

Solicitação: Gostaria de saber se posso tratar do gado neste período de seca apenas com cana de açúcar processada na picadeira, se não quais os cuidados que devo tomar ?
Instituição: UNB/CDT - Centro de Desenvolvimento Tecnológico
Tipo: Resposta Técnica
Assunto: Fabricação de alimentos para animais

Figura 6 – Resposta técnica produzida da temática pecuária. Fonte: (SBRT, 2019b)

Conclusão

O projeto SBRT é fonte de informação de extensão tecnológica, pois busca atender demandas da sociedade promovendo a difusão do conhecimento fomentando a inovação e o empreendedorismo ao subsidiar o acesso a informações tecnológicas. Percebe-se que no Distrito Federal, por iniciativas legais, a agricultura familiar e a manufatura de alimentos requerem contribuições efetivas a respeito da temática agroindustrial para desenvolvimento socioeconômico da região em questão. Logo, o projeto contribui bastante para a construção do agronegócio local por meio das respostas técnicas elaboradas por corpo técnico especializado.

Sabe-se que o projeto SBRT aliado às tecnologias resultantes de trabalhos de pesquisa das Universidades, atende a diferentes tipos de solicitações e demandas. Essas demandas são provenientes tanto de comunidades rurais quanto centros urbanos. Em geral, são requisitadas por pessoas que possuem dificuldade de acesso e de interpretação as informações mais especializadas.

Por isso, o projeto aliado à extensão universitária age como um facilitador diante de procedimentos que demandariam tempo ao cliente, ou que o acesso não ocorresse de forma clara, rápida e gratuita. Esse sistema também pode servir de modelo a outros sistemas de inovação, razão pela qual o seu compartilhamento com outros pesquisadores reveste-se de particular relevância.

A rede auxilia estes empreendedores a se inserir no mercado comercial de forma mais justa, justificando-a ainda como uma ferramenta que faz a extensão do conhecimento, do ensino e da pesquisa de uma instituição de ensino à um público que se encontra além de seus muros.

Referências Bibliográficas

DE CASTRO, César Nunes. A agropecuária na região Centro-Oeste: limitações ao desenvolvimento e desafios futuros. Texto para discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2655/1/TD_1923.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Ciência que transforma: Resultados e impactos positivos da pesquisa agropecuária na economia, no meio ambiente e na mesa do brasileiro. Agroindústria. Brasília; 2019. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/grandes-con>

tribuicoes-para-a-agricultura-brasileira/agroindustria>. Acesso em: 26 ago. 2019.

KAUHAN. A relação entre agroindústria e agropecuária. [S.I.]; 2012. Disponível em: <<https://kauhan73.wordpress.com/2012/04/04/a-relacao-entre-agroindustria-e-agropecuaria/>>. Acesso em: 05 set. 2019.

SBRT – Sistema Brasileiro de Respostas Técnicas. Dez anos do SBRT: Informação tecnológica como ponto de partida para a inovação. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.respostatecnica.org.br/livro.pdf/view>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SBRT - SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. O que é. [S.I.]; 2014. Disponível em: <<http://www.sbrt.ibict.br/sobre-o-sbrt/o-que-e/o-que-e>>. Acesso em: 14 set. 2019.

SBRT - SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. Página inicial. [S.I.]; 2019a.. Disponível em: <<http://www.sbrt.ibict.br/>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SBRT - SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. Página de busca. [S.I.]; 2019b. Disponível em: <<http://www.sbrt.ibict.br/busca-1>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SBRT -SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS.Sistema de Gestão de Qualidade. Elaboração de Resposta Técnica. [S.I.]; 2019c(Instrução de trabalho - IT, 04).

SBRT -SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. Sistema de Gestão de Qualidade. Elaboração de Resposta Referencial. [S.I.]; 2019d (Instrução de trabalho - IT, 05).

SBRT -SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. Sistema de Gestão de Qualidade. Elaboração de Atendimento Referencial. [S.I.]; 2019e (Instrução de trabalho - IT, 13).

SBRT -SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS.Perguntas Frequentes. O que é um Dossiê Técnico? [S.I.]; 2019f. Disponível em: <<http://www.respostatecnica.org.br/faq>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SBRT - SERVIÇO BRASILEIRO DE RESPOSTAS TÉCNICAS. RTs Ilustradas. [S.I.]; 2019g. Disponível em: <<http://www.sbrt.ibict.br/rt-animadas>>. Acesso em: 18 set. 2019.

WANDER, A. E.; CUNHA, C. A. da. Locais de concentração de atividades agropecuárias na Região Centro-Oeste. R. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 12, n. 25, p. 129-144, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1065644/locais-de-concentracao-de-atividades-agropecuarias-na-regiao-centro-oeste>>. Acesso em: 02 set. 2019.

A ABORDAGEM CORPORAL INTEGRAL DO PROJETO MOVI-MENTE

WHOLE BODY APPROACH OF MOVI-MENTE PROJECT

Marcelo de Brito¹

RESUMO: Este texto é um relato de experiência sobre o Projeto de Ação Contínua denominado Movi-Mente, que acumula mais de 20 anos de existência. Objetiva-se apresentar a arquitetura da abordagem de trabalho corporal fundamentada em atividades corporais atípicas (motrivivências) que intentam gerar um processo de desordem criativa (MORIN, 1997). Seus desdobramentos foram estudados através da pesquisa qualitativa (BRITO, 2013). Os resultados apontaram que a abordagem atua em diversas dimensões humanas e no bem estar dos indivíduos. Concluímos que o projeto/abordagem amplia as possibilidades de perceptivas, contribui para a consciência de si e para desenvolvimento integral (WILBER, 2003). Sugere-se que, uma vez mediado por indivíduos qualificados, sua aplicação para diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: desordem criativa, percepção, corporeidade, desenvolvimento integral.

ABSTRACT: This text is an experience report about the Continuous Action Project called Movi- Mente that accumulates over 20 years of existence. The aim is to present the architecture of the body work approach based on atypical body activities (motrivivências) that attempt to generate a creative disorder process (MORIN, 1997). Its outcomes were studied through qualitative research (BRITO, 2013). The approach acts on various human dimensions and on the well-being of individuals. We conclude that the project/approach expands the possibilities of perceptive, contributes to self-awareness and integral development (WILBER, 2003). We suggest that once mediated by qualified individuals, their application is possible to different contexts.

KEY WORDS: creative disorder, perception, corporeity, integral development.

INTRODUÇÃO

A proposição deste texto é relatar a experiência e apresentar a abordagem de trabalho que desenvolvemos no Projeto de Extensão Contínua denominado Movi-mente. O Movi-Mente, hoje com uma insondável quantidade de pessoas que por ele passou (certamente não menos que 2 milhares), iniciou suas atividades em 1994. O objetivo central do projeto à época era a melhoria da qualidade de vida através da atividade física.

A justificativa para sua criação era atender à comunidade e ao mesmo tempo construir maneiras alternativas de prática de ensino para os estagiários do curso de gradu-

¹ Professor da UnB, Faculdade de Educação Física. swkapish@unb.br

ação. As atividades se baseavam em oficinas de esportes, jogos e atividades gímnicas.

No início, o norte teórico da ação pedagógica ancorava-se numa perspectiva situada na área de Educação Física com influência de teorias de Ensino Aberto (Hildebrand & Laging, 1986), da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), dos estilos de ensino (Mosston e Ashworth, 1978) e da Motricidade Humana (Cunha, 1989).

Todavia, minhas experiências pessoais com práticas holísticas (Yoga, tai chi, meditação) fizeram com que o propósito fosse se voltando para o desenvolvimento integral. Consequentemente, o tema da corporeidade emergiu (Merleau-Ponty, 1971; 1992) juntamente com influências advindas do campo místico (Osho, Gurdjieff e Castenhe-da), de físicos e filósofos ligados à física quântica (Fritjof Capra, Amit Goswami, Rupert Sheldrake, Ilya Prigogine), de teóricos ligados ao autoconhecimento (Deepak Chopra, Eckhart Tolle) e mais recentemente do paradigma da ciência integral (Ken Wilber).

Essa “costura” definiu a “cara” atual do Movi-Mente como um projeto voltado para a ampliação da consciência com uma praxis *sui generis* sustentada em motrivivências não comuns cujo mote é o autoconhecimento.



Figura 1. Exemplo de chamada utilizada na página do Facebook

Através de nossa página no whatsapp - Movi-mente - no Facebook <https://www.facebook.com/groups/movimenteunb>, é possível ver registros de imagens e vídeos, apesar da saturação de informes que os inscritos postam.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em 1994, quatro professores vinculados à Faculdade de Educação Física/UnB se juntaram para realizar o projeto Movi-Mente. No começo definimos a oferta de quatro atividades (natação, ginástica, musculação e jogos) nas quais os participantes podiam circular à sua livre escolha a cada dia de atividade. A dinamização das oficinas ficava a cargo de cada professor auxiliado por 2 estagiários do último ano de graduação.

O projeto se realiza, desde então, nas dependências do Centro Olímpico da UnB/ (C.O). As atividades regulares ocorrem às segundas e quartas-feiras às 20 horas. Por vezes, fazemos imersões em outros lugares, sobretudo em ambientes naturais.

Após o primeiro ano, três dos quatro professores decidiram não continuar apesar

dos bons frutos do projeto. Decidi que continuaria. Com isso as atividades inicialmente dirigidas em separado por cada um dos docentes passaram a ser dinamizadas como oficinas abertas onde todos os conteúdos anteriores e mais alguns se mesclavam.

Inicialmente os interessados contribuíam com uma pequena taxa de ingresso e se inscreviam no projeto. Depois de um ano, com a saída dos professores, a frequência às práticas tornou-se aberta e sem inscrição. Desde então o Movi-Mente tem porta aberta. Quem quiser participar das atividades é só ir.

Após uma parada de dois anos (1996-1998), o projeto retornou dando ênfase às meditações ativas propostas por Osho Rajneesh (Orange Book). O objetivo adensou-se no sentido do autoconhecimento. Todavia, o número de participantes era pequeno e as regras do estágio mudaram impossibilitando a prática de ensino no projeto.

Um pequeno grupo se consolidou e desenvolveu fortes laços de amizade e interesse pelas meditações. A interatividade e a confiança do grupo favoreceu a introdução de experiências menos previsíveis possibilitando a construção de atividades inspiradas no anel tetralógico (MORIN, 1997) onde a desordem consciente (Kaos criativo) inspirou as práticas.

A expressão Kaos criativo foi inspirada em Jorge Mautner (escritor, cantor e compositor brasileiro) após vê-lo em uma entrevista televisada (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MCmurPW8zrY>).

No fundo a pessoa mais interessada nesse processo de autoconhecimento era o próprio protagonista por entender que a desordem conscientemente acionada favorece o dinamismo existencial e novas percepções da realidade.

A busca do autoconhecimento se fortaleceu com a confiança na ação que desenvolvíamos e isso permitiu mais ousadia nas explorações no campo das relações humanas (dimensão social), das idéias e teorias (dimensão mental), dos sentires (dimensão emocional) e da transcendência (dimensão espiritual) ampliando o que antes era mais circunscrito à dimensão física.

Por volta do ano de 2003, algo insondável aconteceu. De repente o contingente de participantes cresceu vertiginosamente. Penso que as notícias do que acontecia no Movi-mente chegaram ao conhecimento de um público mais aberto a experiências não comuns. Hoje a diversidade de indivíduos que aparecem no Movi-mente é evidente, indicando que a forma como dimensionamos as atividades é atrativa a diferentes públicos.

FILOSOFIA DO PROJETO

Há evidências de que a humanidade está imersa numa crise sem precedentes. De acordo com várias fontes, entre as quais destacamos Capra (1996, 2002), Chopra (1994), Morin (1997), Goswami (1998) e Sousa (2011), essa problemática advém de um longo processo de fragmentação que remonta à dualidade e à cisão ontológica. Como aponta Morin (1997), há uma disjunção subjacente à maneira como vivemos que está a incapacitar-nos de perceber a realidade de forma integrada. Dessa condição separada, desdo-

bram-se limitações em perceber o que se passa no mundo e em nós mesmos. Incluindo a dificuldade perceptiva do próprio corpo.

Ciente deste contexto global, o Projeto Movi-mente se desenvolveu inspirado pela máxima Socrática “conhece-te a ti mesmo”. O intento é ativar o desenvolvimento, sensibilidade e ampliação da percepção corporal (corporeidade) através de experiências (motrivivências) atípicas.

As práticas são baseadas em vivências como Yoga, Tai chi, técnicas diversas de meditação, Biodança e bioenergética, dentre outras. Através da interação dos fundamentos dessas práticas e de uma condução iintencionalmente kaótica, identificamos um caminho favorável ao desenvolvimento integral que resultou na abordagem de ensino (Brito, 2013). Analogamente, trata-se de um reenlace com o todo que Wilber (2003) denomina de a Grande Cadeia do SER.

Diz Lain Entralgo (2002) que Cosmos - outra forma de dizer todo - é dynamis radical (dinamismo cósmico evolutivo) que através do primado da desordem (Morin, 1997) evolui em complexificação, ineditismo, imprevisibilidade e irredutibilidade de suas criações. Desde os processos interativos primários, se configura uma força que impele à complexificação. Neste sentido, a abordagem do Movi-mente incita uma desordem para favorecer a integração de todas as dimensões humanas (corporeidade), ampliar a consciência de nós mesmos e a transformação do meio que se ancora sempre na transformação do olhar de quem olha (metanóia). Isso exige abertura para vivenciar o risco de se conhecer. As motrivivências inserem risco, sem dúvida!. Cito, neste íterim, Chopra (1994):

São os hiatos em nosso autoconhecimento que nos tornam vítimas da doença, do envelhecimento e da morte. Perder consciência é perder inteligência; perder inteligência é perder o controle do produto final da inteligência, ou seja, o corpo humano. Assim sendo, a lição mais valiosa que o novo paradigma pode nos ensinar é a seguinte: se quiser mudar o seu corpo, mude primeiro sua consciência. Tudo o que acontece a você é resultado de como vê a si próprio. (1994, p.54)

Lain Entralgo (op. cit) amplia essa visão ao sugerir que a consciência de si consiste em ter uma ideia de si mesmo em relação ao que real e efetivamente se pensa que se é; na mais ou menos clara e firme orientação de uma vocação pessoal; na ideia mais ou menos precisa da atitude pessoal face ao exercício da liberdade íntima (escolha) e na perspectiva de imaginar o futuro. Baseando-se em Xavier Zubiri, diz que o homem é pessoa, e o mais radical da pessoa é precisamente a capacidade física e metafísica de possuir-se a si mesma (suus ou autopertença) ou autocompreender-se.

A transformação de si mesmo constitui, em nossa compreensão, a forma de contribuir para a superação da crítica situação global. Afinal “esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é em grande medida uma crise de percepção” (Capra 1996, p.23).

Isso, como orientação filosófica da abordagem do Movi-mente quer dizer: ativar

o processo de fazer-se indivíduo, ou, buscar uma íntima compreensão e profunda aceitação de si e expressar o que se é, reconhecendo, ainda, a ação de um material inconsciente que nos impele a seguir na busca, onde o mundo das aparências e da dualidade é transcendido pelo discernimento.

Neste sentido, o caráter atípico das motrivivências, além de incitar uma desordem criativa (Sá, 2004), tem concomitantemente atingido o status quo individual conduzindo o indivíduo a um estado de percepção diferenciada de si e do contexto (Brito, 2013), contribuindo para a desconstrução de hábitos, condicionamentos e presunções que, como sustenta Goswami (2009), são fatores que impedem a percepção e o discernimento.

Morin (1997) aponta que a instabilidade desorganiza os sistemas e esta é a forma de promover estágios de ordem mais complexa. Quanto mais complexa é a ordem de um sistema mais possibilidade há de suportar estados caóticos, pois há mais consciência.

Sousa (2008) referindo-se a Vergílio Ferreira incita-nos a seguir essa premissa esclarecendo que:

O simples fato de não ser em nós tudo ordem, mas a termos que procurar em tudo e para tudo torna-se para nós um inevitável fator de perturbação – por isso custa tanto carregar «o fardo de ser». Por isso também o fácil contentamento dos idiotas, entupidos no imediatismo do seu ser, sem a vertiginosa e inquietadora pregação da consciência de si [...] esta nossa obsessão natural pela ordem que nos desordena e nos põe em desalinho com a Ordem - «a Grande Ordem do Universo» (p.483, grifo do autor).



Figura 2. Exemplo de motrivivência.

Abrimos-nos ao inusitado para explorar as possibilidades de ampliar nossa resiliência e plasticidade porque entendemos que a complexidade inerente aos sistemas vivos escapa à racionalidade analítica da ciência materialista amparada no paradigma da simplificação e da linearidade. Sustentamos, pois, uma abordagem onde precisamos repensar a vida, não sob a lógica linear dos planejamentos, mas sob a ótica das possibilidades (Goswami, 1998) onde é necessário contemplar o imprevisto, o inusitado, o novo. Afinal, a própria dinâmica atual da sociedade global e os efeitos que dela

decorrem, contribuem para derrubar a lógica determinista do positivismo científico comprovando a impossibilidade de submeter ou controlar a realidade.

As motrivivências atípicas declaradamente inspirados em leituras e práticas sugeridas por Osho, George Gurdjieff e Carlos Castanheira agregam o aspecto místico/espiritual, relevante categoria presente no depoimentos dos participantes do projeto. Neste referencial, percebemos quão valioso é a valorização da subjetividade e o fortalecimento do reenlace entre ciência e espiritualidade, aspeto corroborado por Wilber (2001).

O impacto dessas atividades é perceptível desde as primeiras incursões. Diversos desdobramentos das atividades foram identificados inicialmente através da observação sistemática, depoimentos espontâneos, entrevistas e posteriormente através de relatos escritos. Com o acúmulo desse material pude realizar o estudo que resultou na minha tese de doutoramento (Brito, 2013).

UMA ABORDAGEM CORPORAL ATÍPICA

O Projeto Movi-mente constituiu-se ao longo de sua existência num cenário/laboratório que explora duas vias: a via fenomênica que possibilita aos sentidos captar o que acontece externamente e a via subjetiva interna associada à autopercepção que em última análise visa galgar o propósito ontológico do existir que é busca da unidade.

Embora o foco seja o indivíduo (indivisível), as práticas são realizadas coletivamente para fortalecer as interações objetivas e subjetivas, constituindo, perceptivamente, o que Sheldrake (1996) denomina de campo morfogênico. Quanto mais 'forte' é essa interação mais sentimos algo nos ligando aos outros.



Figura 3. Prática interativa

O local das atividades é comumente a sala de dança com espelhos no Centro Olímpico da UnB. Entretanto, é frequente a exploração de contextos dos mais diversos e insondáveis como o ambiente da natureza (orla do lago, mata, biomas do cerrado, trilhas) e a sala para projeção de filmes. Enfim, qualquer espaço possui possibilidades de exploração, o que permite mais versatilidade e criatividade para realização de motrivivências

Neste sentido, é no momento do encontro que as atividades fluem, mas isso não

quer dizer que não podemos organizar algo antecipadamente. Contudo, é no momento presente que comumente sacamos o caminho a seguir. Assim, o Kaos é premissa de quem vai mediar as atividades uma vez que o improvisado é uma estratégia constante nas propostas que são colocadas em prática.

A título de exemplo, podemos como estratégia explorar contrastes e nuances (rápido- lento, barulho-silêncio, intenso-suave, rígido-relaxado, etc), para dinamizar sensações e estimular a percepção. Nesta atividade: andar de costas de olhos fechados (tensão) pelo local por 1 hora e cada vez que abrir os olhos, parar tudo (congelar) e observar o ciclo da respiração (relax), os contrastes e nuances acontecem.

CATEGORIAS DA ABORDAGEM

Quando tive tempo (período de doutorado) para buscar dar ordem ao que é o Movimento pude perceber que a abordagem didática se estruturou com base e para além das referências iniciais que apresentei anteriormente no começo deste texto. Percebi a influência do construtivismo piagetiano, que muito me influenciou no começo de minha carreira profissional, onde se destacavam os conceitos de desequilíbrio, acomodação e equilíbrio mojarante. Posteriormente a praxis passou a ter muito a ver com a lógica do anel tetralógico que está associado aos princípios hologramático, dialógico e do anel recursivo, presentes no Pensamento Complexo (Morin, 1996, 1997); com o princípio unitivo entre parte e todo da Teoria dos Sistemas (Bertalanffy, 1975; Capra 1996, 2002). Hodiernamente, identificamos coerência com princípio autoconstrutivo da Teoria da Autopoiese (Maturana e Varela, 2001); os princípios da Teoria do jogo (Huizinga, 1971; Caillois, 1990) e a teoria dos chakras (Motoyama, 2001) que representa uma clara influência da cultura oriental na minha vida.

Depurando esses referenciais para situar as categorias que estruturaram a abordagem, identificamos uma arquitetura baseada em quatro pilares:

1. O Kaos criativo, radical do projeto que já comentamos, onde se articula desordem, organização e ordem.
2. O jogo, dinamizando nossa essência lúdica e a dialética dos opostos complementares que favorece a interação social, a presença, a manifestação da alegria.

O jogo traz a compreensão de que a vida é válida quando tem desafios (aspeto *agon*), imprevistos (aspeto *Alea*), mimese (aspeto *simulacro*), transcendência (aspeto *vertigo*) (Caillois, 1990). Brincando/jogando, exploramos de uma só vez nossa natureza sensível e racional, nossa complexidade e manifestamos o que é verdadeiramente humano em nós. (Schiller, 1995). O brincar/jogar, para além da aquisição de habilidades e aptidões, que são consequências naturais, representam uma maneira *sui generis* de dinamizar aprendizagens, trabalhar contradições e revelar as faces do ego. Através do

lúdico brincamos com as máscaras, exercitamos a criatividade e exploramos o inusitado aprendendo a não julgar e não ter medo de errar. A máxima “Quem ousa vence o mais terrível dos monstros: o ridículo” de Vaz de Carvalho, nesse ínterim vem nos inspirando a romper as amarras do ego.

3. O campo (ambiência) ou a esfera de conexões/interações entre os seres, o meio e a informação que propicia vínculos subjetivos e favorece o cuidado e o acolhimento do outro (Sheldrack, 1996).

O campo sugere que nosso corpo é um campo e que indivíduos interagindo com um propósito comum formam também um campo. Neste sentido, a qualidades das relações têm grande relevância, pois ampliam a circulação de informações e a interação conectiva entre local e não local (Goswami, 2009).

4. Os chakras representam os portais para a conexão interior-exterior onde, explorando suas peculiaridades, entrelaça-se a complexidade multidimensional do indivíduo favorecendo sentimento de unidade que foi observado nas informações do estudo que realizamos (Brito, 2013).

Chakra é uma palavra sânscrita que significa literalmente roda e se situam no corpo sutil (Goswami, 2005), ou seja, não são visíveis a olho nu. São responsáveis pela dinâmica bioenergética, difundindo a energia por todo organismo. A dinamização dos chakras através de motrivivências específicas, representa para a abordagem uma estratégia para aceder às diversas dimensões humanas (física, emocional, mental, espiritual, social).

Uma vez atuando no contexto da área de Educação Física, constatamos que, apesar da crescente presença do que vem se denominando de PACs (práticas corporais alternativas) no contexto da cultura corporal (Cezana, Souza Neto, 2008), esse é um tema ainda pouco conhecido e explorado como gerador de práticas corporais. O yoga é um exemplo onde há alusão a esse conhecimento antigo.

Pelo aspecto culturalmente exógeno e pela importância que representa na abordagem, cabe aqui uma explicação sobre como utilizamos o conhecimento dos chakras.

O primeiro chakra – Muladhara ou chakra da raiz – associamos a atividades onde buscamos fortalecer o grounding (fundamento da Bioenergética (Lowen, 1986) correspondente a um processo de radicação térrea). Consiste, basicamente, em desenvolver a firmeza ou estruturar o fluxo energético nos membros inferiores em conexão com a terra. O fortalecimento da base comum ao judo e ao Tai chi são exemplos válidos.

O segundo chakra – Svadhisthana ou Hara – tem como eixo do trabalho o processo de desrepressão (eros) conjugada com a busca do centramento (centering). Centering, diz Boadella (1992), que: “na prática, isso significa uma ajuda na recuperação do equilíbrio emocional e da respiração harmoniosa” (p.24). No contexto da educação motora, a catarse físicoemocional e a tomada de consciência do fluxo energético da respiração

constituem a essência do trabalho.

O terceiro chakra – Manipura ou chakra do plexo solar – orienta um trabalho que consiste em desenvolver noções de limite nas relações coletivas, a capacidade de digerir emoções e o controle dos humores. Isso atuará nos níveis de ansiedade e na capacidade de superar situações de conflito (interno/externo) que, em, última análise, incidirão no conhecimento e reestruturação do ego. O domínio dos humores. Esse tema também envolve a estimulação interações coletivas, a união do grupo, a amizade, a aceitação, o respeito a si e aos outros, o amor ao que se faz, a coragem da entrega.

O quarto chakra – Anahata ou cardíaco – estimulamos a força do grupo, a união, a amizade, a aceitação, o respeito a si e aos outros, amor ao que se faz, a coragem da entrega.

O quinto chakra – Visuddha ou chakra da garganta – estimulamos a comunicabilidade, a amplitude dos sons e vibrações (expressão e impressão), saber falar e ouvir, dizer o que sente sem medo de julgamento, aceitar o ponto de vista dos outros, liberar emoções e não se reprimir são aspectos a serem trabalhados. A música, o canto, a audição atenta aos outros e aos sons.

O sexto chakra – Ajña ou frontal – trabalhamos a capacidade de focar, manter a atenção e encarar, (facing). Boadella (op. cit) diz que o facing, pode ser trabalhado através de contato visual e vocal e da integração entre sentimento, linguagem e percepção. Estimular a criatividade, a intuição e a capacidade de se encarar os desafios, a si e aos outros.

O sétimo chakra – Sahasrara ou coronário – Na prática trabalharmos a concentração, o foco, a atenção, o discernimento, a observação, o silêncio, a meditação. No contexto coletivo, a ética.

Essas categorias (kaos, campo, jogo e chakras) são articulados e sua operacionalização depende das demandas individuais e coletivas do grupo no momento da prática. Neste sentido, cada encontro no Movi-Mente representa uma experiência ímpar, que pode sugerir momentos de interocepção (sinestesia, percepção de emoções, fluxo bioenergético, sinais vitais, da propriocepção (cinestesia e cenestesia) e da exterocepção. (discriminação de sinais através dos sentidos ou “leitura” da realidade).

O entrelaçamento desses momentos segue um fluxo composto de momentos de ação, inação (meditação), observação (contemplação) e reflexão que representamos na ilustração seguinte a qual denominamos de dinamismo recursivo circular.



Esse fluxo, acentuo, é dinamizado aproveitando o que se interpõe no aqui-agora. Dessa forma, percebemos no estudo realizado (Brito, 2013) favorecimento à criatividade e à intuição que se associam à referencia abertura de possíveis.

Sobre o tema do presente (aqui-agora), Eckhart Tolle, um dos místicos do nosso tempo, orienta-nos à percepção da experiência do Agora. O Agora, aponta Tolle (2003), nos remete para a ideia do presente do qual fala Santo Agostinho no 11º livro de suas Confissões. Salienta Santo Agostinho que nem o futuro nem o passado é. O Agora transcende o plano fenomenal e é inalcançável para a mente, consistindo na própria manifestação da unidade.

Para alcançá-lo é exigido sair do domínio da mente ou da carga dos pensamentos que nos projetam para o passado ou para o futuro.

Remetendo ao contexto da atividade física e da educação motora, a experiência do Agora é algo que acontece, sobretudo quando a situação exige atenção e foco no instante. Um exemplo: quando estamos nos deslocando em velocidade crescente, sem direção prevista numa sala com muita gente.

Num mesmo encontro, podemos explorar mais um ou outro momento (ação, inação, reflexão, observação) dependendo do que for necessário trabalhar. O importante é que todos esses momentos sejam vivenciados frequentemente, mesmo que em encontros distintos. Uma das muitas experiências que realizamos pode facilitar essa compreensão.

Descrevemo-la:

— No local onde trabalhamos existe um pequeno bosque de mangueiras. São árvores muito favoráveis a escalada. Certo dia, caminhamos em silêncio até esse local. Sugeri que o grupo se dividisse pelas árvores e escalassem (ação) lentamente — como uma cobra — de olhos fechados e procurassem manter a atenção interna e externa a si. Quando alguma sensação/emoção (rigidez, medo, etc.) surgisse que parassem para observá-la e refletissem sobre ela. Depois de alguns minutos, sinalizamos para que todos (ainda suspensos) procurassem um cantinho onde pudessem relaxar (nada fazer), observar sua respiração e buscar silenciar a mente para vivenciar o Agora (inação) (Tolle, 2003). Essa atividade durou mais de 1 hora e, como se percebe, os quatro momentos foram vividos.

A PESQUISA: SABER SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO/ABORDAGEM

Quando decimos estudar sistematicamente o Movimento nos deparamos com uma problemática: não conseguimos definir um modelo de investigação consagrado pelo método científico. Assim, diferentemente da trajetória comum de pesquisa onde o investigador elabora um experimento ou elege uma problemática numa determinada realidade para estudá-la, no nosso caso, isso foi acontecendo em função do cotidiano do projeto quando identificarmos que estavam ocorrendo desdobramentos no modo de vida dos participantes em função da participação no projeto.

Estruturar a pesquisa exigiu a adoção de diversos instrumentos de coleta de informações (memorial, entrevista, questionário). Essa multiplicidade de técnicas nos permitiu acessar diferentes níveis de informação e comprová-las..

Quatro questões básicas orientaram tanto o memorial como as entrevistas. Foram elas:

- 1) Como e o que fez você chegar ao Movi-mente?
- 2) Como estava sua vida antes do Movi-mente?
- 3) Qual a sua percepção acerca da proposta do Movi-mente?
- 4) Que desdobramentos tem observado em função da experiência no Movi-mente?

Estas estratégias foram aplicadas em diferentes momentos ao longo de três anos com o auxílio de bolsistas do projeto (no caso das entrevistas) para evitar interferências, uma vez que os laços de amizade entre eu e os indivíduos do projeto poderiam influenciar nas respostas.

Participaram da pesquisa 57 indivíduos de ambos os sexos que frequentam ou frequentaram o projeto por pelo menos mais de um ano. A faixa etária dos indivíduos estava entre 19 e 52 anos, com maior frequência entre os 21 e 23 anos.

Posteriormente à aplicação destas estratégias e inspeção das informações recolhidas, fizemos uso de uma quarta estratégia, um sucinto questionário comprobatório que, aliás, foi facilitada pela existência da internet. O questionário foi aplicado através do endereço eletrônico do grupo Movi-Mente, sediado na rede social Facebook, e baseou-se nas informações dos outros instrumentos.

Essa forma multifacetada de pesquisar um fenômeno complexo definiu a opção por uma abordagem de investigação denominada Pesquisa Construtivista (Rodwell, 1994, 1998; Siqueira e Erdmann, 2007).

Essa opção foi feita porque a pesquisa construtivista se adequa a realidades construídas onde a visão sistêmica é necessária para abarcar mais aspectos da mesma realidade e trazer um entendimento plural onde as hipóteses estão contextualizadas e dependem do entendimento de quem participa, não sendo generalizáveis. Importa, neste caso, o estudo as interações e os padrões que se desdobram do contexto singular à situação pesquisada. O intento foi compor uma visão o mais integral possível da realidade (Wilber, 2003).

RESULTADOS OU DESDOBRAMENTOS DO PROJETO/ABORDAGEM

Após recolher as informações, identificamos que a maioria dos integrantes dessa amostra chegou ao Movi-Mente através de convite ou indicação de algum amigo ou co-

nhecido, geralmente impelidos pelo desejo de conhecer pessoas interessantes, coisas novas, divertir-se e vivenciar desafios.

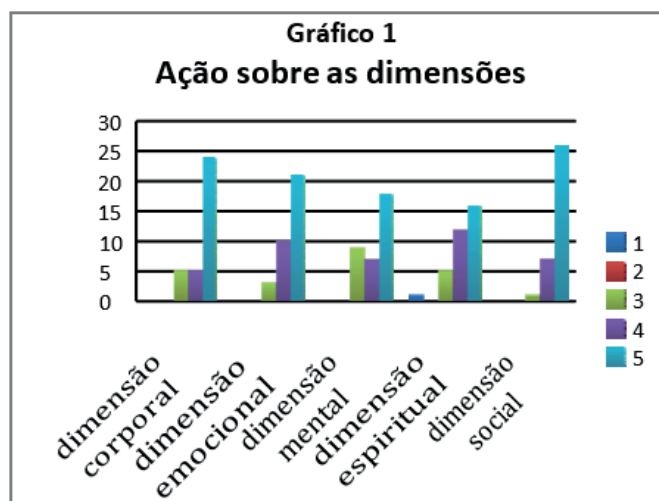
Sinalizam os depoimentos que, antes de adentrarem ao projeto, vários indivíduos passavam por momentos de instabilidade pessoal e evidenciavam alguma insatisfação existencial. Alguns indivíduos disseram que, em tempo recente, foram diagnosticados com estados de depressão, bipolaridade e até esquizofrenia. Apontaram também que ao iniciar a participação no projeto seus desejos eram frequentemente ligados à possibilidade de vivenciar relacionamentos, que ocorreu um sem número de projeções e julgamentos. Contudo estes foram se desfazendo à medida se aprofundaram na proposta.

Evidenciou-se também que desde as primeiras participações houve um impacto (positivo- negativo). Esse impacto é amplamente relatado e representou, para alguns, uma espécie de acordar para uma nova realidade. Alguns não se aproximam do projeto por essa razão, outros o fazem por isso mesmo. Ao que parece, essa característica serve de filtro atraindo mais àqueles que estão abertos a novas experiências.

Com relação às impressões que ficam, destacam-se aspetos que indicam a influência da abordagem nas diversas dimensões humanas (gráfico 1). Após estes depoimentos (primeira fase do estudo), evidenciou-se que os desdobramentos certificavam a importância do projeto e conseqüentemente de sua abordagem de trabalho.

Posteriormente a essa primeira fase, para sanar a dúvida se as informações tiveram esse resultado em função da influência da nossa convivência, aplicamos um questionário comprobatório construído com base nas informações recolhidas.

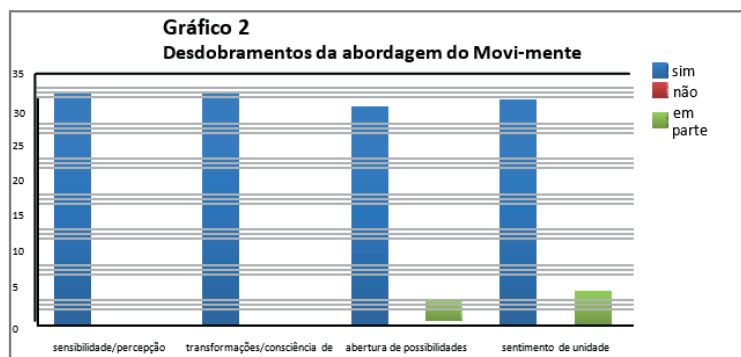
O gráfico seguinte apresenta os resultados da primeira questão onde se pergunta numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco) se as atividades do projeto atingem as diversas dimensões humanas. A tendência para zero, neste caso, sugere um baixo índice de consecução e a tendência para cinco, um alto índice. Obtivemos os seguintes resultados:



Através do gráfico constatamos que há uma elevada concentração de respostas

tendendo ao score cinco confirmando que a abordagem incide em todas as dimensões humanas (física, emocional, mental, espiritual e social). Neste sentido, há uma propensão ao desenvolvimento integral do indivíduo (Wilber, 2001; 2003).

No próximo gráfico (2), compilamos os resultados referentes às outras questões onde inquirimos acerca da influência do projeto no desenvolvimento dos aspetos nele elencados. Confirmou-se novamente a abrangência da abordagem dada a quase unanimidade das respostas <sim>.



Os resultados advindos do questionário comprobatório confirmaram as informações dos outros instrumentos de recolha. A abordagem incide na sensoriedade estimulando a percepção, desencadeia um dinamismo favorável a transformações e à ampliação da consciência de si, contribui para abertura de possibilidades e promove um sentimento de unidade. Esses resultados nos trouxe mais confiança acerca do valor e amplitude da abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São 21 anos de atividade. Muitos passaram, muitos permanecem, mesmo que não mais frequentando as práticas. Muitos amigos. Reconhecimento. Uma experiência que mudou minha vida e a de muitos. O Movi-Mente alcançou seu propósito. Espero que siga em frente com esses muitos amigos que amam a rebeldia e a alegria de viver. Afinal, ser feliz é uma arte e penso que aprendemos um caminho, e esse caminho impressinde da corporeidade.

Aqui pude escrever um pouco sobre o que percebemos com a pesquisa que realizamos. Os desdobramentos da abordagem do projeto são muitos. O estudo nos surpreendeu. Trouxe constatações de que a abordagem consolidou uma estrutura e uma dinâmica assertiva, constituindo-se numa alternativa que pode ser aplicada, com as devidas adequações, a outros contextos. Este fato se comprova depois de diversas experiências vividas em outros grupos e lugares tanto pessoalmente como por pessoas que estão ou estiveram conosco e se espelharam no projeto.

Constatamos que o Movi-Mente constitui um contexto favorável ao bem viver (saúde global) e que sua abordagem atípica atua sobre o desenvolvimento integral, es-

estimulando mudanças pessoais e na realidade na qual vivem os indivíduos.

Como derradeiras considerações e a título de esclarecimento e orientação, seguem alguns apontamentos que podem auxiliar na adoção desta abordagem:

1. A abordagem visa, no campo da educação motora, ampliar as possibilidades de ruptura com a lógica mecanicista, materialista, fragmentária, reducionista e racionalista imposta pelo paradigma cartesiano. Neste sentido, para além de objetivos horizontais relacionados ao desenvolvimento competências motoras, mas sem desmerecê-las, pretendemos a busca do todo que somos.

2. A abordagem, ao buscar desenvolver a sensibilidade e a percepção, é favorecida pelo uso de recursos como a música, vídeos (documentários, filmes), leituras (poesia, textos científicos), etc. O propósito é uma educação estética e científica que dê maior consistência e compreensão das praxis.

3. A abordagem incita a pessoa a assumir a responsabilidade pela construção da sua própria trajetória (autonomia). Por isso, além das atividades regulares, é frequente a realização de atividades extras como ações comunitárias, encontros, participação em eventos, festas, etc. Estas atividades contribuírem para o estreitamento entre teoria e prática e promovem amizades duradouras.

4. A vivência intencional do kaos sugere um movimento na direção do risco e também do aprender a zelar por si e pelos outros. A conduta volitiva, neste sentido, é importante, mas sabemos que em certos contextos (escola, por exemplo), essa possibilidade complica-se. Assim, cabe ao mediador ter sensibilidade e observar o que é possível para não correr riscos desnecessários. De qualquer forma sempre existem possibilidades.

5. A abordagem, por coerência, requer que o mediador mantenha o interesse em ampliar a consciência de si e de vivenciar experiências atípicas, de forma que as atividades (motrivivências) que sugere, sejam tão importantes para os participantes como para si.

O aprendizado de vivenciar o Kaos nos trouxe plasticidade e nos deu habilidade para superar dificuldades e contratempos. A limitação maior do projeto reside na dinâmica didática que desenvolvi que não é algo que se transfira, é um processo de entrega que é pessoal e exige que cada um que venha a seguir a abordagem descubra seu jeito próprio de desenvolvê-la. Necessário é manter viva a chama da alegria, da espontaneidade, da ousadia, da afetividade, do amor que representam a alma do Movimento.

Uma vez vinculado a área de Educação Física e afinado com o ambiente da arte sempre tive vontade de desenvolver o projeto com pessoas do meio artístico e esportivo. Esse interesse se estende às escolas e instituições que atendem pessoas com problemas de saúde, etc. De certa forma isso vem acontecendo, mas não sistematicamente. Quiçá

venha a acontecer através dos nossos colaboradores e indivíduos que fizeram os cursos de formação do Movi-Mente que oferecemos como extensão universitária.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L.V.(1975).Teoria Geral dos Sistemas. Petrópolis: Ed. Vozes. Boadella, D.(1992). Correntes da Vida.2ed. São Paulo: Summus.

BRITO, M. (2013). A construção do sentimento de unidade: desdobramentos de uma abordagem corporal atípica no desenvolvimento humano. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto)—Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal Disponível em: <<http://repositorio.utad.pt/handle/10348/2394>>. Recuperado em: 30 set. 2017.

CAILLOIS, R. (1990). Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia.

CAPRA, F. (1996). A teia da vida. São Paulo: Cultrix.

_____. (2002). Conexões ocultas. São Paulo: Cultrix-Amana Key.

COLETIVO DE AUTORES.(1992). Metodologia do ensino da educação física. São paulo: Cortez, Coleção magistério 2º grau – série formação do professor.

CUNHA MSV. (1989). Motricidade Humana. Lisboa: ISEF/UTL.

CHOPRA, D. (1994).Corpo sem idade, mente sem fronteiras: a alternativa quântica para o envelhecimento. Rio de Janeiro: Rocco.

GOSWAMI, A. (1998).Universo autoconsciente. 2ed. São Paulo: Rosa dos Tempos.

_____. (2005). A física da alma. São Paulo: Aleph.

_____. (2009).Deus Não Morreu. Lisboa: Planeta Editora.

HILDEBRANDT, R. & IAGING, R. (1986). Concepções abertas ao ensino da educação física. Rio de Janeiro: Livro Técnico,.

LAIN Entralgo, P. (2002). O que é o homem. Lisboa: Editorial Notícias. Lowen, A.(1982). Bioenergética. São Paulo: Summus.

MATURANA, H e Varela, F.J. (2001). A Árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas Athenas.

MORIN, E. (1996). O método III: o conhecimento do conhecimento. Lisboa: Europa-América.

_____. (1997). O Método I: A natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa América. Merleau-Ponty M. (1971). Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

_____. (1992). O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva.

MOSSTON, M. & Ashworth, S. (1978). La enseñanza de la Educación Física La enseñanza de la Educación Física: del acción Física: del comando al descubrimiento comando al descubrimiento. Buenos Aires. Ed. Paidós.

MOTOYAMA H. (2001). A teoria dos chakras: ponte para a consciência superior. 5.ed. São Paulo: Pensamento.

RODWEL, M.K. (1994). Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. FAEEBA, 3, 122-37, Jan-dez.

_____. (1998). Social Work Constructivist Research. New York: Garland Publishing Inc.,.

SÁ, L.M. (2004) Desordem criadora: crise ambiental e educação. Ambiente e educação, 9, 1, 69-87.

SCHILLER, F. (1995). A educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras.

SHELDRAKE, R. (1996). A Presença do Passado: ressonância mórfica. Lisboa: Instituto Piaget.

SIQUEIRA, H. e Erdmann, A.L. (2007, abr-jun). Construtivismo como método de pesquisa: possibilidade de geração de conhecimentos. R Enferm UERJ, 15, 2, 291-7.

SOUSA, J.A.S. (2009-2010). Motricidade Humana: um nome ou um programa de vida? FIEP BULLETIN, 79, 1, 46-55. Recuperado em 12 set 2011, de http://pt.scribd.com/doc/56972035/Sousa-Jose-Antunes-Motricidade-Humana#outer_page_16.

TOLLE, E. (2003). O poder do Agora. 2ed. Cascais: Pergaminho.

WILBER, K. (2001). A União da Alma e dos Sentidos. São Paulo. Cultrix.

_____. (2003). Uma Teoria de Tudo. Cultrix.

ENVIE SEU TRABALHO PARA A REVISTA PARTICIPAÇÃO

O espaço editorial da Revista Participação é destinado às contribuições dos extensionistas docentes, discentes e técnicos-administrativos da comunidade universitária da Universidade de Brasília e das universidades brasileiras.

Confira as próximas datas de submissão
no Portal do Decanato de Extensão:

www.dex.unb.br

Conheça a Revista Participação:

<https://periodicos.unb.br/index.php/participacao>

