

PARTICIPAÇÃO

Decanato de Extensão-Universidade de Brasília - Ano 13 - n°s 23 e 24 - Jun/Dez/2013 - ISSN 1677-1893

Extensão e
multidisciplinaridade:
formando cidadania

R454 Revista participação / Wanderson Flor do Nascimento, editor científico ; Sonia Ramos Cruz, editora-executiva. _ Ano 13, n. 23-24 (jul./dez. 2013) _ Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de extensão, 1997- . 142 p. : il. ; 30 cm.

Semestral

Descrição baseada em: Ano 13, n. 23-24 (dez. 2013)

ISSN 1677-1893

1. Extensão universitária. 2. Cidadania. 3. Multidisciplinaridade. 4. Instituições de Educação Superior – Brasil. I. Nascimento, Wanderson Flor do (ed.). II. Cruz, Sonia Ramos (ed.).

CDU 378.147.867

EDITORIAL

É com satisfação que entregamos aos leitores esta edição dupla da revista Participação, em que constam os números 23 e 24 referentes ao ano de 2013.

Com a contribuição de autores da UnB e de outras IES brasileiras, o presente desafio que move esta nova etapa da revista é elevar o patamar de qualidade e a manutenção da construção da revista na plataforma do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas-SEER.

Acredita-se que todos ganham no processo de qualificação e da contínua busca da excelência, em que se valoriza o trabalho dos autores, dos avaliadores, de todo o corpo editorial da revista e, especialmente, sedimenta-se a extensão como dimensão acadêmico-científica, fortalecendo esse espaço.

A Participação, assim, renova o corpo editorial para repetir com excelência, nesta atual gestão do Decanato de Extensão, a trajetória de modernidade, inovação e da contínua reafirmação da revista como produção de qualidade.

A presente edição traz 14 artigos que descrevem ações de pesquisa, ensino e extensão realizadas por instituições sediadas no Distrito Federal, Rondônia, Minas Gerais, Mato Grosso, Piauí e Rio Grande do Sul. Há experiências relacionadas à promoção da cidadania, passando pela inclusão digital e valorização de patrimônio histórico. A questão da promoção de saúde e qualidade de vida é abordada com ênfase aos aspectos clínicos e sociais da doença falciforme e da hanseníase.

A importância do desenvolvimento sustentável, é apresentada com uma experiência de coleta seletiva; trazemos a questão da quebra de mitos das dificuldades de aprendizagem escolar, e abrigamos as narrativas sobre o Projeto Rondon. Em quase todos os relatos, nota-se que a multidisciplinaridade aparece como componente da constituição das ações extensionistas desenvolvidas de norte a sul do país, como uma tendência e um avanço dos programas e projetos de formação da cidadania.

Agradecemos a todos que contribuíram para esta edição dupla da revista especialmente os autores e o novo corpo de avaliadores da equipe editorial.

Boa leitura!

Thérèse Hofmann
Presidente do Conselho Editorial

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 13 - nº 23 e 24 – 2013- ISSN 1677-1893- (ISSN on-line- 2238 -6963)

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 2.000

Reitor

Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora

Sônia Nair Bão

Decana de Extensão

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa

Decano de Ensino de Graduação

Mauro Luiz Rabelo

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação

Jaime Martins de Santana

Decano de Administração

Luís Afonso Bermúdez

Decana de Assuntos Comunitários

Denise Bomtempo Birche de Carvalho

Decano de Planejamento e Orçamento

Carlos Alberto Müller Lima Torres

Decana de Gestão de Pessoas

Gardênia da Silva Abbad

Diretor Técnico de Extensão - DTE/DEX

Valdir Adilson Steinke

Diretora de Desenvolvimento e Integração Regional - DDIR/DEX

Maria Inez Montagner

Diretor da Casa da Cultura da América Latina - CAL/DEX

Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva

Diretora de Capacitação e Formação Continuada - Interfoco/DEX

Janaina de Aquino Ferraz

Conselho Editorial

Profa. Dra. Thérèse Hofmann (Presidente)

Prof. Dr. Aideivaldo Fernandes de Jesus (UNIVAS)

Profa. Dra. Ana Maria Canesqui (UNICAMP)

Prof. Dr. Clayton Quirino Mendes (FAV/UnB)

Profa Dra. Dóris Santos de Faria (UFOPA)

Prof. Dr. Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva (MUS/UnB)

Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira (VIS/UnB)

Prof. Dr. Gabriele Cornelli (FIL/UnB)

Prof. Dr. Heleno Rodrigues Corrêa Filho (UNICAMP)

Profa. Dra. Janaina de Aquino Ferraz (IL/UnB)
Profa. Dra. Jane Dullius (FEF/UnB)
Profa. Dra. Leila Chalub Martins (FE/UnB)
Prof. Dr. Marcelo Mari (VIS/UnB)
Prof. Dr. Marcus Mota (CEN/UnB)
Profa. Dra. Maria Inez Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Miguel Ângelo Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Nielsen de Paula Pires (IPOL/UnB-Unila/PR)
Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (IL/UnB)
Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (FE/UnB)
Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)
Profa. Dra. Sandra de Fátima Batista de Deus (UFRGS)
Prof. Dr. Sylvio Quezado (UFRN)
Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke (GEA/UnB)
Prof. Dr. Volnei Garrafa (DSC/UnB)

Internacionais

Prof. Dr. Éric Brian (ENS, Paris)
Profa. Dra. Marie Jaisson (Université Paris XIII)

Editor Científico

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento (FIL/UnB)

Editora-Executiva: Sonia Ramos Cruz

Capa e Diagramação: Venícius Mendes e Damara Santos

Revisão: Sonia Ramos Cruz

Secretária: Paula Teixeira

Gerentes do SEER: Juliano Pestana e Lucca Ramalho

Decanato de Extensão - DEX

Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910.900 - Brasília-DF Brasil - Fax: (55 61)

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX

Telefones: (55) (61) 3107 0326 e 3107 0330

redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/

www.revistaparticipacaodex.unb.br

E-mail: participacao@unb.br,

<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/about/index>

Sumário

Educação Popular e Extensão Universitária na Promoção da Educação em Direitos Humanos: um estudo de caso do projeto EDPH em Ceilândia <i>Adriana Silva Alves</i>	7
Educação e Cidadania: uma experiência interdisciplinar na comunidade <i>Cecília Maria Resende Gonçalves de Carvalho, Sara Maria Sumbér da Silva, Jamilla Istefâne Nunes de Sousa, Aline Bona de Alencar Araripe, Carmem Leidiza Viana Gomes, Sabrina dos Santos Melo e Ana Beatriz Gonçalves de Carvalho</i>	17
Concepções Sintomáticas e Sociais da Doença Falciforme <i>Danielle Lustosa Araujo, Gisele Silva Santos, Nathani Amorim Viana, Sergio Santos de Souza e Maria Inez Montagner</i>	25
Projeto Rondon: responsabilidade social em prol da cidadania no sertão nordestino <i>Diorge Jônatas Marmitt, Aline Diesel e Rafael Rodrigo Eckhardt</i>	35
Construção do projeto político pedagógico de uma escola para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação <i>Lays Batista Martins Leite, Rayanne da Conceição Silva Rodrigues, José Luccas Gabriel Francisco de Andrade Santos e Cynthia Bisinoto</i>	44
Análise Qualitativa da implantação das Unidades de Pronto Atendimento no Distrito Federal: um estudo de caso <i>Gabriela Seixas Ivo, Maria Inez Montagner e Miguel Ângelo Montagner</i>	57
Vivências do Projeto UERR Rondon: uma proposta de Extensão Universitária <i>Maria das Neves Magalhães Pinheiro, Sandra Kariny Saldanha de Oliveira e Maria do Socorro Melo Araújo</i>	69

Você separa o lixo seco reciclável do lixo orgânico? <i>Roberto Patrocínio Silveira</i>	77
Inclusão Digital: uma alternativa de crescimento <i>Stephany de Camilo e Alonso, Matheus Santana Salvador Pereira, Lorena Cristine Soares e Arlete Barbosa dos Reis</i>	84
Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania em Diamantina/MG <i>Juliana Medaglia e Carlos Eduardo Silveira</i>	93
A percepção de voluntários e participantes sobre a X Semana de Extensão da Faculdade UnB Planaltina- FUP <i>Juliana Eugênia Caixeta, Fabiana Miranda de Souza, Ludmila Xavier da Guirra, Cristian Ney Viana Guimarães, Luciana Medeiros Leite, Nattacha Lidiany Fernandes dos Santos e Rosimary Oliveira da Silva</i>	101
Humanismo Caboclo: educação popular e extensão universitária <i>Luciano de Melo Sousa</i>	111
Proposta de Intervenção Psicológica a uma Adolescente com Dificuldades de Aprendizagem <i>Michele Daiane Birck, Denise Cord e Mônica Duarte da Silva Gonçalves</i>	122
Hanseníase: diagnóstico precoce é a solução <i>Débora Aparecida da Silva Santos, Ritielly Eduarda Lopes Mendonça Gonçalves, Áurea Miranda do Nascimento, Lourenço Ribeiro da Cruz Neto</i>	133

EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO EDPH EM CEILÂNDIA

Adriana Silva Alves¹

RESUMO

Este artigo propõe-se a discutir e problematizar o papel da Educação Popular e da Extensão universitária na promoção da educação em direitos humanos com base na experiência do Projeto *Educação Popular e Direitos Humanos: Capacitação de Atores Sociais* no Distrito Federal e Estado de Goiás (EPDH). O projeto foi realizado pelo Núcleo de Estudos para Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP-UnB), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH-PR). Tomou-se como objeto, as oficinas de capacitação de atores promovidas na comunidade Sol Nascente, um dos principais bairros da cidade satélite de Ceilândia-DF. A partir da descrição metodológica das oficinas, analisa-se o papel da educação popular e da extensão universitária, ao estabelecer laços entre realidades, aprendizagens, pesquisa e sala de aula na promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação . Direitos Humanos . Educação Popular . Ceilândia

ABSTRACT

This article aims to discuss and question the role of popular education and extension education in promoting human rights education based on experience Project *Popular Education and Human Rights: Training of Social Actors* in the Federal District and Goiás State (EPDH). The project was conducted by the Center for the Study of Peace and Human Rights at the University of Brasília (UNB-NEP), in partnership with the Department of Human Rights (SDH-PR). We take as object the training workshops in the community of actors promoted the Rising Sun, a major satellite city neighborhoods Ceilândia-DF. From the methodological description of the workshops, we will examine the role of popular education and university extension, to establish links between realities, learning, classroom research and the promotion of human rights.

Keywords: Education . Human Rights . Popular Education . Ceilândia

¹Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, intercambista do curso de Ciencia de la educación da Universidad de la Republica no Uruguai-2012 e pesquisadora nas áreas de educação, Economia Solidária e Meio ambiente, dria.pedagogia@gmail.com.

1 Considerações Iniciais

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
produção ou a construção.
(Paulo Freire)

O avanço da constituição da cidadania no Brasil desde o processo de redemocratização, que teve o seu ápice com a Constituição de 1988, integra a valorização de uma cultura para paz que promova e proteja os direitos humanos. Basilar a essa valorização, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2006) enquanto marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos. O Brasil, como Estado-Membro, assumiu implantar medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico².

No Brasil, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos percorreu um itinerário de planos e programas de promoção aos direitos humanos, atrelado a contextos de lutas sociais e populares, como estratégia de resistência cultural às violações dos direitos humanos garantidos, e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos. Tal proposta se insere numa visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. (SILVEIRA, 2010).

Partindo do desafio de promover ações educativas com o eixo direitos humanos, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) fomentou o Projeto “Educação Popular e Direitos Humanos: capacitação de atores sociais no Distrito Federal e Estado de Goiás”- EPDH, ao longo de 2012. Tal proposta foi uma iniciativa do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM-UNB). O intuito do projeto foi a capacitação de atores sociais em comunidades vulneráveis, usando a linguagem e a didática da Educação Popular na promoção e efetivação dos direitos humanos.

Usar a metodologia da educação popular,

representou a busca pela efetivação de uma práxis pautada no protagonismo social e na promoção de ações catalisadoras do processo de reconhecimento de espaços de construção da educação, que vão além dos tradicionais - escolas formais, universidades, centros de pesquisa. Essa iniciativa deu-se, num primeiro momento, a partir do reconhecimento da limitação desses espaços em dialogar com o “mundo extramuros”, afastado do acesso ao ensino dito “formal”, e num segundo momento, pela necessidade de reconhecer e apoiar o protagonismo de atores e atrizes que, desde há muito, colaboram, sobremaneira, com a aquisição evolutiva de um patrimônio que pertence ao conjunto da sociedade: a visão multicultural em direitos humanos³.

2 Marco Teórico

2.1 Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH lançado em 2007 possui no seu bojo a implementação que configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano” (PNEDH, 2007: 43).

O que se faz necessário no contexto atual marcado pela globalização é a não restrição da educação somente no nível abstrato, da educação no campo teórico, mas sim, investir na formação, mas que possa ser instrumento de mudança, a qual se aproprie do passado histórico e recupere a memória coletiva, trazendo à tona o presente e a responsabilidade de cada indivíduo no desenvolvimento da sociedade.

² Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2006.

³ Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2006.

2.2 Princípios da Educação Popular

A metodologia da Educação Popular contribui para facilitar os debates sobre temas identificados como pertinentes pelo grupo de participantes, criando um espaço de trocas e de autoconhecimento, bem como a fomentação de ações que possibilitem mudanças na comunidade. Tal metodologia é presente e atuante no campo da educação não formal por possuir características de uma educação não institucionalizada. Essa diretriz está conectada com o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-03, instituído pelo Decreto 7.037/2009, que consolida o reconhecimento da educação não formal, como princípio norteador de ações capazes de tornar a educação um espaço de defesa e promoção dos direitos, tornando-a parte de uma política ao afirmar o compromisso do Estado brasileiro de incentivar e apoiar iniciativas de educação popular em Direitos Humanos desenvolvidas em espaço não institucionais por meio de organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil.

Segundo o PNEDH, a educação não formal reconhece a Educação Popular como uma dimensão educativa que além de propiciar a construção do conhecimento é capaz de promover ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central, também convergem suas propostas ao se orientar por “princípios da emancipação e da autonomia” (PNEDH, 2003:43). O desafio de encontrar uma definição teórica que consiga abarcar toda a dimensão da Educação Popular, vai ao encontro da definição proposta por Carlos Jose Vigil (1989) ao escrever que:

la educación popular es una experiencia intencionalmente educativa que facilita a los sujetos una toma de conciencia, una nueva síntesis de conocimientos o la incorporación de nuevos saberes, que permanecen más allá de la experiencia que les dio origen y que les permite enfrentar nuevas situaciones.

Outro pressuposto fundamental da Educação Popular que caracteriza a atuação do projeto, foi a escolha de atuar em comunidades vulneráveis e de permitir em suas diretrizes a construção de um plano

de trabalho próprio para cada grupo. Como sustenta Vigil (1989) “la educación popular es popular, porque siendo una práctica pedagógica busca sus objetivos, apunta su finalidad, encuentra su razón de ser no en ella misma sino en un sujeto colectivo- los sectores populares -y sus intereses”, ou seja, a partir da necessidade dos grupos, formou-se o contexto que balizou as ações, o que colaborou para a orientar os princípios e práticas em direção a uma construção particular, fugindo do modelo pré-estabelecido.

2.3 Extensão Universitária

O caráter universitário do projeto se deu pela presença expressiva de estudantes (cerca de 54%) de algumas universidades, em busca de realizar extensão universitária. Grande parte do grupo era oriunda de faculdades particulares, para cujo o tema “extensão” é algo crescente. Diante disso, o projeto se caracterizou também por essa vertente, pois, além de estar diretamente vinculado com a Universidade de Brasília, também promoveu o encontro de outras universidades com grupos comunitários, colaborando para unir a pesquisa e o ensino à ação.

No sentido de recuperar a história, Silvio Paulo Botomé (2001) comenta que “O ‘nascimento’ da extensão universitária teve múltiplas vertentes, e citando-as temos: o uso do conhecimento como lazer e usufruto dos bens culturais, a complementação dos estudos universitários, a prestação de serviços que a comunidade não tinha pela universidade, que dominava o conhecimento e a tecnologia para fazê-los.” Portanto, partindo-se da análise de Dóris Santos de Faria (2001) encarou-se a extensão como processo acadêmico, com funcionalidade típica do trabalho universitário aplicado às áreas do conhecimento multidisciplinar e com implicações sociais. Ainda segundo a autora, “a extensão como processo cultural, científico e educativo que integra universidade e sociedade ante a realidade que lhes toca”, sendo que o ato da extensão já é ensino e já é pesquisa.

Ao longo da história das universidades brasileiras, de acordo com seu projeto pedagógico, houve alguns momentos na conceituação da extensão

universitária que variaram por modelos, dentre eles: transmissão vertical do conhecimento; ação voluntária sócio comunitária; ação sócio comunitária institucional e o acadêmico institucional. O esforço realizado foi no sentido de aliar o potencial da instituição em favor da demanda comunitária.

3 Análise Descritiva do Projeto Educação Popular e Direitos Humanos

O Projeto contou com diversas fases (vigeu de março a dezembro de 2011), porém, descreveremos de forma resumida e sintetizada todas as ações em três etapas principais, sendo elas:

3.1 Capacitação e Formação de Duplas

O processo de formação dos monitores iniciou-se anteriormente à seleção. Todos os candidatos participaram de oficinas temáticas que abarcavam diálogos sobre as obras de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” e “Extensão ou Comunicação”, fundamentos da Pesquisa Participante por meio da obra “Repensando a pesquisa participante” do autor Carlos Rodrigues Brandão; módulos sobre os temas “Participação social”, “Mediação Social” e “Educação Popular em Direitos Humanos” apoiado em textos de diversos autores. Essa metodologia permitiu aproximar os candidatos ao universo conceitual do trabalho a ser desenvolvido ao longo do projeto.

Para o processo seletivo foram realizadas análise de currículo e entrevistas e, ao fim, a equipe foi composta por duas coordenadoras e oito monitores

de diversas áreas do saber como: filosofia, artes cênicas, sociologia, direito, pedagogia e psicologia. Isso possibilitou uma abrangência mais plural sobre a abordagem didática e contribuiu com elementos pertencentes à profissão ou área de estudo de cada monitor/a e coordenador/a na composição do trabalho, principalmente, pelo arranjo em duplas para atuar nas comunidades, sendo um dos monitores identificado como a pessoa de referência daquele grupo e o outro como corresponsável. Após essa etapa, foi dada sequência ao processo de formação por meio do “Seminário de Planejamento Estratégico, Metodológico e Operacional” realizado na Casa da Juventude Padre Burnier (CAJU), reconhecido como um importante instituto de formação, assessoria e pesquisa sobre juventude, localizado em Goiânia - Goiás.

3.2 Inserção na Comunidade e Mobilização dos Participantes

Após escolhidas as comunidades, as duplas sugeriram atuar com grupos pertencentes a sua rede social ou comunidades que apresentavam altos índices de vulnerabilidade, sendo apontados diversos grupos e, ao fim, escolhidos dez para receberem o projeto. A definição final desses grupos foi mediante o interesse manifestado por cada grupo, e para isso foi necessário que as duplas entrassem em contato, apresentassem a proposta e mobilizassem um grupo de participantes em um espaço físico. Por isso, foi importante contar sempre com uma pessoa de referência que pudesse tornar esse diálogo mais simples e baseado na confiança e laços afetivos já construídos com aquele grupo (Quadro 1).

COMUNIDADES	REFERÊNCIA	CORRESPONSÁVEL
CAPS Anápolis - GO	Carla	Bruna/ Ana Laura
Penitenciária Feminina - DF	Juliana	Claudia
CAJE - DF	Vitor/Juliana	Claudia
Sol Nascente - DF	Rayla	Adriana Silva
Coletivo da Cidade - DF	Andréia	Vitor
Escola São Francisco - DF	Adriana Silva	Andréia
Escola Holanda - GO	Cláudio	Ana Laura
Casa da Juventude - GO	Bruna	Cláudio
PASES - DF	Adriana Monteiro	Bruna

Quadro 1 - Comunidades e Grupos de Referência

3.3 Realização das Oficinas de Capacitação nas Comunidades

Nessa etapa (de agosto a novembro de 2011) cada dupla organizava uma estratégia metodológica para adequar a proposta geral às demandas específicas de cada grupo, adaptando as propostas de oficinas às ferramentas pedagógicas e a linguagem necessária para aquela realidade. Essa etapa da construção fez valer a participação em duplas e uma equipe plural, pois das estratégias traçadas e grupos escolhidos, surgiram propostas pedagógicas interessantes como oficinas que utilizavam o método do Teatro do Oprimido, da fotografia, da sociopoética, da economia solidária como eixo transversal, entre outras formas de apresentar e discutir os direitos humanos.

O projeto durou cerca de oito meses, sendo que cada dupla realizou quarenta horas de oficinas entre os meses de agosto e novembro. Foram realizadas reuniões regulares e elaboração de relatórios parciais e um relatório final entregues à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e com a entrega de certificados aos participantes. Nessa etapa, alguns grupos articularam formas de continuidade de atuação na comunidade, entre eles a Comunidade do Sol Nascente.

4 Atuação na Comunidade do Setor Habitacional Sol Nascente

Um dos locais que recebeu o projeto foi o Setor Habitacional Sol Nascente ou bairro Sol Nascente, localizado na Ceilândia. Esse bairro, assim como tantos outros bairros da cidade, surge fruto do crescimento desordenado dos centros urbanos, contam com diversos aglomerados com concentração e densidades relativamente altas, o que causou e ainda causa, diversos problemas para essa área como por exemplo: invasões de áreas públicas, demarcação de loteamentos irregulares, degradação ambiental, violência, criminalidade e problemas de infraestrutura, ocasionando uma diferenciação do espaço social. Trata-se de um antigo Setor de Chácaras que aos poucos foi se urbanizando e hoje é um dos setores mais jovens da cidade com cerca de 15 anos, e que conta com graves problemas de infraestrutura oriundos de um processo de crescimento rápido e desordenado.

O contato com o bairro Sol Nascente

ocorreu por intermédio de diálogo inicial com Maria Madalena Torres, uma das lideranças do Movimento Por uma Ceilândia Melhor- MOPOCEM e com o vice-prefeito comunitário do bairro, José Valmir dos Santos, que interessado pelo projeto, iniciou a articulação com os moradores dessa região. Um outro contato foi feito com uma líder comunitária do Setor P. Sul, também na Ceilândia, que divulgou a proposta entre os alunos de psicologia da UNIP (Universidade Paulista), pois cursava psicologia nessa universidade, e considerou a proposta interessante para fomentar a extensão em universidades privadas. Divulgada a proposta, as monitoras fizeram parceria com a Escola Classe 66, indicada pelos moradores do bairro, como uma Escola Aberta e por isso viável para a realização das oficinas. Com o espaço e com o grupo fechado, foram realizados doze encontros ao longo de quatro meses e contou com o apoio de vários moradores para divulgar o curso no bairro (Fig.1).



Figura 1 - Primeiro encontro do grupo. Fonte: acervo do projeto

4.1 Caracterização do Grupo

O grupo foi constituído por jovens e adultos com faixa etária variando entre 17 e 64 anos. Ao todo, foram trinta e duas mulheres e treze homens participando regularmente do projeto. No início, contou-se com quarenta e cinco inscritos que foram identificados como pertencentes a dois grupos principais, sendo que pouco mais da metade 53,3% eram estudantes de faculdades privadas, sendo esses, oriundos de diversas cidades, dentro e fora do Distrito Federal e os demais, 46,6% dos inscritos, moradores do bairro e ainda alguns participavam de entidades

culturais, associações, prefeitura comunitária ou eram membros do MOPOCEM e do CEPAFRE (Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia). Entre as profissões constavam donas de casa, contador, aposentado. Ao fim, 32 participantes permaneceram com frequência regular.

4.2 Metodologia das Oficinas

Segundo Oscar Jara (2006, p.17) uma metodologia consiste em “sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora”. E com esse intuito, construindo-se uma metodologia partindo do concreto para o abstrato, do cotidiano para o campo das reflexões, o caminho pedagógico foi baseado no tripé: Conhecer, Refletir e Transformar (Fig.2)

Sob um olhar macro, cada oficina consistia em três principais momentos, sendo eles: preparação, execução e sistematização, conforme a metodologia citada. Foram ao todo 12 encontros organizados em um calendário semanal com dez encontros voltados ao desenvolvimentos dos temas e dois encontros para a fomentação do Núcleo de Referência em Direitos Humanos.

No primeiro momento (Preparação), buscou-se reunir propostas de oficinas com os contatos da rede de parceiros e por meio do levantamento dos temas geradores. Com ambos aliados (temas levantados e sujeitos atuantes na área) foram promovidos encontros temáticos a partir dos temas trazidos pelos participantes, como por exemplo, história dos direitos humanos no Brasil, gênero, terceiro setor, globalização, etc. E para cada encontro era convidado algum parceiro que trabalhasse com o tema em questão, com o intuito de ajudar na exposição, na condução das reflexões e na promoção dos debates. Aliado a isso, buscava-se levantar informações sobre o assunto trabalhado em cada encontro, tendo em vista que o processo de pesquisa constituía-se de fundamental importância ao momento, pois segundo Freire (1996: 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

O segundo momento (Execução), compete ao espaço da práxis, em que foi empregado o

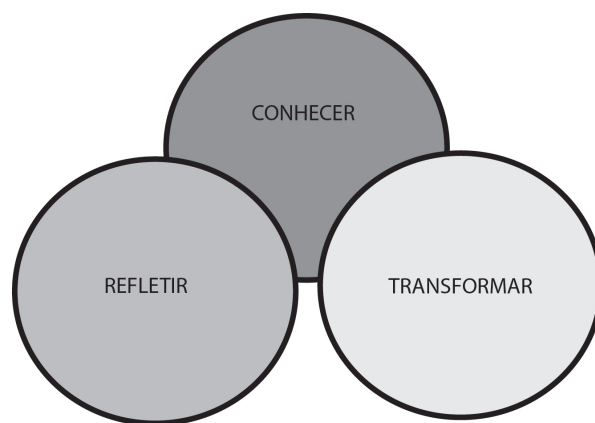


Figura 2 – Proposta Metodológica

planejamento aliado à própria dinâmica do grupo. No início, promovia-se uma atividade para exercitar o trabalho coletivo entre os participantes e aumentar o vínculo entre os facilitadores por meio de dinâmicas; em seguida fazia-se a exposição do tema com a promoção dos debates e por fim, promovia-se um momento de avaliação do encontro. Ao criar essa proposta metodológica tinha-se o pressuposto de que proporcionasse o sentido do trabalho perante o grupo e que pudessem intervir de forma criativa, sendo que o trabalho teve como norte as palavras-geradoras⁴: Conhecer, Refletir e Transformar.

Para os registros das atividades, utilizou-se técnicas desenvolvidas por Oscar Jara (2006), registrando o passo a passo por meio de “ficha de sistematização” e com relatórios semanais que contava de forma narrativa cada momento do encontro.

Essas três palavras geradoras guiaram o percurso cronológico empregado nas oficinas e organizaram de maneira macro as etapas. Partindo-se da ideia de *Conhecer*, foram promovidas atividades para levantar informações quanto ao surgimento da cidade de Ceilândia e do bairro Sol Nascente. Cada participante trazia informações sobre aspectos históricos, ambientais, culturais ou políticos e apresentava nos encontros. Muitos desses levantamentos vieram da própria narrativa dos participante, relatos de vida que continham intrínseca relação com a construção do bairro, falas que descreviam o momentos de ocupação, resistência e episódios que estão na memória coletiva e que ajudaram a construir a identidade dos sujeitos e do próprio bairro. O *Conhecer* se refere ao espaço, o ponto de partida dos temas geradores.

⁴Chamamos de palavras-geradoras porque são palavras que estimulam a construção de proposta metodológica e promoção de ações no processo pedagógico.

A metodologia norteada pelo *Conhecer*, seja a si enquanto indivíduo ou o seu lugar de origem, desde uma perspectiva histórico-social, insere-se na proposta da Pesquisa-ação pois, coloca o sujeito na posição de pesquisador e o aproxima da capacidade de intervir e promover ações transformadoras. Desde o surgimento desse termo, as possibilidades da pesquisa-ação se ampliaram segundo o contexto e por quem a utilizava, dentro das quatro variações (TRIPP, 2012), consideramos ter caminhado segundo a proposta da Pesquisa-diagnóstico que busca o levantamento de informações relevante de um determinado contexto. Essa proposta, na perspectiva dos encontros não buscava o simples levantamento de dados, e sim, a coleta de ferramentas que em um segundo momento seriam usadas de forma sistematizadas nos debates para aproximar e afinar o discurso em um segundo de todos os participantes, principalmente o grupo de estudantes universitários que pouco conhecia aquela comunidade.

Pelas informações colhidas foi possível construir uma linha cronológica e ligar os diversos fatores, mostrando a interdependência entre eles e debatendo os problemas apontados na comunidade, por meio da dinâmica conhecida como “árvore dos problemas”. Assim, foi possível visualizar como a realidade concreta é diretamente influenciada por trajetórias históricas envolvendo escolhas e abstenções.

Essas atividades deram início ao processo *Refletir*, que resultou nos temas levantados pelos participantes, sendo estes: Surgimento dos direitos humanos, Gênero e direitos humanos, Terceiros Setor, Globalização, Direitos humanos: raízes históricas e violações cotidianas e Direitos humanos: valores, princípio e memória. As discussões/reflexões/construções dos temas consistiram no escopo das oficinas que, em alguns momentos, contavam com a presença de um convidado (um facilitador) que apresentava o tema a partir da sua perspectiva e experiência. Foram utilizados nessa etapa diversos instrumentos de aprendizagem como dinâmicas, filmes, músicas, palestras, jogos cooperativos e material didático além de um kit composto por uma *ecobag* com material impresso adquirido na SDH.

Interessante notar que o momento da apresentação e discussão de temas era o foco do encontro e que em torno de cada tema, girava a

proposta de atividade que o caracterizava. Nesse momento, temas de adensamento teórico e de cunho político estavam “postos à mesa” para ser manuseado, compreendido e apropriado pelos participantes. Coube às mediadoras, a tarefa de adaptar o tema à linguagem do grupo e promover momento que fosse para além da mera apresentação passiva dos temas e, estava posto o desafio de relacionar cada tema ao cotidiano, indagando, por exemplo, como as relações de gênero influenciam na relação pais e filhos? ou quais são as influências que se percebe em nosso dia a dia e que possui relação com a cultura de comércio global, entre outras possibilidades?

Os demais momentos da oficina eram: o momento do lanche e o da avaliação, sendo o lanche o espaço que propiciava convivência entre os participantes; já o momento de avaliação, sempre realizada no fim de cada oficina, consistia em publicizar as constatações individuais das discussões feitas, bem como dialogar as perspectivas individuais tentando confluir as percepções.

A palavra geradora *Transformar* foi trabalhada ao longo de todo o processo, sendo que desde o terceiro encontro dois grande grupos foram constituídos. Uma forma encontrada para vivenciar essa prática foi a de sugerir aos grupos a elaboração de propostas de intervenções na comunidade. A metodologia usada na intervenção foi desenvolvida, considerando a especificidade do contexto local, tendo como meio a mobilização social no processo de construção da participação, a efetivação e instrumentalização dos participantes do projeto, com o sentido de criar espaços de cidadania e de fortalecimento da participação.

Ao longo dos encontros, foram debatidas as possibilidades de intervenções na comunidade, de forma conjunta entre os participantes do projeto e a articulação da comunidade, entendendo-se o espaço local como cenário pedagógico por constituir-se uma via de interação e construção de relações sociais, bem como por possibilitar a construção conjunta de uma proposta. Essa proposta precisava ser coerente com os debates ocorridos e factível na sua aplicação, levando em consideração os limites de espaço físico e recursos disponíveis, tendo que ser coletivamente eleita, planejada e executada durante o período das oficinas e para orientar a construção da ação.

O primeiro grupo (composto por vários moradores do bairro) apresentou a proposta de preservação ambiental por meio de um mutirão de limpeza na Lagoa do Japonês, um dos poucos espaços verdes que restam no bairro; a proposta consistiu em convidar a comunidade para conhecer melhor o espaço, ajudar na limpeza da borda da lagoa e reunir os moradores para discutir sobre a preservação da área. Essa ação contou com a parceria direta da prefeitura comunitária na realização e divulgação do evento: foram confeccionadas camisetas e faixas e utilizado carro de som.

Os organizadores do mutirão convidaram representantes de órgãos públicos e parlamentares para debaterem sobre o tema e ministrarem palestras. O grupo também firmou parceria com o Serviço de Limpeza Urbana- SLU para retirar os resíduos coletados e ajudar na limpeza da área no momento da ação. O evento contou com a presença de cerca de oitenta pessoas e ao fim da ação, foram coletados dezenas de sacos com os mais diversos tipos de resíduos; também com a doação de mudas do Instituto Brasília Ambiental, foram plantadas árvores nativas à volta da lagoa. A luta pela preservação da Lagoa do Japonês nessa comunidade surge com uma demanda de todo um contexto social que reivindica o direito à qualidade de vida aliada à busca pela sustentabilidade ambiental (Figuras 3,4 e 5).

O segundo grupo, composto por estudantes de psicologia da UNIP, promoveu na escola do bairro um mutirão com temas ligados à saúde. A ideia foi realizar atividades lúdicas e informações sobre saúde da mulher, tabagismo, controle da dengue e saúde sexual. A “Tarde da Esperança” assim como foi chamada pelo grupo, buscou parceria com o Polo de prevenção de DST da Universidade de Brasília, e do programa de tabagismo do Hospital Universitário (HUB). Para essa ação, foram organizadas palestra para jovens e adultos e oficinas de pintura e origami para as crianças (Fig. 3).

A interação entre ambos os grupos foi percebida ao vê-los atuando em conjunto, todos se envolveram na organização, na divulgação ou na condução das atividades. Foram cerca de 50 participantes. O apoio da escola classe 66 foi de fundamental importância nesse momento, pois abriu as portas e possibilitou a realização do evento.



Figura 3 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.



Figura 4 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.



Figura 5 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.

Ressalte-se que para alcançar os objetivos do tripé metodológico e estabelecer uma relação entre conhecimento, reflexão e ação, não basta se limitar à esfera do agir sem que esta esteja conectada e contextualizada, é necessário ampliar o nível de consciência e profundidade criando, assim, novos canais de discussões para a construção e avanço de novos debates, pois, de acordo com Paulo Freire (2005:14) “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se no interior da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano.”

4.3 Resultados das oficinas

Fruto desse processo, alguns moradores se juntaram e começaram a organizar ações na comunidade motivados pelo fazer coletivo. A articulação deles com outros grupos resultou em dois projetos de ação continuada com a Universidade de Brasília. O Sol Nascente se tornou um Polo de Extensão da UnB e recebeu bolsas de estudos, material de uso permanente e material para uso administrativo. As propostas que originaram essas parcerias foram o grupo de geração de renda solidária que conta com cerca de 30 mulheres e que estão a fundar a COOPERSOL (Cooperativa de Economia Solidária do Sol Nascente), e fruto de outras parcerias iniciaram o programa de acesso ao ensino superior, criando o Pré-vestibular “Nascentes do Sol Nascente”, naquela localidade.

5 Considerações Finais

O projeto EPDH, como tantos outros projetos parceiros de instituições públicas, teve como desafio atuar sob pressões políticas para se buscar resultados quantitativos e a criação de produtos, no entanto, a equipe questionou se esses controles e indicadores condizem com um programa que tem a finalidade principal de promover formação política. Percebe-se que ainda é precária a utilização de indicadores de qualidade que demonstrem resultados qualitativos, e que ao trabalho, impõe-se que se reverta para a análise sob a perspectiva da aprendizagem significativa. Esse é um dos desafios que precisa ser superado na gestão de projetos promovidos pelo Estado brasileiro, que insiste em aplicar a lógica operacional quantitativa ao

processo que é de ordem qualitativa. Entende-se que não deve ser excluída a possibilidade de controles ou de resultados, pelo contrário, mas que se deve caminhar em direção a uma flexibilização; pois esses programas pretendem trabalhar com grupos vulneráveis, bem como deve-se repensar o que seria um “produto” de um projeto que contenha tão múltiplo e dinâmico enfoque, onde cada comunidade possui características e demandas distintas.

A amplitude dos temas geradores levantados no início dos encontros assim como os seus desdobramentos, levaram à percepção da necessidade de estudo permanente e de ampliação de leituras. Sabe-se que um dos grandes desafios da educação brasileira é a formação continuada dos educadores, assim como alerta o próprio Paulo Freire, quando diz que o professor deve ser também um pesquisador e um eterno discente, pois, compreende que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (1996, 32).

Outro ponto exposto por Freire (1996, 13-54) tem a ver com a releitura de si próprio enquanto sujeito que se insere em determinado contexto, quando diz que “aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente (...) os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo”. A afirmativa provoca a reflexão sobre nós mesmos e nossa forma de atuar no mundo, principalmente quando nos dispomos a compartilhar saberes e momentos com outros e somos influenciados em um processo constante e dialético e sem perceber ou percebendo, assumimos/buscamos, posturas mais condizentes com nossos discursos.

Referências

- BAPTISTA, M. G. P.; PALHANO, T. R. **Educação, Extensão Popular e Pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo . In: FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- CARLOS, Ana Fani. **Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Ed. Contexto. 2001.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996, p.
- FURTADO, R. & FURTADO, E. **A Intervenção participativa dos Atores – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: IICA, 2000.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação Como Práxis Política**; tradução de Antônio Negrino – São Paulo: Summus, 1998.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A. 7^a ed. 2002.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. Para Sistematizar Experiências; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. Ed. **Revista - Brasília: MMA**. (Série Monitoramento e Avaliação), 2006.
- MACHADO, Maria Salete Kern; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. **Ceilândia: Mapa da cidadania em rede na defesa dos direitos humanos e na formação do novo profissional do direito**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília. 2010.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo:Cortez, 1985
- TRIPP, David, **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Disponível em:www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em:13 de setembro de 2012.
- VIGIL, José Carlos. **Educación popular y protagonismo histórico: una opcion para América Latina**. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires, 1989.

Recebido em: 31/01/2013

Aprovado em: 12/11/2013

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA COMUNIDADE

Cecília Maria Resende Gonçalves de Carvalho¹

Sara Maria Sumbér da Silva²

Jamilla Istefâne Nunes de Sousa²

Aline Bona de Alencar Araripe²

Carmem Leidiza Viana Gomes²

Sabrina dos Santos Melo²

Ana Beatriz Gonçalves de Carvalho²

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar experiências e aprendizagens decorrentes das ações pedagógicas focadas nas questões de direitos humanos e cidadania. A metodologia foi participativa e o grupo incluiu crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. A incorporação de práticas pedagógicas participativas permitiu sensibilizar os participantes a ter consciência de seus atos. Além do impacto na população beneficiada, a experiência fortaleceu o processo de formação de graduandos e contribui para o desenvolvimento humano e social de todos os integrantes do projeto.

Palavras-chave: Extensão universitária. Direitos Humanos. Cidadania.

ABSTRACT

The objective of this article is to report the experience and knowledge of pedagogical actions arising petianos focused on issues of human rights and citizenship. The methodology was conducted in an interdisciplinary way, with educational activities involving children and adolescents with their families. The incorporation of participatory pedagogical practices allowed sensitize the participants to be aware of their actions. Besides the impact on the population served, the experience strengthens the process of training of graduate students and contributes to the human and social development of all members of the project.

Keywords: Continuing Education. Human Rights. Citizenship

¹Professora Associada, Tutora do Programa de Educação Tutorial-PET INTEGRAÇÃO (PETIN), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Piauí, ceciliamaria.pop@hotmail.com.

²Bolsistas do Programa de Educação Tutorial PET INTEGRAÇÃO (PETIN) – vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Piauí, sara_maria_sumber@hotmail.com, jamilaistefane@hotmail.com, aalineararipe@hotmail.com, carmcajuina@gmail.com, sabrinamelk@hotmail.com, beatrizcrvalho@hotmail.com.

1 Introdução

A educação é garantida legalmente como um direito de todos. É dever do Estado e da família, para o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Porém, poucos têm acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade e a extensão universitária é um importante instrumento de democratização do acesso a esses conhecimentos e impulsionadora de lutas sociais para a transformação da realidade (MENDONÇA e SILVA, 2002).

Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, instituindo em seu artigo 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a extensão universitária foi colocada em um patamar relevante dentro da academia. Na mesma direção, as diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores, bem como outros dispositivos legais reconheceram o papel efetivo da extensão como um instrumento possível de implementar a democratização do conhecimento científico, na medida em que essa prática favorece a articulação com o ensino e a pesquisa de maneira indissociável, promovendo a ação transformadora entre universidade e a sociedade (FORPROEXT, 2001). Vale destacar, ainda, que nessa função, ou seja, quando a universidade se envolve em atividades comunitárias, reforça e renova o seu papel no desenvolvimento econômico e social, dirigindo seus interesses para a resolução das questões demandadas pelos setores fragilizados da sociedade alicerçada pela democracia.

Esse movimento de articulação e troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade viabiliza a formação de profissionais mais humanizados, dando ao jovem universitário a oportunidade de desenvolver uma nova consciência social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a superação das desigualdades existentes.

Os Direitos Humanos, no contexto educacional, estão legalmente garantidos no âmbito nacional e internacional e o caminho que ora se apresenta, ainda significa uma luta universal no sentido da realização dessas garantias e do reconhecimento desses direitos, para tornar concreto o compromisso assumido pelos países signatários, de que todo ser humano é uma pessoa com direitos a ter direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) aponta claramente a obrigação do Estado de garantir educação para todos, devendo cada indivíduo e todos os órgãos da sociedade desenvolver esforços, pelo ensino e pela educação, para promover o respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a educação na DUDH assume papel especial na promoção desses direitos, pois, além de ser um direito humano em si, é condição para a garantia dos demais direitos (MOEHLECKE, 2008).

No contexto do Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, surge a modalidade do PET denominada PET INTEGRAÇÃO (PETIN) no qual se desenvolvem ações em Educação, Direitos Humanos, Promoção da Saúde, visando a formação do graduando para o exercício da cidadania. A ideia é favorecer a construção de espaços participativos que permitam criar e recriar conhecimentos e promover a interação entre os atores da comunidade e os estudantes da universidade. Dessa forma, ampliam-se os ambientes de aprendizagem proporcionando o desenvolvimento de novas competências e habilidades contextualizadas com os desafios atuais.

Uma característica interessante do PETIN é a sua interdisciplinaridade e a valorização da participação estudantil, visando alcançar a formação de profissionais mais comprometidos com a sociedade, na medida em que estabelece uma aproximação dos saberes acadêmicos com os territórios populares, fortalecendo seus sujeitos, suas instituições e os movimentos sociais. Esse programa foi criado na Universidade Federal do Piauí, em 2010, como um grupo que se diferencia dos PETs tradicionais pelo seu caráter inovador, promovendo a inclusão de graduandos de diferentes cursos, atendendo os objetivos do MEC quando propôs a vinculação dos PETs ao Programa Conexões de Saberes.

O objetivo deste artigo é relatar experiências e aprendizagens do grupo PETIN decorrentes das ações pedagógicas focadas especialmente nas questões de direitos humanos e cidadania, assim como apresentar as contribuições produzidas no exercício da tríplice aliança ensino, pesquisa e extensão.

O PETIN, no seu compromisso social e acadêmico, incluiu em suas propostas o Projeto de Extensão Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Promoção da Saúde, complementando as suas ações com referenciais teóricos que facilitam a reflexão e a discussão, atendendo o objeto deste estudo. Ressalta-se, que este projeto é desafiador, na medida em que vem fomentar o debate e construir uma abordagem sobre Direitos Humanos com crianças, adolescentes e suas famílias em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de contribuir para o efetivo desenvolvimento da cidadania.

2 Metodologia

As ações educativas do projeto aconteceram no Centro Comunitário Santo Antonio, na Vila Parque Ininga, zona leste de Teresina, Piauí. Participaram 20 crianças e 10 adolescentes, na faixa etária de 7 a 14 anos e suas respectivas famílias.

O caminho metodológico percorrido foi conduzido com base na pedagogia de problematização e libertação de Paulo Freire (1996), em uma ação interdisciplinar pautada numa práxis dialógica, libertadora e de empoderamento para todos os integrantes.

O projeto envolveu uma equipe composta pela tutora, 12 bolsistas, estudantes de diferentes cursos de graduação (Direito, Serviço Social, Pedagogia, Nutrição e Ciência da Computação), três mestrandas do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde e do Programa de Mestrado em Alimentos e Nutrição da Universidade Federal do Piauí.

Antes da definição de estratégias a serem trabalhadas na comunidade, a equipe realizou reuniões semanais para a construção do referencial teórico metodológico, discussões e tomada de decisões em conjunto, como forma de desenvolver a interdisciplinaridade. Após essa etapa, foram realizadas visitas no bairro para conhecer a realidade e levantar informações sobre as necessidades dos moradores da comunidade. Para isso, foi conduzida uma pesquisa com aplicação de questionários a fim de levantar os dados sociais das famílias residentes na localidade.

Depois disso, as famílias foram solicitadas a comparecer a uma reunião, e nesse momento, foram informadas sobre os objetivos da proposta. Receberam

instruções para colocarem suas sugestões em uma caixa preparada para coletar as atividades de interesse da comunidade. Daí, então, o grupo integrante do projeto passou a definir as estratégias de atuação que melhor atendessem aos anseios dos familiares e estabeleceu as competências para o trabalho, no limite de atuação de cada estudante em sua respectiva área acadêmica.

A proposta das práticas aplicadas ao ensino do público-alvo do projeto compreendeu a produção de recursos didático-pedagógicos, realização de oficinas, palestras e organização de grupos de estudos para discussão e definição de ações, que pudessem contribuir para a construção de cidadania. Buscou-se na medida do possível, aprofundar os debates pautados nas temáticas, educação, direitos humanos e cidadania, visando criar mecanismos de diálogo permanente e sistemático com os escolares a partir da identificação de problemas e conflitos existentes.

Durante o trabalho foram utilizados recursos audiovisuais (exibição de pequenos filmes e a escuta de músicas no intuito de apresentar a temática dos direitos humanos e da cidadania), recursos tradicionais (leitura de textos e aula expositiva) e recursos interativos (dinâmicas lúdicas e atividade de desenho e pintura).

No propósito de garantir a continuidade desse trabalho, um dos caminhos que se buscou ao término das oficinas, foi o desenvolvimento de cartilhas educativas motivando ainda mais a participação de todos os integrantes.

3 Conhecendo a realidade

A partir dos dados sociais levantados, um dos aspectos marcantes desta investigação foi a renda salarial baixa (< 2 salários mínimos) e o nível de escolaridade insuficiente dos moradores da Vila. Para enfrentar essa situação precária, as mães trabalham como domésticas, diaristas, costureiras, lavadeiras, auxiliares de serviços gerais, e os pais como serventes, pedreiros, eletricitistas ou vendedores, revelando um cenário de vulnerabilidade social, econômica e educacional, favorecendo a fragilidade da cidadania nas famílias dessa comunidade. Em face da dimensão dessas questões, muito precisa ser feito com vistas a reduzir ou amenizar as dificuldades para a superação dos desafios que são postos na vida desses moradores.

É reconhecido que há uma cadeia de fatores relacionados ao contexto social e ambiental que interagem entre si acentuando os problemas na comunidade. As questões educacionais, por sua vez, se agravam ainda mais em situações de extrema pobreza e de baixa escolaridade dos pais. Todavia, por meio da educação na perspectiva do respeito aos direitos humanos, é possível superar as questões relacionadas às injustificadas diferenciações sociais.

Nesse contexto educacional, reconhece-se a necessidade de mudança de percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na busca de novas concepções que propiciem o reconhecimento da democracia. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação desta natureza, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades (TAVARES, 2006).

O direito à educação em Direitos Humanos tem como propósito instigar reflexões a respeito das práticas cotidianas na aplicação dos direitos humanos e do compromisso de cada cidadão na compreensão desse importante instrumento para a conquista da cidadania e da dignidade. O intuito é possibilitar uma compreensão e uma possível atuação desse público de pais e alunos como multiplicadores, estabelecendo uma conduta esboçada nos direitos humanos.

Uma proposta metodológica alicerçada na perspectiva da formação em direitos humanos aponta que “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania” (CANDAUI, 1996).

Essa situação revela a necessidade urgente de ações e intervenções visando despertar o aluno para a condição de cidadãos conscientes e críticos, participantes do processo de transformação da realidade. Nesse sentido, ressalta-se a importância da atuação da universidade na troca de experiências com esses sujeitos populares socializando o conhecimento adquirido no âmbito acadêmico.

O trabalho na perspectiva da educação em direitos humanos é um instrumento de fortalecimento da cidadania e estimula a emancipação das pessoas na busca da garantia dos direitos humanos e sociais. Aqui, torna-se importante o desenvolvimento das atividades de extensão que visam propiciar mecanismos para a reflexão crítica, estimulando a capacidade dos sujeitos no sentido de promover a construção da cidadania.

4 Contribuições de uma extensão universitária participativa

A extensão universitária caracteriza-se por dois pontos principais. Primeiro, por ser uma experiência que ocorre mediante a inserção do estudante na comunidade, fortalecendo o processo da formação acadêmica e, segundo, pelo impacto na população beneficiada contribuindo para o desenvolvimento social. Os dois agentes são, portanto, integrados de maneira uniforme, interligando a universidade com as demandas da sociedade em um processo educativo pautado num mecanismo que articula ensino e pesquisa, de forma indissociável.

Nesse sentido, a participação dos petianos nas atividades desenvolvidas no projeto com o grupo da comunidade, permitiu adquirir e compartilhar conhecimentos que contribuíram para a formação de um senso crítico nos estudantes. Esse processo favoreceu o exercício da democracia ao estabelecer um fluxo de troca de saberes e experiências, entre o popular e o acadêmico.

A partir da vivência com o grupo comunitário foi possível perceber a realidade educacional e estabelecer uma estratégia de ação em conjunto e coerente com as condições evidenciadas, em que os participantes contribuíam com seus saberes e conhecimentos específicos. Essa forma de intervenção social não beneficia apenas a comunidade com o conhecimento universitário, mas também a academia que se apropria do conhecimento “vulgar”, permitindo uma redefinição dos valores intrínsecos ao dito conhecimento científico (CERQUEIRA, 2003).

Nesse contexto, observou-se que o grupo comunitário envolvido no projeto tinha vontade de aprender e conhecer mais sobre os temas abordados. Ressalta-se, que alguns fatores motivaram esses alunos, como a afetividade e o ambiente de alegria instaurado na sala de aula. Deve-se lembrar que as ações extensionistas introduzidas pelo grupo PETIN na Vila Parque Ininga foram baseadas em uma metodologia compartilhada, com base na educação popular, buscando-se contribuir para o empoderamento dos atores.

Segundo Nascimento (2002), a expressão empoderamento pode ser entendida como um processo em que indivíduos, organizações e comunidades

adquirem poder de decidir sobre as questões que lhes dizem respeito; à medida que fortalecem laços de coesão, capacitam-se e habilitam-se para promover seu autodesenvolvimento.

Porém, na realidade extensionista, os petianos deparam-se com algumas dificuldades, mas que foram vencidas pela criatividade e no diálogo com o público-alvo. Fruto desse trabalho foi a construção de uma cartilha denominada “Direitos Humanos e Cidadania”, que de modo peculiar, traz um conjunto de informações e orientações previstas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A intenção foi promover o debate e construir uma abordagem sobre a temática com o intuito de contribuir para o exercício da cidadania.

Nos tópicos seguintes serão apresentadas as principais dificuldades do grupo juntamente com a solução alcançada para a superação dos empecilhos.

4.1 Dificuldades e desafios na leitura e na escrita

Logo de início, as fragilidades que os sujeitos populares mostraram na linguagem oral e escrita, no desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais e familiares, apresentaram-se como situações de desvantagens para o desenvolvimento das atividades, pois não possibilitavam trabalhar os assuntos de forma integrada e inibiam a participação conjunta no processo de ensinar e aprender.

Cabe lembrar, que a Vila Parque Ininga é uma comunidade carente e socialmente marginalizada, com dificuldades decorrentes de trajetórias de vida marcadas pelas limitações educacionais, econômicas e sociais. Ficou evidenciada a necessidade de inserir uma forma de valorizar mais as habilidades e talentos desses indivíduos, para que possam manifestar todo o seu potencial, de modo a ultrapassar a inibição e fortalecer a inclusão.

A educação abrange uma vasta área que vai além de ler e escrever, pois ultrapassa as barreiras da informação, dá um significado a cada acontecimento, porque é por meio dela que se conhece e se tem a compreensão do mundo, da sociedade e de nós mesmos.

No caso da criança e do adolescente, os seus direitos legalmente instituídos foram assegurados com a edição da Lei nº 8069/90 (Estatuto da Criança e

do Adolescente-ECA) que trouxe muitos avanços em relação ao direito à educação, visando o pleno desenvolvimento dessa faixa etária, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (artigo 53). De acordo com o artigo 54, cabe ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (BRASIL, 2005).

Em respeito à Lei nº 8069/90 e na tentativa de dar sentido prático a essa concepção legal do direito da criança e do adolescente, trabalhou-se no sentido de facilitar o desenvolvimento da criatividade do grupo, introduzindo-se práticas pedagógicas lúdicas, participativas e inclusivas, tais como a utilização de vídeos e da arte com desenhos. Esse procedimento despertou nos participantes a sensibilidade e chamou a atenção para um agir com consciência e responsabilidade, atitudes que foram incorporadas ao grupo, pois traria benefícios para si e para todos.

Vale colocar, que a adoção de práticas de reciclagem de materiais e aproveitamento integral dos alimentos, além das discussões sobre direitos humanos, representaram outras práticas efetivas, de grande relevância e interesse de todos. Essas atividades contribuíram para a manifestação da subjetividade dos indivíduos e constituíram-se numa ação que permitiu trabalhar alguns aspectos econômicos, culturais e educacionais nas relações do sujeito com o meio onde está inserido. Nesse palco estabeleceu-se a oportunidade de valorização das experiências e vivências de cada um individualmente e no grupo. Valeu-se de um olhar amplo e de preocupação com o outro, percebendo-se não apenas as características individuais, mas o papel do sujeito social numa relação com o outro e com os outros, numa dimensão afetiva repleta de emoções e sentimentos.

Segundo Piaget (1983), o desenvolvimento das estruturas do conhecimento acontece por meio das relações interativas entre as crianças e o ambiente. No processo educacional ativo os sujeitos devem comparar, organizar e apropriar-se daquilo que aprenderam. Deve-se estar sempre atento ao fato de que o método é um instrumento que se utiliza para a obtenção do sucesso naquilo que é preciso para o alcance dos seus objetivos. Educar não é apenas repassar informações ou simplesmente mostrar um único caminho que se considere como o mais adequado, mas é ajudar o outro a se descobrir e tomar consciência de si mesmo,

além de ampliar seu olhar para perceber o outro e o que está ao seu redor.

Como diz González (2003, p.263) “as emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”. Para o autor, a compreensão da subjetividade relaciona-se com os significados e sentidos produzidos pelo indivíduo e estabelecidos socialmente.

Nessas circunstâncias e reforçando os pensamentos de González (2003), os membros da coletividade e da universidade precisam sentir-se envolvidos e motivados por sentidos subjetivos, a ter uma aprendizagem significativa que proporcione uma reflexão e uma análise crítica, de modo a se sentirem capazes da transformação da realidade numa perspectiva de empoderamento sobre as questões de seus interesses.

4.2 Aprendizagem e afetividade

Diversos estudiosos mostram que crianças com problemas afetivos e sociais demonstram insegurança, baixa autoestima, timidez, medo, ansiedade, desinteresse, desatenção, desobediência e apresentam dificuldades de aprendizagem (MACHADO, MATURANO, LOUREIRO, LINHARES E BESSA, 1994). Outros estudos também complementam esse cenário como dificuldades na infraestrutura, na qualificação dos professores ao uso de práticas pedagógicas que não atendem as necessidades e os interesses dos estudantes (STEFANNINI e CRUZ, 2006) todos com interferência no processo de ensino-aprendizagem.

Para Piaget (1986), o desenvolvimento intelectual manifesta-se a partir de um componente cognitivo e um afetivo, o que inclui interesse, sentimentos, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, tornando difícil encontrar um comportamento apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo e vice-versa.

Durante a experiência, ficou evidenciada a carência afetiva e as condições financeiras precárias que os membros da coletividade apresentavam, em cada

momento compartilhado. Diante dessa realidade, cabe destacar o trabalho dos petianos, que não se limitou apenas à construção e reconstrução de conhecimentos com seriedade e atenção, mas também favoreceu o desenvolvimento de trocas afetivas positivas capazes de promover a autonomia e o empoderamento desses atores sociais. Assim, aprender de forma motivada em um ambiente alegre, favorável à convivência e à empatia pode ser um caminho onde o prazer está presente, despertando emoções e construindo espaços de aprendizagem, que aumentam a confiança em si mesmo e melhoram a autoestima e o autocuidado.

De acordo com Vygotsky (1982), a produção do conhecimento acontece por intermédio da interação entre o sujeito e o meio ambiente. Para o autor, o sujeito é um ser ativo, social em essência, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo das condições do indivíduo e das condições do meio.

O clássico pensamento de Piaget (1973) é que o homem “é o ser social de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada (...)”. Como esclarece o autor, isso significa afirmar que a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, compreende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período do pensamento pré-operacional, interage socialmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais.

Quanto ao elemento afetivo na educação, merece destaque Makarenko (1980), que tinha ideias de trabalhar um ambiente favorável para que desenvolvesse o conhecimento. Para o autor, “a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

Vários autores apontam a importância do investimento no capital humano em si, recuperando o papel da afetividade nas relações e respeitando a diversidade cultural, a forma de ser e a subjetividade do indivíduo (CHAUÍ, 1985); (DEMO, 1994); (SAVIANI, 1991).

Por meio desse projeto e durante o convívio com os participantes, as experiências vivenciadas foram importantes, pois, aprendeu-se de forma participativa,

construindo vínculos e emoções comprometidos com uma troca mútua de conhecimentos, que avivam a confiança, o respeito, a empatia de forma autêntica, assegurando condições de expressar sentimentos de liberdade e criatividade.

4.3 Considerações finais

Cabe destacar, que a experiência do PETIN no trabalho entre graduandos de diferentes cursos, proporcionou uma atuação em equipe, a interdisciplinaridade e o vínculo entre pesquisa, ensino e extensão com membros da comunidade. O objetivo foi oferecer uma educação de qualidade para os estudantes, o que aconteceu quando eles tiveram a oportunidade de repassar seus conhecimentos para a comunidade, cujo diálogo deve ser cultivado permanentemente na academia. Percebe-se, assim, que a formação acadêmica se torna mais ampla e diferenciada em relação aos demais estudantes.

Optar pelo trabalho interdisciplinar trouxe para as equipes crescimento pessoal e profissional significativo, respeito e reconhecimento da importância de outras áreas na realização do mesmo trabalho e um aprendizado rico na troca de saberes e experiências entre alunos, professores e membros da comunidade. Afinal, a construção do conhecimento não deve ser realizada de forma excludente e hierárquica.

Nessa perspectiva, o PETIN tem se constituído como um espaço acadêmico, político e social acreditando-se que as ações extensionistas possam incentivar as comunidades a se organizarem coletivamente para o enfrentamento de suas vulnerabilidades.

A atuação do PETIN na área da extensão, configura-se um grande avanço para a integração da Universidade com a realidade social e também processo de superação de um modelo de curso historicamente marcado somente pelo Ensino propriamente dito.

Como sugerido anteriormente, a proposta de uma práxis extensionista problematiza todas as estruturas acadêmicas, por estar intimamente ligada a elas. Nesse sentido, um dos objetivos do PET Interação é o protagonismo e emancipação dos sujeitos, a partir da metodologia da educação popular proposta por Paulo Freire – que articula uma atuação pedagógica

com uma prática social libertadora, pautada em fluxo horizontal e cambiante de conhecimentos acadêmicos e populares.

Acredita-se, que a experiência vivenciada por essa aproximação de estudantes da universidade e comunidade, poderá trazer aos participantes a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias. Para a universidade, esse tipo de experiência promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, equação indispensável na formação de cidadãos mais responsáveis, comprometidos com a realidade em diversos âmbitos políticos, sociais, transformando o indivíduo em sujeitos mais humanos e éticos.

O Projeto trouxe para a comunidade a oportunidade da convivência e do envolvimento com os estudantes da universidade, o que instigou a formulação de novas interrogações sobre a dinâmica dessas relações.

Na medida em que esta proposta se constitui experiência inovadora e valiosa para o crescimento e fortalecimento da autonomia dos seus integrantes, fica o compromisso e a responsabilidade da continuidade do processo educativo, trabalhando as informações acerca dos direitos humanos registradas na cartilha.

A cartilha será utilizada como instrumento referência de promoção da cidadania, trazendo como marco estruturante das discussões os temas: direito a educação, direito a saúde, direito a liberdade, direito a cultura e ao lazer, direito a alimentação e o direito a igualdade, complementada com as informações presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Referências

- BRASIL. **Direitos Humanos e Educação**. Ano XVIII boletim 02 – Março e Abril, Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. - Brasília; MEC, ACS, 2005. p.20
- CANDAU, Vera. et.al. **Tecendo a Cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CERQUEIRA, D.T. **Em busca de uma definição de extensão universitária no Brasil**: conceito, limites e características. Extensão em Rede. Revista de Extensão do Sistema ACADE, 2003.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.
- FORPROEXT. Plano Nacional de Extensão Universitária. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras e SeSu/ MEC, 2001.
- González R.F.L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo:Pioneira Thompson; 2003
- MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- MENDONÇA, S. G. L., SILVA, P.S. **Extensão Universitária**: Uma nova relação com a administração pública. Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.
- MOEHLECKE, S. **Proposta pedagógica direitos humanos e educação**. Salto para o Futuro - Direitos Humanos e Educação, Ano XVIII, boletim 02, Ministério da Educação, Março e Abril, 2008.
- MACHADO, V.L.S; MATURANO, E.M; LOUREIRO, R.S; LINHARES. M.B.M; BESSA, L.C.D. **Crianças com dificuldades na aprendizagem escolar**: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.3/4, n.26,1994p.119-138;
- NASCIMENTO, H. M. **Capital Social e Desenvolvimento Sustentável no Sertão Baiano**: A Experiência de Organização dos Pequenos Agricultores do Município de Valente. Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Economia da UNICAMP:2000.
- PIAJET J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIAJET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- STEFANINI, M.C.B; CRUZ, S.A.B. **Dificuldades de aprendizagem e suas causas**: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Educação, ano/vol. XXIX, n.58, PUC: Rio Grande do Sul, p.85-105, 2006.
- TAVARES, Celma. **Barbarie en la Democracia**. Salamanca: Ediciones Universidade Salamanca, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p. 1982.

Recebido em: 19/02/2013

Aprovado em: 12/11/2013

CONCEPÇÕES SINTOMÁTICAS E SOCIAIS DA DOENÇA FALCIFORME

Danielle Lustosa Araujo¹
Gisele Silva Santos²
Nathani Amorim Viana³
Sergio Santos de Souza⁴
Maria Inez Montagner⁵

RESUMO

A Doença Falciforme é uma das doenças genéticas mais comuns na nossa população. O Programa Nacional de Triagem Neonatal estima que a cada ano nasçam cerca de 3.500 crianças portadoras de doença falciforme no Brasil. O relato traduz pesquisa de campo do tipo qualitativa, derivada de uma ação do Decanato de Extensão da UnB, em parceria com a SEPIR - Secretaria Especial de promoção da Igualdade Racial e do Hemocentro de Brasília. O método utilizado foi o de entrevista semiestruturada, o que possibilitou a descrição das dificuldades e percepções dos adoecidos. Conclui-se que é necessário a implementação das políticas já estabelecidas em lei, além da inclusão de novas políticas de inclusão.

Palavras-chave: Doença Falciforme. Saúde Pública. Política de Inclusão.

ABSTRACT

The Sickle Cell Disease is the most common genetic diseases in our population. The National Neonatal Screening Program estimates that each year born about 3500 children with sickle cell disease in Brazil. The central objective of the research is to describe the conceptions of life of patients with sickle cell disease and its clinical aspects. This is a field survey of the qualitative type derived from an action of the Deanery of UNB Extension, in partnership with SEPIR - Special Secretariat for the promotion of Racial Equality and the Blood Center Brasilia. The method used was semi-structured interviews, which allowed the description of the difficulties and perceptions of the diseased. It is concluded that the implementation of the policies established by law is required, plus the inclusion of new policies of inclusion.

Keywords: Sickle Cell Disease. Public Health. Politics of Inclusion

¹Bacharel em Saúde Coletiva pela UnB Campus Ceilândia e integrante da pesquisa, danny_0501@hotmail.com.

²Bacharel em Saúde Coletiva pela UnB Campus Ceilândia e integrante da pesquisa, gisele.unb@hotmail.com.

³Bacharel em Saúde Coletiva pela UnB Campus Ceilândia e integrante da pesquisa, nathani.amoarim@hotmail.com.

⁴Bacharel em Saúde Coletiva pela UnB Campus Ceilândia e integrante da pesquisa, sergio.souza17@gmail.com.

⁵Mestre e Doutora em Saúde Coletiva, professora da UnB Campus Ceilândia e orientadora da pesquisa, inezmontagner@hotmail.com.

1 Introdução

Segundo estimativas do Programa Nacional de Triagem Neonatal, a cada ano nascem no Brasil cerca de 3.500 crianças com a doença falciforme. Vinte por cento delas não vão atingir cinco anos de idade, por complicações diretamente relacionadas à doença falciforme. O diagnóstico precoce por meio do teste do pezinho e o tratamento adequado constituem papel fundamental na redução da morbidade (adoecimento) e mortalidade dessas crianças. Conforme comentado anteriormente, é uma das doenças genéticas mais comuns na nossa população.

O Distrito Federal conta com a Associação Brasiliense de Pessoas com Doença Falciforme (ABRADFAL), uma entidade sem fins lucrativos. A Associação foi fundada em 15 de agosto de 2009, com o objetivo de trabalhar pela melhoria de qualidade de vida das pessoas com doença falciforme, além de lutar por políticas públicas que incluam essas pessoas. Como apoiador importante, a Associação conta com o parlamentar Robério Negreiros, que desde a Primeira Audiência Pública sobre Doença Falciforme na Câmara Legislativa do Distrito Federal, engajou-se aos interesses da instituição.

No Distrito Federal, estima-se que mais de 2.000 pessoas tenham a doença. Percebe-se que a anemia falciforme foi esquecida pelas autoridades, desde o registro no país, há 100 anos. Percorreu uma trajetória silenciosa em termos de saúde pública, acredita-se por ser mais frequente em negros e pobres, pois, outras enfermidades com menos tempo de descoberta, obtiveram grandes avanços em tratamento e até mesmo a cura, porém a anemia falciforme ficou um tanto quanto estagnada e sofre estigmas e preconceitos enraizados.

1.1 Objetivos Geral e Específicos

Destaca-se, que este artigo se baseia no trabalho de pesquisa em questão, e nas ações dos autores envolvidos, cada qual em seus distintos papéis e em que se mistura o protagonismo de pessoas com a doença, falando com propriedade de suas vivências. Assim, este trabalho tem como objetivo geral apresentar as concepções de vida dos portadores da doença e os seus aspectos clínicos relevantes;

e por objetivos específicos relatar os sintomas, sentimentos individuais e a mensuração do quanto a doença falciforme pode afetar a vida social de uma pessoa, na perspectiva de cada exemplo. Além disso, é revelado um quadro de esforços entre parceiros, dentre os quais, o Decanato de Extensão da UnB, no desenvolvimento das gestões entre ABRADFAL, SEPIR-DF e o Hemocentro de Brasília para pesquisar e divulgar a doença e para subsidiar e melhorar o cenário das políticas de saúde pública voltadas para a doença em questão.

2 Doença falciforme/anemia falciforme

A doença é oriunda da África, por isso a grande maioria dos portadores da doença é negra; com a miscigenação ela passou a ser frequente também em brancos. É uma doença sem cura e com muitas complicações ao longo da vida. É necessário fazer uso de medicamentos todos os dias e qualquer mudança de temperatura, pressão ou mesmo abalos psicológicos podem desencadear uma crise dolorosa.

A anemia falciforme é a doença genética (hereditária) mais comum na nossa população, com alto índice de adoecimento e morte (morbimortalidade).

Os glóbulos vermelhos (hemácias) são células arredondadas e deformáveis que passam facilmente por todo o sistema sanguíneo. A hemoglobina, pigmento que dá cor vermelha ao sangue, transporta o oxigênio dos pulmões para os diversos tecidos do organismo. A maioria das pessoas recebe de seus pais os genes para hemoglobina (A). Como recebe um gene do pai e outro da mãe, as pessoas são AA. As pessoas com anemia falciforme recebem de cada genitor uma hemoglobina S e, portanto, elas são SS. No caso do chamado traço falciforme não se trata de uma doença. Significa que a pessoa herdou de um dos pais o gene para hemoglobina A e do outro o gene da hemoglobina S, ou seja, ela é AS. As pessoas com traço falciforme são saudáveis e nunca desenvolvem a doença.

As hemácias da maioria das pessoas são arredondadas, as das pessoas adoentadas tomam a forma de foice ou meia lua (daí o nome falciforme). As hemácias falciformes são mais rígidas e tem dificuldades para passar pelos vasos sanguíneos mais finos, causando assim a obstrução desses vasos e

dificuldade na circulação do sangue (microinfartos). Estes microinfartos locais provocam crises de dor e comprometimento progressivo de diversos órgãos.

2.1 Sintomas da doença

1. Dactilite falcêmica – síndrome mão-pé;
2. Crises dolorosas;
3. Infecção e febre;
4. Icterícia – olhos amarelados;
5. Crise de sequestro esplênico – retenção de sangue no baço
6. Úlceras de pernas – feridas;
7. Priapismo – ereção dolorosa e prolongada do pênis;
8. Acidente Vascular Cerebral (AVC) ou Acidente Vascular Encefálico (AVE)

2.2 Diagnóstico

A eletroforese de hemoglobina é o exame laboratorial específico para o diagnóstico da anemia falciforme, mas a presença da hemoglobina S pode ser detectada pelo teste do pezinho quando a criança nasce.

2.3 Tratamento

O tratamento é feito com o hematologista o qual indica medicamentos especiais para cada caso. A pessoa com a doença deve cumprir regularmente os retornos e o autocuidado prescrito. Quando o tratamento é acompanhado de forma correta, logo que a criança nasce, durante a adolescência, durante a gravidez e durante a idade adulta, a pessoa tem a qualidade de vida ampliada.

2.3.1 Transplante de medula

O transplante de medula óssea pode ser a cura da doença. Atualmente, esse tipo de procedimento não consta da lista de indicações do Ministério da Saúde, por isso ainda não é coberto pelo SUS.

3 Aspectos sociais da doença falciforme

A doença falciforme é uma doença crônica, de longa duração e que afeta profundamente a vida

da pessoa. Não é fácil conviver com a doença, pois a vida do portador é marcada de internações, dores e vergonha. Crianças portadoras da doença possuem dificuldade de frequentar a escola e devido a isso, o índice de analfabetos é alto entre o grupo, pois em média, as crises começam aos dois anos de idade e caso não tenha acompanhamento médico e não fizer uso correto dos medicamentos, as chances de vida são pequenas. Os remédios são muito caros. Um medicamento que costuma durar um mês, por exemplo, chega a custar R\$ 800,00 (oitocentos reais). Outra dificuldade encontrada são as várias transfusões de sangue pelas quais o falcêmico passa ao longo da vida. Devido a isso, o sangue do doente é fenotipado, para que ele sempre receba um sangue que seja mais próximo ao seu. As crises podem acontecer a qualquer momento e é muito frequente que os portadores não permaneçam muito tempo em um emprego. Em geral, as pessoas com a doença escondem esse fato por medo de não conseguir emprego ou sofrer preconceito.

4 Metodologia da pesquisa

A pesquisa ilustrada no presente artigo é uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, derivada de uma ação do Decanato de Extensão da UnB, em parceria com a SEPIR - Secretaria Especial de promoção da Igualdade Racial e do Hemocentro de Brasília. Esse tipo de pesquisa, segundo Moreira (2002), tem como foco a interpretação. Ela propicia interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes, permitindo que a subjetividade seja enfatizada, assim o foco de interesse é a perspectiva dos informantes e o interesse é no processo e não no resultado. Além disso, a pesquisa qualitativa tem o ambiente social como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A pesquisa qualitativa amplia as possibilidades de melhor entender a situação do sujeito envolvido, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e chegar às conclusões desejadas. No sentido de mensurar o impacto da doença falciforme nos portadores da doença, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas a respeito da visão dos portadores bem como os sintomas sentidos por eles.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais usada nas pesquisas das ciências sociais,

desempenhando papel importante nos estudos científicos, pois é um tipo de pesquisa que aprofunda o conhecimento da realidade e com isso possibilita o acesso referente aos mais diversos aspectos da vida social, permitindo a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Segundo Ludke e André (1986: 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, pois de acordo com Moreira (2002), dão maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser esquecidas, mas também a relativização dessas perguntas, dando maior liberdade ao entrevistado e possibilitando o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador.

A pesquisa foi realizada com dois membros da Associação Brasileira de pessoas com Doença Falciforme – ABRADFAL, um de cada sexo. Essa escolha deveu-se ao fato de que os sintomas diferem entre homem e mulher.

As perguntas (vejam quadros de cada pergunta) giraram em torno dos seguintes temas:

1. Com quantos anos descobriram a doença?
2. Escola;
3. Mercado de trabalho;
4. Atendimento Médico (diferenciado? Priorizado? o médico escuta o paciente?);
5. Preconceito;
6. Crises de dor (sintomas, pensamentos, sentimento);
7. Cuidados pessoais;
8. Agravos;
9. Lugares para buscar ajuda.

5 Resultados e discussão

	Feminino	Masculino
1. Com quantos anos descobriram a doença?	“A descoberta da doença ocorreu aos 9 meses por insistência de meus pais por conta do inchaço das mãos e pés. Uma vez descoberta, meus pais buscaram o máximo de informações da doença.”	“A descoberta da doença ocorreu aos 2 anos após muita busca. Como eu apresentava os mesmos sintomas de minha irmã que faleceu, meus pais não descansaram até conseguir o diagnóstico.”

Em ambos os casos é perceptível o quão tardio ocorreram os diagnósticos, tendo em vista a gravidade da doença. Com o intuito de reverter essa situação, o chamado teste do pezinho, que possibilita a detecção precoce de uma série de doenças, dentre elas a doença falciforme, foi implantado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), em 2001, por meio

do Programa Nacional de Triagem Neonatal. Essa se mostrou uma medida fundamental, pois a realização do exame além de permitir a detecção prematura da doença, já aponta ao paciente o acompanhamento e o tratamento indicados. Por isso a importância dos esforços educativos voltados aos profissionais de saúde e à família dos falcêmicos.

	Feminino	Masculino
2. Escola	<p>“Fui para a escola cedo, com quase 2 anos de idade. Era escola particular onde minha mãe era professora de lá. Eu recebi todos os cuidados necessários, desde a justificativa pela ausência nas aulas de Educação Física como também suporte das aulas e exercícios quando estava com crise em casa. Fatos que eu me lembro como ponto negativo, foi a forte crise ocorrida no dia da festa da 8ª série. Quanto à faculdade, não me lembro de episódios negativos quanto à doença. Quando faltava por conta de crises, sempre recebi a confirmação da justificativa pela falta. Se faltava uma prova ou apresentação de seminários, tive a oportunidade de realizá-los em outros momentos.”</p>	<p>“A escola foi difícil por conta das inúmeras internações e do preconceito por conta do meu olho amarelo e minha pele pálida. Consegui terminar o segundo grau apesar das dificuldades.”</p>

A partir da fala dos entrevistados, ficam evidentes as dificuldades impostas pela doença, que acabaram por comprometer o período escolar de ambos. A entrevistada do sexo feminino demonstra possuir experiência melhor que a relatada pelo entrevistado do sexo masculino, porém muito disso se deve ao fato de sua mãe ministrar aulas nessa mesma escola onde ela estudava. A realidade é que devido à necessidade de um acompanhamento regular, ou ainda para o tratamento de crises, muitas vezes o estudante com anemia falciforme acaba tendo que se ausentar da escola. Assim, é fundamental que a comunicação entre escola e família funcione perfeitamente. Além do

aspecto educacional, a escola pode se tornar também um ambiente de suma importância para o falcêmico no sentido de diminuir o isolamento que tanto a hospitalização quanto o repouso domiciliar acabam por provocar. Porém, vale ressaltar que o desconhecimento sobre a doença ainda hoje é marcante em toda a sociedade, o que leva a gerar preconceitos para com o doente falcêmico, como apontou o entrevistado do sexo masculino. Portanto, mostra-se importante a realização de atividades e eventos abordando a temática da doença. As escolas têm papel fundamental neste aspecto, atuando na promoção da saúde.

	Feminino	Masculino
3. Mercado de Trabalho	<p>“Por ser Fonoaudióloga, sou uma profissional autônoma com dificuldades esperadas. Quanto estava em dor, não dava conta de trabalhar, atender os pacientes. Muitas vezes não tive a compreensão das empresas e dos familiares. Passei então a trabalhar em Home Care. Pude ter mais flexibilidade nos dias e horários. Quando fui chamada no concurso, recebi atendimento preferencial por ser PNE devido à complicação da necrose asséptica de cabeça do fêmur bilateral. Mas recebi certas resistências por alguns colegas de trabalho.”</p>	<p>“A forma que encontrei de poder trabalhar, foi fazendo um curso profissionalizante. Fui aprendiz de relojoeiro e depois comecei a trabalhar com chave. A verdade é que ninguém quer dar trabalho para pessoas com doença crônica.”</p>

Como já abordado anteriormente, portadores da doença falciforme têm na maioria das vezes grande dificuldade de frequentar uma escola, tendo em vista que as crises de dor começam desde cedo, por volta dos dois anos de idade. Essa situação se reflete no alto índice de analfabetos entre o grupo. Essa falta de qualificação e capacitação, aliada às intensas crises de dor que requerem hospitalização, são por

vezes responsáveis por impedir este sujeito de entrar no mercado de trabalho. Além disso, o preconceito e o grande desconhecimento da população sobre a temática, acabam por gerar estigmas para com o doente. Nesse sentido, faz-se necessário uma política que atenda e acolha o portador da doença em todos os aspectos.

	Feminino	Masculino
4. Atendimento Médico (diferenciado? priorizado, o médico escuta o paciente?)	“Quanto ao atendimento médico, posso afirmar que em toda parte da minha infância, adolescência e parte da vida adulta sempre fui bem atendida, por ter apenas médicos da rede privada. Depois da gestação dos meus filhos comecei a fazer parte do SUS até mesmo por conta da medicação fornecida pelo governo. No meu caso, que é um caso à parte, sempre tive excelentes médicos e bons atendimentos. Acredito que foi além de ter pai médico, foi também pela rede privada.”	“Tive médicos que me trataram muito bem na infância e na adolescência. Com o tempo, alguns médicos passam a te ver como o paciente que não tem solução ou o paciente que precisa de morfina. Em 1998 tive a sorte de conhecer dois médicos, Jorge Vaz e Sérgio Mesiano, eles viram a pessoa por trás da doença e viram que eu jamais desistiria do sonho de ser curado. O que aconteceu em 2005.”

A entrevistada do sexo feminino afirma que sempre foi bem atendida ao longo de sua trajetória de vida. Faz questão de ressaltar que acredita que isso se deva ao fato de na maior parte do tempo ter sido atendida pela rede privada. O paciente do sexo masculino também alega ter recebido um bom atendimento, porém faz ressalvas em relação à maneira como alguns profissionais de saúde passam a encarar o

paciente ao longo do tempo, tendo por foco apenas a doença. Em ambos os casos, percebe-se a importância de uma atenção integral e de um cuidado acima de tudo humanizado. Ações desse tipo contribuem para além dos aspectos clínicos, auxiliam também na redução da discriminação dos pacientes, algo ainda muito forte e presente segundo os relatos.

	Feminino	Masculino
5. Preconceito	<p>“O preconceito que recebi durante a infância foi pela cor racial, “café” e “nega do cabelo duro”. Não me lembro de ter recebido por conta da cor dos olhos (icterícia) ou por conta da doença. Esse tipo de preconceito racial nos dias de hoje ainda é muito comum. Acredito que o fato de ser PNE no trabalho, também enfrento situações de preconceitos. Questões que envolvem o autocuidado na doença falciforme também: de ir várias vezes ao banheiro por conta da hidratação, por sentir situações de mudanças de temperatura (estar mais agasalhada: “se vier esse frio que você está sentindo, vamos congelar.”, ou para que lugar você vai viajar? Só por conta do uso de uma mochila de rodinhas para evitar carregar peso por conta da complicação da necrose.)”</p>	<p>“O preconceito começa na escola ainda pequeno, depois da sociedade que muitas vezes não acredita em você. Com o tempo até a família das namoradas fazem de tudo para um afastamento. Basicamente é isto!”</p>

Percebe-se, a partir dos relatos, o quanto a falta de informações sobre a doença e as limitações impostas por ela são prejudiciais, contribuindo para a produção do preconceito. Embora a entrevistada do sexo feminino aponte não ter sofrido esse tipo de situação ao longo de sua infância por conta da doença e sim por conta de sua cor, estudos como o de Robert (2010), em uma avaliação da qualidade de vida em

portadores de doença falciforme do Hospital das Clínicas de Goiás, apontam justamente o contrário, os pacientes se dizem vítima de preconceito justamente por conta da doença, como também sinaliza o entrevistado do sexo masculino desta pesquisa. Esta é uma situação que acaba por contribuir para a desestabilização tanto física quanto emocional do sujeito.

	Feminino	Masculino
6. Crises de dor (sintomas, pensamentos, sentimento)	<p>“As crises de dor que eu tive foram diversas, numa média de 1 cada mês ou em cada dois meses, dependendo da minha idade. Quando ficava doente não aceitava ter essa doença, “por que tenho que ter essa doença?” ou “não aguento mais ter essas dores!” Mesmo recebendo outros cuidados, era uma pessoa revoltada, por sempre me encontrar doente e com medo de ter outras crises. Tinha medo de não sobreviver a mais uma crise. Quando saía de casa para passear, dependendo da programação viagens, festas, clubes, etc., evoluía com dores e estragava o passeio. Os anos foram passando e durante muito tempo me senti frágil, dependente dos meus pais e de poucos amigos que nem sempre me entendiam ou que tinham pena de mim.”</p>	<p>“Uma crise de dor da falciforme é algo que você só sabe como começa, nunca como vai terminar. Nas minhas internações, acontecia de tudo...ficava uma semana internado, dois meses, tentava me acostumar. Às vezes tinha vontade de “chutar o balde”, mas... Com o tempo se torna normal.”</p>

Segundo a literatura, as crises dolorosas estão entre as principais complicações da doença falciforme. Crises intensas de dor podem por vezes durar semanas. Aspectos como a exaustão física ou mesmo uma depressão podem atuar como gatilho na incidência dessas crises dolorosas. Como observado

a partir dos depoimentos, as crises acabam por comprometer as atividades sociais do indivíduo, gerando um sentimento de revolta com a situação. Tais aspectos ressaltam a importância da disseminação de informações em prol da melhoria da qualidade de vida da população afetada.

	Feminino	Masculino
7. Cuidados pessoais	“Nas diversas situações de crises de dor, o máximo de maneiras que podia fazer para cuidar de mim, meus pais e eu fazíamos. Evitava sentir frio, ficar exposta ao sol, correr, quando desobedecia, andava de bicicleta, caía e me machucava toda, feridas no joelho do machucados sempre grandes e muitas vezes acompanhada de crises. Quando adulta, evito certas “artes” como sair sem levar casaco, remédios (analgésicos), hidratação... Aprendi a fazer o autocuidado.”	-

A resposta demonstra o quão importante é empoderar o sujeito portador da doença com relação a práticas que irão influenciar diretamente nos aspectos clínicos, visando um maior bem estar e qualidade de vida. Neste sentido, cabe aos profissionais de saúde atuar incentivando a maneira correta dessas

práticas. Segundo Araújo (2007), a atenção integral, multidisciplinar e humanizada com ênfase no autocuidado pode modificar a trajetória natural da doença, reduzindo, assim, seus prejuízos e sua morbimortalidade.

	Feminino	Masculino
8. Agravos	“Quanto aos agravos, tenho algumas complicações da própria doença: fiz cirurgia para tirar a vesícula, excesso de ferro no organismo, por conta do alto número de transfusões, necrose asséptica de cabeça de fêmur e de úmero. Tenho medo de outras complicações, por isso sempre busco explicações quando há algo de grave em mim.”	“Em 1988 tive uma crise que tinha sido agravada por um pedra na vesícula que havia supurado. Quase fui a óbito mais uma vez. E mais uma vez tive a experiência de desdobramento. Essas experiências sempre aconteciam quando eu estava em risco de vida.”

Além das situações contadas pelos depoentes, uma série de outras complicações afetam o doente falcêmico, principalmente úlceras nas pernas e

priapismo devido à obstrução da circulação sanguínea local, causando muita dor, e ainda necrose vascular da cabeça do fêmur e alterações oculares.

	Feminino	Masculino
9. Lugares para buscar ajuda	<p>“Foi na ABRADFAL que me senti acolhida, por vezes, não conhecia muitas pessoas com a anemia falciforme. Pude conhecer lá e em outras associações da doença falciforme pelo Brasil inteiro, que praticamente tudo que senti e que sinto é comum para várias pessoas que têm a anemia falciforme. Por mais que tivesse meus pais, amigos e Deus, estar com essas pessoas com o mesmo problema em comum, faz com que me torne mais forte, feliz. Não sei como seria minha vida sem a ABRADFAL e sem as outras associações. É claro que é sabido que nós precisamos também de um profissional “emocional”, ou seja, de terapias com Psicólogos para trabalharmos todas as nossas crises existenciais. Minha vida ficou mais feliz quando encontrei meus irmãos de hemácias falciformes e de ser útil para eles.”</p>	-

A Associação Brasiliense de Pessoas com Doença Falciforme (ABRADFAL) atua visando disseminar informações a respeito da anemia falciforme por meio de ações sociais. Busca ainda combater a discriminação e promover a melhor integração entre os portadores da doença e a sociedade, como também

a implementação de políticas públicas de saúde para os portadores. Promove ainda reuniões para a troca de experiências e definir objetivos entre os associados. A vivência da entrevistada nos quadros reflete a importância e a satisfação de poder contar com essa organização para prestar apoio ao doente.

6 Considerações finais

Tendo em vista que a Doença Falciforme é a doença genética de maior incidência no Brasil e levando-se em conta as complicações clínicas e principalmente sociais decorrentes, e sabendo-se que esta representa um grave problema de saúde pública que acomete significativa parcela da população, a qual se depara com reais dificuldades de acesso a serviços de saúde de boa qualidade, emerge a necessidade imperiosa de fortalecimento das parcerias institucionais para lutar para a reversão desse quadro perverso, e de que hajam ações integradas efetivas em prol da assistência a portadores e, assim, concorrer para a melhorias do acesso aos

serviços, garantia da informação e qualificação dos profissionais que atendem aos doentes, possibilitando-lhes a compreensão das dimensões técnicas, sociais, étnicas e éticas envolvidas no processo de estabilidade e evolução da doença. Além disso, essa discussão deve transcender o campo dos debates teóricos e constituir uma luta para se colocar efetivamente em prática as propostas já existentes, como por exemplo, as contidas nas diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias, amparadas pela Portaria nº 1.391/GM de 16 de agosto de 2005.

Outro debate interessante acerca do tema seria a respeito de uma política que amparasse também a inclusão dos portadores de doença falciforme no mercado de trabalho, reservando cotas de emprego, a exemplo das ações afirmativas adotadas para portadores de deficiência. As dificuldades no enfrentamento da doença, habitação precária, desemprego e/ou trabalho mal remunerado poderiam ser minimizadas com acompanhamento social e psicoterápico adequados, que deveriam ser disponibilizados a todo doente falciforme.

Referências

ARAÚJO, Paulo. O autocuidado na doença falciforme. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, São José do Rio Preto: vol. 29, n.3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhh/v29n3/v29n3a10.pdf>. Acesso: 12/07/2013

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual de anemia falciforme para agentes comunitários de saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006

LUDKE, Menga e André, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 1.391/GM de 16 de agosto de 2005. BRASIL. Institui no âmbito do Sistema Único de Saúde as Diretrizes para a Política Nacional de Atenção às Pessoas com Doença Falciforme e outras hemoglobinopatias. Disponível em: http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/por_1391.pdf. Acesso em: 05/09/2013. MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ROBERTI, Maria et al. Evaluation of quality of life of patients with sickle cell disease in a General Hospital of Goiás, Brazil. **Rev.Bras. Hematol. Hemoter**, São Paulo, vol.32, n.6, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbhh/v32n6/en_08.pdf. Acesso em: 12/07/2013.

Recebido em: 24/10/2013

Aprovado em: 12/11/2013

PROJETO RONDON: RESPONSABILIDADE SOCIAL EM PROL DA CIDADANIA NO SERTÃO NORDESTINO

Diorge Jônatas Marmitt¹
Aline Diesel²
Rafael Rodrigo Eckhardt³

RESUMO

O Projeto Rondon visa contribuir para a formação do universitário como cidadão, integrando-o ao processo de desenvolvimento nacional, desenvolvendo ações em comunidades menos favorecidas. Dessa forma, contribui para a consolidação do espírito de responsabilidade social coletiva em prol da cidadania. O Projeto exerce importante função como instrumento de integração entre os universitários e a comunidade na busca de soluções que propiciem evolução nas condições de vida e no bem-estar da população. Vivenciar a realidade de um cotidiano distinto do qual os universitários estão inseridos e, assim aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de vários anos de estudos, consiste no melhor laboratório de ensino e experiência que um aluno de graduação pode ter ao longo de sua trajetória acadêmica. O presente estudo apresenta a experiência de oito estudantes da Univates/RS no Projeto Rondon na Operação Canudos, atuando no município de Paulistana /PI, durante 14 dias.

Palavras-chave: Projeto Rondon . Universitários . Comunidades.

ABSTRACT

The Rondon Project aims to contribute to the formation of the university student as a citizen, integrating it into the national development process, developing actions in undeveloped communities. Thus, it contributes to strengthening the spirit of collective social responsibility in favor of citizenship. The project has an important role as an instrument of integration between the university and the community searching for solutions that facilitate the living conditions and the well-being of the population. To experience the reality of everyday life in which the academics are placed and so, apply the knowledge they have acquired over many years of study, is the best teaching laboratory and experience that undergraduates can take along their academic trajectory. This study presents the experience of eight students of the University Center UNIVATES / RS on Rondon Project in Operação Canudos, acting in the municipality of Paulistana / PI for 14 days.

Keywords: Rondon Project . University . Communities

¹Graduando do Curso de Ciências Biológicas, Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari-Univates, diorgemarmitt@yahoo.com.br.

²Graduanda do Curso de Letras-Português/Inglês, Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari-Univates, aline_diesel@univates.br.

³ Mestre em Sensoriamento Remoto pela UFRGS e atua como docente na Univates, rafare@univates.br.

1 Introdução

Já imaginou uma sala de aula com mais de 8 milhões de Km²? Sim, tamanha imensidão territorial está disponível aos estudantes de nível superior que venham a se interessar por questões sociais por meio do Projeto Rondon.

O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários e busca aproximá-los da realidade do país. Esse envolvimento dos estudantes promoverá soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população. As regiões prioritárias de atuação do projeto são aquelas com maiores índices de pobreza e exclusão social, bem como áreas isoladas do território nacional que necessitem de maior aporte de bens e serviços (PROJETO RONDON, 2013).

Conforme entendimento de Alves e Ângelo (2008), o projeto tem como missão a proposta de viabilizar a participação de estudantes universitários e professores no processo de transformação do meio social em que estamos inseridos.

A Universidade do Vale do Taquari-Univates participa do Projeto Rondon desde 2007, tendo participado de seis operações. A última delas, foi em 2013, na operação Canudos, a qual é o cerne desse artigo.

2 Histórico do Projeto

O Projeto Rondon recebeu esse nome em homenagem a Cândido Mariano da Silva Rondon, mais conhecido como Marechal Rondon. Ele foi um visionário que se destacou, entre outras ações, na criação de linhas telegráficas e também por criar o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em 1913, durante uma expedição ao estado de Amazonas, acompanhando

o então presidente americano, Theodore Roosevelt, Rondon foi atingido por uma flecha envenenada dos índios da tribo nhambiquaras. Salvo pela bandoleira de couro de sua espingarda, ordenou a seus comandados que não reagissem, demonstrando seu lema: “Morrer, se preciso for. Matar, nunca”.

Desde sua criação, em 11 de julho de 1967, o Projeto Rondon realizou inúmeras atividades de cidadania, bem-estar, desenvolvimento sustentável. Com isso, houve o aumento da área de atuação e muitas comunidades foram beneficiadas com os serviços sociais. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Projeto permaneceu em franca atividade, tornando-se conhecido em nível nacional. Posteriormente, o Projeto deixou de receber prioridade no Governo Federal, sendo extinto em 1989 (PROJETO RONDON, 2013).

Atualmente, o Projeto Rondon encontra-se em nova fase originada de uma proposta encaminhada pela União Nacional dos Estudantes em novembro de 2003, sugerindo sua reativação. Para viabilizar a proposta apresentada foi criado, em março de 2004, um Grupo de Trabalho Interministerial, que estabeleceu as suas diretrizes, objetivos e definiu a sistemática de trabalho adotada na execução do Projeto. Assim, relançado em 19 de janeiro de 2005, em Tabatinga (AM), o Projeto Rondon, hoje, é realizado em estreita parceria com o Ministério da Educação, com a colaboração dos demais Ministérios e tem o imprescindível apoio das Forças Armadas, que proporcionam o suporte logístico e a segurança necessários às operações. Conta, ainda, com a colaboração dos Governos Estaduais, das Prefeituras Municipais, da Associação Nacional dos Rondonistas, da União Nacional dos Estudantes, dentre outros órgãos colaboradores (ALVES; ANGELO, 2008, p. 4).

Em 2005, já com uma nova roupagem, o Projeto Rondon voltou a figurar na pauta dos

programas governamentais, sendo atribuída a sua coordenação ao Ministério da Defesa. Desde então, já participaram do Projeto mais de 12.000 rondonistas, contemplando cerca de 800 municípios. Atualmente, o Projeto é realizado duas vezes por ano, nos meses de janeiro e julho, e encontra-se em processo de consolidação, com uma procura cada vez maior pelas universidades e principalmente pelos universitários. Assim, percebe-se que o Rondon é mais que um projeto educacional e social, trata-se de uma poderosa ferramenta de transformação social, na medida em que conscientiza os jovens – que têm nas mãos o destino deste país – a sua importância no papel de protagonista na busca por uma sociedade mais justa (PROJETO RONDON, 2013).

Pela magnitude deste projeto de extensão, o ensino torna-se mais criativo e instigador a fim de que se saiba educar cidadãos que criem e respondam a desafios, pois é no ambiente de convivência universitária que os discentes têm a oportunidade de desenvolver o senso crítico e a consciência social (REBELLATO, 2010).

3 Operação Canudos

A Operação Canudos ocorreu entre os dias 11 e 27 de janeiro de 2013, e teve como base e Centro Regional a cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco. Tal operação envolveu a participação de 20 municípios dos Estados do Piauí, Pernambuco e Bahia. Participaram 400 rondonistas voluntários, destes, 360 alunos e 40 docentes, oriundos de 40 instituições de ensino superior do país.

Cada instituição participante foi representada por uma equipe composta de oito alunos e dois docentes. Cada um dos vinte municípios contemplados com a Operação Canudos, recebeu duas equipes de rondonistas das instituições de ensino superior participantes, cada uma responsável por um conjunto de operação, A e B.

As instituições do conjunto “A” eram responsáveis por ações direcionadas para cultura, educação, saúde, direitos humanos e justiça. Já as instituições responsáveis pelo conjunto “B”, do qual a Univates esteve inserida, oportunizavam ações de comunicação, meio ambiente, trabalho, tecnologia e produção.

A Univates atuou em parceria com a equipe de rondonistas da Universidade Paulista – UNIP, na cidade de Paulistana, no Piauí.

A operação foi intitulada “Canudos” em homenagem a Antônio Conselheiro, líder da Guerra de Canudos, que ocorreu por volta de 1893. A guerra de Canudos, consistiu num confronto entre o Exército Brasileiro o povo de Canudos, uma comunidade que se opunha ao mando dos representantes do poder vigente. Antonio Conselheiro, com a saúde fragilizada, morreu dias antes do último combate. Ao encontrarem seu corpo, deceparam sua cabeça e a enviaram para que estudassem as características do crânio de um “louco fanático” (SOUSA, 2013).

4 Planejamento e Preparação das Atividades

Desde o ano de 2007, a Univates, por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (PROPEX), participa do Projeto Rondon, com o envio de propostas de trabalho. Em 2013, a Univates participa pela sexta vez do projeto, tendo desenvolvido atividades nas seguintes cidades: 2007: Jaguarão/RS; 2009: São Francisco de Assis/RS; 2010: Serrita/PE, 2011: Caracol/MS; 2012: Currálinho/PA; 2013: Paulistana/PI.

As propostas são desenvolvidas por dois docentes da Univates e submetidas ao edital publicado pelo Ministério da Defesa. As três últimas propostas encaminhadas pela Univates atendem ao conjunto “B” de ações. Ao longo da proposta, algumas considerações

teóricas são apresentadas, além da descrição da justificativa da importância do Projeto Rondon como instrumento de integração entre universitários e a comunidade. De forma geral, no projeto foram descritos os aspectos relevantes e prioritários dos estados assistidos na Operação Canudos, Piauí, Pernambuco e Bahia. Além disso, foram elencados os objetivos gerais e específicos da proposta a ser trabalhada, bem como as atividades propostas para cada área de atuação da equipe. Por fim, foi apresentado um cronograma geral das atividades a serem desenvolvidas.

Após a aprovação da proposta encaminhada pela Instituição de Ensino Superior para a Coordenação-Geral do Projeto Rondon, um docente de cada instituição selecionada realiza uma viagem precursora ao município onde a equipe irá atuar, a fim de mapear as características e deficiências da cidade, e elencar os pontos que necessitam de ações. Em 2013, a Univates teve sua proposta selecionada para ser desenvolvida na cidade de Paulistana, localizada no sudeste do estado do Piauí.

A partir disso, a Univates abre um processo seletivo para a escolha dos acadêmicos que irão participar das ações. O número de estudantes que se inscrevem para participar e que se dispõem a integrar a equipe da Univates no projeto cresce a cada operação. Isso demonstra a preocupação e o interesse da comunidade acadêmica em colaborar no processo de melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Os critérios de seleção dos candidatos inscritos para o Projeto Rondon de 2013 foram a análise do histórico de graduação, do currículo profissional ou acadêmico e entrevista com os candidatos. E foi dessa forma que a equipe de rondonistas da Univates do Projeto Rondon 2013 foi constituída: oito alunos vinculados aos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Jornalismo, Letras, Psicologia e Relações Internacionais e dois professores coordenadores.

A equipe selecionada preparou-se durante dois meses, estudando características da cidade de Paulistana, apresentadas pela coordenadora, que realizou a viagem precursora para, a partir desta, planejar as ações a serem desenvolvidas ao longo das duas semanas de Projeto Rondon. Foram realizadas diversas reuniões de planejamento e capacitações. A preocupação da equipe da Univates foi de levar atividades que, de alguma forma, contribuíssem para a melhoria de vida daquelas pessoas e assim fazer a diferença naquela comunidade. As expectativas eram muitas e a ansiedade aumentava a cada dia.

A partir disto, percebe-se a contribuição efetiva da Univates no Projeto Rondon, elucidando estratégias e ações para que mais cidadãos possam acesso aos benefícios do Projeto.

5 Exército Brasileiro

Durante a Operação Canudos, o Exército Brasileiro, por meio dos combatentes do 72º Batalhão de Infantaria Motorizado – 72º BIMtz, localizado na cidade Pernambucana de Petrolina, recebeu os acadêmicos no Aeroporto de Petrolina e os acolheu na sede do Batalhão, antes de serem conduzidos aos municípios que atuariam. Durante a realização das atividades, cada um dos 20 municípios que recebeu a Operação Canudos teve o acompanhamento de um sargento, o qual era responsável por garantir a segurança das equipes e pela efetiva realização das atividades, para o sucesso da Operação. Esse contato direto com o Exército, propiciou que os acadêmicos pudessem conhecer um pouco da realidade do Exército Brasileiro durante os dias que estiveram alojados no Batalhão, e também compreender que a missão da Defesa Nacional no país é auxiliar a manter a ordem, promover a integração concreta com a sociedade, uma vez que se valendo da organização, responsabilidade e transparência na execução das atividades, fazem

com que se reafirme a imagem do Exército Brasileiro (REBELLATO, 2010).

Neto (2009) apresenta um pouco mais sobre o Batalhão que recebeu as equipes do Projeto Rondon de 2013:

A Casa do Combatente da Caatinga [...] possui duas Companhias de Fuzileiros, uma Companhia de Comando e Apoio, uma base Administrativa e um Centro de Instrução de Operações na Caatinga. É o único Batalhão do Brasil que traça o uniforme especial de caatinga, possui uma excelente estrutura para o preparo da tropa com pista de cordas, piscina, Pista de Pentatlo Militar [...]. Além disso, é o único Batalhão de Comando Militar do Nordeste que possui um Campo de Instrução. (NETO et.al, 2009, p. 7).

Verifica-se o apoio dos órgãos da defesa em missões de paz, preservação da flora e da fauna, ações cívicas sociais, patrulhamentos, segurança em eventos do governo, operações pipa, controle de estradas e postos de bloqueio, entre outras atividades que confirmam a aproximação da defesa com a sociedade. O envolvimento do Ministério da Defesa com o Projeto Rondon e, conseqüentemente, o envolvimento e a aproximação com o meio acadêmico em prol do desenvolvimento social (REBELLATO, 2010).

Para o êxito da operação, de forma que os estudantes pudessem transmitir o conhecimento científico para ajudar a melhorar e desenvolver a comunidade alvo, o apoio logístico da Defesa Nacional para auxiliar no deslocamento, alojamento e segurança dos rondonistas foram de suma importância. Sem o apoio logístico e humano dos militares, a execução do Projeto tornar-se-ia praticamente inviável, considerando todos os momentos da Operação.

6 Ações Desenvolvidas

Durante os 14 dias que a equipe de rondonistas da Univates esteve no município de Paulistana, estado do Piauí, foi possível vivenciar a realidade da comunidade, seus anseios e sonhos por uma sociedade

mais digna. A inserção dos acadêmicos no município, deu-se, principalmente, por meio da realização de atividades práticas, palestras, capacitações e oficinas, atividades estas que foram divulgadas, previamente, por intermédio das secretarias municipais, bem como pelos meios de comunicação da cidade, veiculando “spots” na rádio municipal e utilizando carros de som. Conscientizar e mobilizar a população do município de Paulistana a participar das atividades propostas pelo Projeto Rondon foi o primeiro desafio enfrentado pela equipe de rondonistas. À medida que as atividades foram acontecendo, a causa foi ganhando adeptos, as lideranças foram se engajando e as primeiras movimentações tomando forma.

Diariamente, as equipes da Univates e da UNIP se dividiam em duas equipes, a fim de realizar ações, de forma concomitante, nos bairros e nas comunidades do interior do município de Paulistana, buscando abranger a maior quantidade possível de pessoas.

Muitas das atividades planejadas pelos rondonistas tiveram como base o detalhamento baseado na viagem precursora, realizada por um docente da instituição. Porém, na prática, muitas ações foram adaptadas à realidade e ao cotidiano das comunidades assistidas. Essa interação teórico-prática é uma das características que o Projeto Rondon desafia o aluno: a capacidade de implementar ações que estimulem o desenvolvimento de localidades totalmente distintas das quais está constantemente inserido.

Em conjunto, as equipes de rondonistas da UNIP e da Univates proporcionaram à comunidade de Paulistana/PI a atividade intitulada “Feira da Saúde e do Meio Ambiente”, em que, além do contato com a comunidade, os alunos realizaram diversas atividades, por exemplo: medição de glicemia, aferição da pressão arterial, maquiagem, conscientização sobre assuntos relacionados ao meio ambiente, como o consumo racional da água potável, separação de resíduos domésticos, além da entrega de materiais de

divulgação sobre o meio ambiente.

Por meio das atividades desenvolvidas pelos rondonistas da Univates durante a Operação Canudos, muitas questões foram reivindicadas pela população, as quais deixamos como sugestões, a fim de serem posteriormente implementadas pela prefeitura do município de Paulistana/PI.

O principal problema enfrentado pela população é a estiagem que assola o município, sendo que, até nossa passagem, havia mais de oito meses que não chovia, deixando o nível do açude com cerca de 30% de sua capacidade de armazenamento. A questão da água nas comunidades influencia no plantio, criação dos animais e no próprio consumo humano. Muitas residências nas comunidades visitadas possuíam cisternas para captação e armazenamento de água, que eram abastecidas por caminhões pipas nos períodos de estiagem.

Dessa forma, em todas as comunidades visitadas foram realizadas atividades de conscientização, instruindo os moradores sobre como manter e captar corretamente a água da chuva. O saneamento básico é inexistente nessas comunidades sugerindo, dessa forma, a adaptação de fossas biodigestoras e filtros de água na saída dos encanamentos do chuveiro e da pia. Uma alternativa viável e de baixo custo em relação a esses filtros é confeccioná-los com garrafas pet ou tonéis de plástico para, assim, reutilizar a água filtrada para limpar a casa e molhar as plantas, poupando para tais finalidades, o uso de água potável.

Outra questão de suma importância é o fechamento do lixão municipal, pois de acordo com a Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), obriga os municípios a fecharem todos os lixões do país até 2014, entre outras obrigações. A falta de cumprimento da norma pode punir o município. Soube-se da vontade da administração municipal

em organizar o fechamento do lixão; para tanto, será necessário encontrar um local específico para abrigar uma Unidade de Tratamento de Lixo (UTL) ou contratar um serviço de coleta seletiva do lixo, bem como um local apropriado para a destinação desses resíduos na UTL de outro município, sabendo que a responsabilidade do resíduo gerado é de cada município e não da UTL.

Devido ao grande acúmulo de lixo nas comunidades do interior, sugeriu-se aos líderes comunitários e às demais pessoas presentes nas atividades realizadas nos interiores, a separação do próprio lixo gerado nessas comunidades, dividindo papel, metal, vidro em locais específicos na localidade. Para que isto obtivesse êxito, sugeriu-se à prefeitura programar a coleta desses resíduos ao menos uma vez por mês em cada comunidade, conscientizando e alertando a população quanto à importância da separação e reciclagem do lixo. Por meio da reciclagem, os moradores foram incentivados a vender os resíduos a entidades que adquirem tais materiais propiciando, assim, uma alternativa de fonte de renda.

Uma sugestão que foi bem aceita em todas as comunidades visitadas foi o projeto da barragem subterrânea, específica para locais de grande estiagem. Para a barragem é necessário abrir valas a serem revestidas com lonas novas e impermeáveis. Sendo assim, sugeriu-se à prefeitura prestar suporte para as comunidades, com o fornecimento de lonas e máquinas para abrir as valas.

Como se pode perceber até aqui, a importância e o engajamento do Projeto Rondon, em uma operação de tamanha magnitude, refletiram-se no desejo em levar conhecimento e transformar a situação de locais onde as ações dos governos ainda são escassas. O retorno para o município, seja por meio de ações ou através dos projetos e iniciativas criadas, conscientiza a população de que o potencial existente deve ser aproveitado. Os relatórios elaborados pelas

equipes antes da volta para as cidades de origem, e deixados para a administração municipal, servem como subsídio na elaboração de propostas, uma vez que neles há o diagnóstico da situação do município, mapeando as demandas, potencialidades e propostas de intervenção em diversas áreas tais como Comunicação, Meio Ambiente, Trabalho, Tecnologia e Produção, etc.

7 Integração Cultural

Não foi somente o conhecimento teórico adquirido durante os cursos de graduação que os rondonistas da Univates repassaram à comunidade do município de Paulistana. Também levaram a cultura do estado do Rio Grande do Sul, e na mala não faltou o chimarrão e a pilcha. A bebida típica do povo gaúcho foi um dos costumes que mais chamou a atenção do povo nordestino.

Outro momento de integração com o povo paulistanense foi durante o evento Bailando pela Cultura, idealizado pela equipe de rondonistas da Univates, no qual alunos pilchados fizeram demonstrações da dança, desafio dos peões, chula, chamamé, chote, vaneira e polonaise. Os rondonistas da UNIP também apresentaram danças típicas do estado de São Paulo. Como o objetivo do evento era proporcionar interação cultural por meio da dança, o município de Paulistana/PI, representado pela Quadrilha Junina Vira-Volta realizou uma formidável apresentação.

Além das danças gauchescas, impressionaram o povo nordestino as roupas típicas como o vestido de prenda e a bombacha. Eles ficaram admirados com o fato de os gaúchos ainda usarem a pilcha nos tradicionais fandangos e de possuírem os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs).

8 Impacto Social

As ações aqui relatadas atingiram o total de 2.026 pessoas no município de Paulistana/PI, destacando a importância e relevância dos assuntos abordados: a maciça participação da comunidade local e o número expressivo de multiplicadores que se capacitaram durante a intervenção. Nesse contexto, observou-se que as ações realizadas propiciaram aos alunos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, aprendendo, por outro lado, a lidar com as adversidades que emanam da realidade local, adquirindo experiência prática, fato que contribui em muito para a formação integral de cada discente e, como consequência, buscou-se por meio de ações, potencializar o crescimento e o desenvolvimento da cidade de Paulistana/PI, bem como capacitar lideranças para que sejam multiplicadores de informações.

Toda a energia e motivação dos rondonistas foram canalizadas em esforços para auxiliar a melhorar de fato a vida de inúmeras pessoas, as quais obtiveram algum tipo de benefício decorrente do Projeto.

Mesmo após o término das atividades da Operação Canudos e o retorno à cidade de origem, o grupo de rondonistas da Uniavates busca preservar a missão de agente transformador da sociedade, mediante a difusão das práticas realizadas, na imprensa do Vale do Taquari, a qual concedeu diversos horários para os rondonistas divulgarem o trabalho desenvolvido em Paulistana, no Piauí. Esses espaços de notícias tiveram por objetivo mostrar à comunidade o significado e a importância do Projeto. Além disso, logo após a seleção da equipe da Univates, foi criado um blog pelos próprios rondonistas, que permanece ativo e atualizado com informações das atividades desenvolvidas pela equipe no Projeto Rondon.

Idealizada pelos rondonistas da Univates que participaram da Operação Canudos, a “Exposição

Fotográfica: Projeto Rondon, Lição de Vida e de Cidadania” foi promovida nos corredores da instituição durante o mês de março de 2013. Alunos e a comunidade em geral foram convidados a conhecer as curiosidades do sertão nordestino, assim como as atividades desenvolvidas durante a Operação Canudos. A exposição foi muito bem acolhida, recebendo, inclusive, a visita do juiz da Justiça Federal, José Barroso Filho, o qual acompanhou as ações dos rondonistas em Paulistana/PI e prestigiou a exposição fotográfica.

Na avaliação encaminhada pela Univates para a Coordenação do Projeto Rondon, mencionou-se que a realização das edições do Projeto Rondon auxilia no desenvolvimento do país permitindo, assim, que populações menos favorecidas possam ter uma vida melhor por meio da união de esforços entre a Educação e a Defesa do nosso país.

Os debates e as ações sobre políticas públicas não podem ficar restritos à pobreza e à desigualdade medidas pela renda. Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem, efetivamente, moldar seu próprio destino sendo agentes e não somente beneficiários passivos de programas de desenvolvimento.

9 Conclusão

Com a participação no Projeto Rondon, aprendeu-se que conviver com o inesperado e com as diferenças, exigem a formação de parcerias, trabalho em grupo e a percepção da necessidade do rompimento de algumas estruturas fragmentadas das distintas áreas de conhecimento.

A participação no Projeto Rondon, também, propiciou conhecer outros acadêmicos de diversos estados do Brasil permitindo, assim, troca de experiências e aprendizado mútuo. Possibilitou, além de um programa intenso de extensão universitária,

um meio acolhedor de produção e socialização de novos conhecimentos e novas percepções, o que ocasiona a formação de um profissional ético, político e comprometido com a sociedade.

A experiência da equipe da Univates no Projeto Rondon 2013 consistiu em dias intensos de aprendizado, em que acadêmicos e professores tiveram a oportunidade de viver um encontro com a realidade do nosso país, de perceber diferenças, experimentar e, principalmente, refletir sobre o papel da universidade em um contexto de responsabilidade e protagonismo social.

O Projeto Rondon, por onde passa, oferece uma significativa contribuição no enfrentamento das dificuldades locais, de forma natural e gradual; consegue expor o sentimento de civismo nos acadêmicos e professores, refletindo o comprometimento com a mudança da realidade do país. As atividades desenvolvidas pelos rondonistas contribuíram no processo de desenvolvimento econômico, político e social das comunidades atendidas, estimulando estas a construir um panorama mais favorável e produtivo.

A experiência proporcionada pelo Projeto Rondon atua como uma via de “mão dupla”, onde a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos como conhecimentos únicos e raros, tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprende com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos em que a Universidade além de levar conhecimento, identifica e assimila na própria comunidade as peculiaridades culturais a ela atinentes, o que engrandece a formação daqueles que tiveram a oportunidade de participar do Projeto.

Além de contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos municípios assistidos, o Projeto Rondon desperta nos acadêmicos o desejo de

conhecer um Brasil totalmente diferente daquele em que estão inseridos, onde a pobreza, a população e as injustiças caminham lado a lado, muitas vezes sem acesso à informação e de seus direitos como cidadãos. Cada aprendizado, por mais simples que tenha sido, significou muito para a população das comunidades de Paulistana/PI, e desta forma, fez germinar nos acadêmicos e professores da Univates que participaram da Operação Canudos, a vontade de construir uma sociedade com menos disparidades e desigualdades.

Dessa forma, percebe-se que o Projeto Rondon reafirma o conceito de universidade. É uma experiência marcante, pois além da saudade, fica a lição de vida e cidadania. A principal mudança ocorre, assim, não nas comunidades assistidas, mas no íntimo, dos rondonistas que vivenciam uma experiência única e inigualável.

Referências

ALVES, C. M. C.; ANGELO, A. C. D. **Cidadania e bem estar**: uma experiência no projeto Rondon da UNESP em Jordão –AC. Rev. Ciênc. Ext. v.4, n.1, p.38, 2008.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Disponível em: https://www.defesa.gov.br/mostra_materia.php?ID_MATERIA=31937 Acesso em: 27 de setembro de 2010.

NETO, P. C. C.; COELHO, I. N.; SOUZA, U. Q. M.; ALBUQUERQUE, R. **A Casa do Combatente de Caatinga**. Petrolina – PE, 2009, nº7.

PROJETO RONDON. Ministério da Defesa do Brasil. Disponível em <http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/> Acesso em: 23 de abril de 2013.

REBELLATO, M. **O Esforço Conjunto entre Defesa e o Meio Acadêmico**: O Projeto Rondon Transformando Realidades no País. Ministério da Defesa do Brasil. Disponível em: https://www.defesa.gov.br/projetosweb/livrobranco/apresentacao_trabalhos.php Acesso em: 24 de abril de 2013.

SOUZA, R. **Guerra de Canudos**. Brasil Escola, 2013. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/canudos.htm> Acesso em: 22 de abril de 2013.

Recebido em: 26/05/2013

Aprovado em: 12/11/2013

CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Lays Batista Martins Leite¹
Rayanne da Conceição Silva Rodrigues²
José Luccas Gabriel Francisco de Andrade Santos³
Cynthia Bisinoto⁴

RESUMO

A educação é o meio pelo qual os sujeitos inseridos em um grupo social, deste se tornam membros. Apesar de a educação não ser exclusiva à escola, ela é um locus privilegiado para a promoção do desenvolvimento de adolescentes. No contexto escolar, o professor é o principal agente do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos; é o mediador do aprendizado discente. Como cada escola se orienta por um conjunto específico de concepções, princípios e objetivos, é por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) que se sistematizam as metas que sustentam o trabalho escolar, conferindo-lhe maior intencionalidade. Diante deste entendimento, esse projeto de extensão teve como objetivo assessorar a construção do PPP de uma escola inserida em uma Unidade de Internação de adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Foram realizadas observações das aulas e encontros de discussão e reflexão com os professores. Os resultados indicam que os professores filiam-se a concepções reducionistas de desenvolvimento e têm pouca consciência de que suas concepções influenciam seu trabalho, indicando a necessidade de um processo permanente de formação continuada. Os docentes têm consciência de que o PPP pode contribuir para a resignificação das concepções e reformulação das ações pedagógicas.

Palavras-chave: Educação . Medida Socioeducativa . Adolescentes em Restrição de Liberdade . Pesquisa-Intervenção.

ABSTRACT

Education is the means by which subjects become members of a social group. Although education is not exclusive to school, it is a privileged locus for promoting the development of adolescents. In the school context, the teacher is the main agent of the process of transmission and acquisition of knowledge, is the facilitator of student learning. As each school is guided by a specific set of concepts, principles and goals, is through Political Pedagogic Project (PPP) that systematizes the goals that support school work, giving it more intentionality. Given this understanding, this extension project had the aim of assisting the school PPP building of an unit for adolescents under socioeducative measure. Observations of the classes and meetings for discussion and reflection were made with teachers. The results show that teachers have reductionist conceptions of development and have little awareness that this conceptions influence their work, indicating the need for a process of continuing education. Teachers are aware that the PPP can contribute to review conceptions and reformulate pedagogical actions.

Keywords: Education . Socieducative Measure . Teenagers Restriction of Freedom . Intervention Research.

¹Estudante de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília-UnB, laysmartins7@hotmail.com.

²Estudante de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília-UnB, rayanne.unb@gmail.com.

³Estudante de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília-UnB, j_luccas_@hotmail.com.

⁴Psicóloga, Professora Doutora, Adjunta, da Faculdade UnB Planaltina-FUP e Coordenadora do PEAC Integração Psicologia e Educação, cynthia@unb.br.

1 Introdução

O cumprimento efetivo da função social da escola está intrinsecamente relacionado às suas metas e planejamentos, os quais são traçados a partir da identidade e dos objetivos específicos que a caracterizam e, também, a diferenciam de outras instituições. Ancorando-se na individualidade de cada escola, o processo coletivo de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se como uma oportunidade privilegiada de integrar concepções, ações e intenções dos diferentes atores escolares, possibilitando que se conheça a escola que se tem e a escola que se quer projetar.

O PPP é o eixo norteador de uma escola. Nele constam os pilares teóricos, filosóficos, operacionais, técnicos e tecnológicos que orientam suas ações e lhe conferem identidade. Nessa direção, o projeto pedagógico organiza o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e também o trabalho da escola como um todo.

Partindo desse entendimento acerca do papel e relevância do Projeto Político Pedagógico, coordenadores e professores de uma escola de uma Unidade de Internação de adolescentes, no Distrito Federal, reconheceram a necessidade de construir seu PPP e assumiram tal iniciativa. Para subsidiá-los nesse processo, estabeleceram parceria com a Universidade de Brasília (UnB) que, por meio do projeto de Extensão de Ação Contínua-PEAC Integração Psicologia e Educação: articulações para a formação profissional, tem assessorado a escola na construção do seu Projeto Político Pedagógico. Esse projeto tem a coordenação da professora Cynthia Bisinoto, coautora deste artigo, conta com a colaboração de estudantes de licenciatura da UnB e tem caráter de pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006); (ROCHA AGUIAR, 2003); (SYSMANKI e CURY, 2004). O presente artigo apresenta relato das atividades, resultados e

desafios relacionados ao processo de construção do PPP da escola mencionada.

2 A educação como elemento de constituição dos homens

A partir do momento em que os bebês nascem, os pais os ensinam a comer, andar e falar e, por estas práticas, eles o estão educando, ensinando hábitos, costumes e valores, assim como seus pais os ensinaram e assim como todos aprendem. Educação é criar homens a partir do saber já construído pela humanidade ao longo do tempo, é algo transmitido ao longo das gerações. Nessa direção, Saviani (2008, p. 2) destaca que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.”

A sociedade, ao longo do tempo, enfrentou diversas transformações, as quais foram passadas para as gerações seguintes, por meio dos adultos que as vivenciaram e repassaram as informações adiante por intermédio de livros, filmes, valores, hábitos e histórias. Educação é, portanto, processo de transmissão, apropriação e transformação de informações e conhecimentos. A educação é um produto da própria sociedade, envolvendo a família, os amigos e as experiências do dia a dia. A esse respeito Campos (2002, p. 3) afirma:

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver, muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe – e – faz, para quem não – sabe – e – aprende. quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar.

Assim, a educação não se circunscreve à escola, estando presente nos diferentes contextos e situações sociais.

Com o passar do tempo, a educação ganhou espaço como importante instrumento de transformação social, como um elemento básico para obtenção de recompensas econômicas, de posição social e de poder. Segundo Emediato (1978, p. 2) “mais educação leva a mais produtividade e a uma melhor posição social”, assim, quanto mais acesso à educação e ao conhecimento sistematizado, melhores serão os empregos. Ocorre, dessa forma, a institucionalização da educação: a escola e o ensino formal aparecem quando a educação adquire um formato sistematizado de transmissão e apropriação do saber histórica e culturalmente produzido.

Ainda que a escola não seja o único local onde os processos educativos ocorrem, ela é um contexto diferencial e singular que tem como função principal promover os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010). Cada escola é um espaço singular que se orienta por um conjunto de concepções, princípios e objetivos que lhe conferem identidade própria e a diferenciam das demais instituições educativas.

Nesse contexto, a existência de um documento que organize o trabalho pedagógico tem função primordial, pois, se configura como uma formalização das metas da instituição e de seus diferentes atores, todos comprometidos com a formação de cidadãos críticos e reflexivos em condições de transformar o mundo. No âmbito das instituições educativas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se, então, como o eixo orientador da escola; ele traz a sistematização das ideias que sustentam o trabalho escolar e o planejamento do que se tem intenção de fazer, de realizar.

A esse respeito, Veiga (2008a, p. 15) salienta que “o projeto político pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”. O PPP

tem como função a organização de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. (VEIGA, 2008a, p. 9)

O PPP tem a capacidade de planejar o processo de ensino aprendizagem e os pontos essenciais para a construção desse processo (VEIGA, 2008b), de maneira que, a ausência desse documento pode ocasionar uma falta de identidade à comunidade escolar, além de fragilidades no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas que carecem de um eixo balizador.

3 O papel do professor: desafios e possibilidades

Apesar de ser difícil apontar o papel do professor, inclusive por serem vários e todos muito complexos, pode-se entendê-lo como uma profissão de muito prestígio e de muita responsabilidade, pois ele é o mediador entre as produções humanas e o sujeito singular.

Um dos grandes desafios atuais para as Instituições de Educação Superior está na formação de educadores para a Educação Básica, ou seja, na formação de professores que atuarão no ensino formal, contribuindo para que uma sólida formação técnica, científica e cultural possibilite aos jovens exercerem conscientemente a sua cidadania. Assim, um dos papéis da universidade na formação de professores é o de criar um ambiente no qual o licenciando reflita sobre as situações que viveu, ligando-as à atualidade e, assim, conseguindo construir sua própria forma de ensinar, de acordo com os objetivos principais da escola. Para Mendes, Medeiros e Peneda (2005, p. 88):

A formação inicial poderá ser assim o ponto de partida e a base de um longo percurso profissional que pretenda desenvolver competências para o professor conseguir superar dificuldades no seu exercício diário da prática pedagógica. Um jovem professor não poderá centrar-se unicamente naquilo que aprendeu enquanto estudante, ele deverá adquirir capacidades que permitam crescer ao longo da sua carreira, partilhando com os seus pares nas escolas as suas dificuldades numa reflexão conjunta. Essa partilha de saberes e de vivências na escola poderá constituir um acréscimo e enriquecimento à sua formação inicial.

Com base nesse posicionamento, defende-se que a formação de professores, tanto a inicial, por meio do curso de licenciatura, quanto a continuada, por meio de atividades de extensão e especialização, por exemplo, devem se enveredar pela análise, questionamento e ressignificação das concepções subjacentes às práticas docentes (BISINOTO, 2012). A mudança na alteração das práticas pedagógicas cotidianas e das estratégias de ensino privilegiadas nas ações docentes requer uma revisão acerca das concepções que as orientam. Segundo Freire (2004, p. 746), “é importante que a formação de professores crie situações que permitam a reflexão sobre e acerca da ação. Assim, a imagem de professor a valorizar coaduna-se mais com a de um profissional reflexivo”.

Entende-se, então, que o perfil de professor a ser formado é de intelectual transformador, crítico e comprometido com a realidade social. Faz-se necessário um professor que seja capaz de trabalhar com seus alunos no desenvolvimento de bases críticas voltadas à transformação das práticas sociais (VIVEIRO, 2010). Para isso, os professores precisam se envolver e ser envolvidos em um processo de questionamento acerca de suas concepções de mundo, de sociedade, de escola, de aprendizado e de desenvolvimento.

Mediante a necessidade de uma Educação que promova a construção do cidadão pleno, crítico, atuante, autônomo, é preciso professores que tenham domínio sobre os conhecimentos científicos específicos de suas áreas, mas que também sejam formados numa

perspectiva crítica. Para tanto, é preciso investir em modelos de formação sustentados na racionalidade crítica por meio da qual o educador desenvolva a capacidade de assumir também o importante papel de agente de transformação da sociedade (BISINOTO, 2012); (VIVEIROS, 2010).

Nessa direção, Bejarano e Carvalho (2003, p. 4) esclarecem que “se as reflexões forem efetivas, é possível que a atribuição de culpa a fatores externos possa lentamente se deslocar para atribuição a fatores múltiplos, inclusive ponderando o papel do próprio futuro professor na modificação dos dilemas e desafios sociais”. Essa reflexão é particularmente importante quando se tem em perspectiva o trabalho docente realizado com públicos e em contextos diferenciados, como é o caso dos adolescentes infratores e das medidas socioeducativas.

A influência de um professor que entende sua função social e desperta suas habilidades de pensamento crítico é imensurável. Tendo em vista que a importância de capacitar o licenciando a pensar de forma crítica vai muito além da simples transmissão de conteúdo, é necessário prepará-lo para diversas situações, como a de trabalhar com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Na prática, entretanto, apesar de os professores serem licenciados em nível superior, pouco estudaram ou conheceram sobre as medidas socioeducativas, os seus objetivos e desafios envolvidos. Dessa maneira, o investimento na preparação dos profissionais da educação para trabalhar em consonância com as concepções e objetivos da socioeducação constitui-se uma exigência que precisa ser atendida de forma a impulsionar e promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento de adolescentes infratores, com vistas a contribuir para sua real e efetiva reinserção social.

4 As medidas socioeducativas: uma breve contextualização

Conforme estabelece o artigo 228 da Constituição Federal Brasileira, menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, ou seja, não podem ser condenados. Assim, menores de 18 anos não praticam crimes, praticam atos infracionais, sendo-lhes aplicadas medidas socioeducativas, conforme previstas no ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). No Distrito Federal, as medidas socioeducativas estão sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança, mais especificamente da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo.

Quando verificada a prática de ato infracional por um adolescente, a autoridade competente pode aplicar alguma medida, considerando a capacidade dele em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. Dessa forma, a medida socioeducativa é a manifestação do Estado em resposta ao ato infracional praticado por adolescentes menores de 18 anos, cuja aplicação busca inibir a reincidência.

As medidas aplicadas são: Advertência; Obrigação de reparar o dano; Prestação de Serviço à comunidade; Liberdade assistida; Semiliberdade e Internação, sendo esta última a medida mais grave e complexa imposta ao infrator, a qual é adotada como último recurso de intervenção, pois se trata da restrição ao direito de liberdade do adolescente (BRASIL, 1990).

De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), lei que regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, as medidas têm por objetivos: a) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; b) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais;

e c) a desaprovação da conduta infracional, tendo como parâmetro máximo a privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que visam garantir que o adolescente seja responsabilizado pelos atos que praticaram, as medidas visam, também, oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e social; por isso as medidas têm finalidade pedagógica-educativa.

A medida mais grave é a internação, que consiste na privação de liberdade dos adolescentes infratores. Pautando-se na garantia de atendimento integral aos adolescentes, o trabalho desenvolvido em uma unidade de internação lhes garante alimentação, atendimento à saúde, profissionalização, cultura, esportes, lazer e educação. Sendo assim, a internação não significa “prisão” do adolescente, uma vez que se orienta pela lógica do processo socioeducativo e não apenas punitivo.

No Distrito Federal existem três unidades de internação, além de uma unidade exclusiva de internação provisória: Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), que atende adolescentes do sexo masculino e feminino; Unidade de Internação do Recanto das Emas (UIRE) e Unidade de Internação de Planaltina (UIP), que atendem somente adolescentes do sexo masculino; e Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), que atende adolescentes do sexo masculino em internação provisória. O trabalho aqui apresentado vem sendo desenvolvido em uma dessas unidades.

Na medida socioeducativa de internação, os adolescentes têm garantida a vinculação ao processo de escolarização formal. No caso da unidade em questão, ela dispõe de uma escola e de um grupo de profissionais (professores) cedidos pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de um Termo de Cooperação Técnica. Foi esse grupo de professores, que mobilizado por

sua experiência com adolescentes em restrição de liberdade e consciente da necessidade de imprimir maior organicidade e intencionalidade à sua atuação profissional, envidou esforços para a construção do PPP da escola.

No contexto socioeducativo, a escola tem como papel contribuir para a ressignificação do ato infracional praticado pelo adolescente e também para a modificação de sua trajetória de desenvolvimento. Por meio da relação com diferentes e complexos objetos de conhecimento científico, com o exercício da crítica, da reflexão e da participação social, além das relações interpessoais construídas entre os sujeitos - adolescentes e adultos estudantes e profissionais - a natureza da mediação que ocorre na escola é qualitativamente distinta daquela que transcorre em outros contextos, tornando-a espaço profícuo e singular à promoção do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2011). A escola é, ao mesmo tempo, um espaço de aprendizagem de conhecimentos científicos e um local de vivência da cidadania e de valores.

Nesse contexto, e como já mencionado, o presente trabalho é um relato do processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de uma unidade de internação, o qual se desenvolveu nos moldes de uma pesquisa-intervenção.

Tendo como objetivo geral auxiliar os profissionais dessa escola na reflexão, sistematização e construção do seu PPP, desenvolveram-se ações de mapeamento e de discussão e reflexão, conforme apresentadas a seguir.

5 Metodologia

5.1 Contexto e Participantes

A Unidade de Internação na qual a construção do PPP se desenvolve está localizada no Distrito Federal.

Em seu quadro de pessoal conta, aproximadamente, com 240 servidores, entre Atendentes de Reintegração Social, Especialistas (Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos) e Técnicos-Administrativos. A escola, por sua vez, conta com 17 professores, dentre os quais dois ocupam cargo de coordenação geral e pedagógica.

A unidade atende atualmente aproximadamente 90 adolescentes, de 14 a 20 anos de idade. Quanto à escolaridade, mais de 70% desses adolescentes estão matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 16% na primeira etapa do Ensino Fundamental e 11% no Ensino Médio.

Têm colaborado no processo de construção do PPP da escola, tanto os atores escolares (professores e coordenadores) quanto os profissionais que atuam em outros núcleos da unidade (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, atendentes de reintegração social e gestores). Assim, o grupo tem tido representação bastante diversificada e ampliada em virtude do entendimento de que o processo formal de escolarização tem função central no âmbito da medida socioeducativa. Com base neste entendimento, as reuniões, estudos e discussões de suporte à construção do PPP, não têm-se limitado à participação dos profissionais da escola e tem prezado por sua integração com os demais núcleos e profissionais.

5.2 Processo de construção das informações

Como opção metodológica, adotou-se a pesquisa-intervenção (PASSOS & BARROS, 2000); (ROCHA, 2006); (ROCHA & AGUIAR, 2003); (SZYMANSKI & CURY, 2004) direcionada para os processos de subjetivação como elementos potencialmente transformadores da realidade. O foco de interesse na pesquisa-intervenção é a mudança, o movimento, a transformação, não estabelecidas

previamente, mas construídas ao longo de um processo. Por meio dessa modalidade de pesquisa assume-se, simultaneamente, o compromisso com o processo de intervenção e com a construção do conhecimento.

Corroborando com esse entendimento, Aguiar (2007) aponta que este tipo de pesquisa é uma possibilidade de combinar a produção de conhecimento ao objetivo de prestar serviço à população e fortalecer o vínculo entre pesquisa e compromisso social. Entende-se, assim como a autora supracitada, que embora essa não seja “a única forma de fazer pesquisa comprometida socialmente, acreditamos que estamos diante de uma possibilidade privilegiada de transformar/qualificar tanto nossas práticas de pesquisa quanto de intervenção.” (p. 132).

Articulando a possibilidade de fazer pesquisa com a de transformar as práticas dos sujeitos pesquisados, buscou-se fomentar espaços de interlocução que oportunizassem a mobilização e a expressão de sentimentos, ideias, valores, inseguranças, conflitos, conhecimentos, habilidades e projetos. Tentou-se criar espaços nos quais os diferentes sentidos e significados relacionados à educação, à escola, à atuação profissional docente e suas relações com a socioeducação pudessem emergir.

A primeira ação desencadeada foi a do Mapeamento Institucional (MI), da escola, a qual tinha como objetivo reunir informações que permitissem a realização de uma análise da escola, em termos das suas especificidades, ou seja, conhecer suas características, dinâmicas e desafios. Para a realização do MI recorreu-se a conversas informais, entrevistas, observações e análise documental. Neste trabalho relatam-se, apenas, os dados relativos às observações interativas.

Foram realizadas 12 observações em sala de aula, as quais foram previamente agendadas com os respectivos professores. Fez-se registro cursivo livre

das impressões do observador, entendendo que a observação não deve se limitar apenas à pura descrição de aspetos e fatos singulares (GONZÁLEZ REY, 2002).

As observações interativas buscavam ampliar o conhecimento acerca da realidade escolar e potencializar a segunda ação do processo de construção do PPP, os encontros coletivos de discussão e reflexão.

Os encontros tinham como intenção criar um espaço de estudo, de análise e de discussão da atuação da escola e de seus profissionais, de forma a contribuir para maior conscientização dos atores escolares acerca do seu papel profissional, bem como ampliar as reflexões acerca das funções, objetivos, expectativas e desafios da atuação docente no contexto da medida socioeducativa de internação. Os encontros prezavam pela integração de momentos de estudo teórico-reflexivo e de assessoria à prática, isto é, buscava-se proporcionar aos participantes uma apropriação teórica que os auxiliasse a problematizar e reconstruir sua prática profissional, articulada à análise das dificuldades, incômodos e desafios sobre a natureza e especificidade da atuação docente na medida de internação. Os encontros foram realizados ao longo do ano de 2012, a cada 15 dias, na própria escola ou na Universidade.

6 Resultados e discussão

Foram observadas 12 aulas na escola, a qual trabalhava, àquela época, com o sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas organizadas por séries.

Em virtude do perfil escolar dos adolescentes em restrição de liberdade, a escola tinha turmas de alfabetização ao Ensino Médio. As aulas duravam em média 45 minutos e eram conduzidas por um único professor que ministrava com foco no conteúdo específico da disciplina, com pouca integração

às demais disciplinas; exceção às ocasiões em que projetos e atividades específicas definem a necessidade de integração entre as disciplinas. Os adolescentes são levados às salas de aula pela equipe de segurança da unidade, após prévia vistoria realizada nos módulos (alojamentos).

Em relação às aulas, o número de alunos presentes durante as observações variava de 2 a 8 estudantes, ou seja, uma quantidade relativamente pequena de estudantes por turma. Se por um lado este número permitia que os professores fizessem atendimento individualizado com os alunos, o que não foi identificado, por outro, o pequeno número de alunos por turma dificultava o desenvolvimento de atividades grupais e diversificadas. Os professores usavam, principalmente, a metodologia tradicional de ensino, centrada na exposição oral, e nenhum deles utilizou recursos diferenciados para despertar o interesse dos estudantes e potencializar a aprendizagem. Na maioria dos casos, os professores expunham o conteúdo no quadro negro para que os alunos copiassem, faziam uma breve explicação e propunham a realização de exercícios, também apresentados no quadro.

As observações indicaram que os alunos se mostravam pouco interessados pelas aulas e entediados com as atividades propostas pelos professores, o que pode ser identificado por situações em que os alunos pediam para que fossem liberados mais cedo, resistiam em fazer as atividades e exercícios solicitados e se dispersavam. A prática de solicitar aos alunos que realizassem alguma atividade em sala de aula, notadamente cópias, exercícios ou elaboração de textos, foi recorrente nas diferentes disciplinas, sendo que, mediante a realização da atividade, o professor dava seu “visto”, o qual é utilizado como critério para aprovação dos estudantes. Quando os alunos sinalizavam não querer fazer a atividade proposta, a maioria dos professores lembrava-os do valor do “visto”

nas atividades, o qual é usado como reforçamento positivo para manutenção do comportamento de copiar e fazer os exercícios.

Em relação à participação dos estudantes durante as aulas, observou-se que os alunos de Ensino Médio mostravam-se mais questionadores em relação aos conteúdos e mais interessados quanto à sua trajetória escolar, interessando-se, por exemplo, por saber mais acerca do vestibular, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Diferentemente, nas turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental os alunos apresentavam-se mais dispersos, fazendo brincadeiras com os colegas, recusando-se a realizar as atividades propostas e, muito especialmente, pouco se envolvendo com a discussão do tema da aula. Nesses casos, foi possível notar que para ampliar a participação dos alunos e envolvê-los no aprendizado, os professores procuravam explicar o conteúdo em linguagem simples, usando analogias, questionando-os quanto à importância da formação escolar na superação das trajetórias de vida.

Vê-se, assim, que os professores não estavam indiferentes ao desinteresse dos alunos, contudo, as estratégias adotadas causavam pouco impacto na modificação do comportamento deles, fato justificado pelos professores como sendo decorrente da compreensão cristalizada dos adolescentes de que a escolarização não contribuiria para a transformação das suas trajetórias de vida. Diante dessas constatações, questiona-se então se está sendo cumprido o papel social da escola (BISINOTO, 2012); (CARMO, 2009); (SAVIANI, 2008), que é o de oportunizar a apropriação crítica e transformadora dos conteúdos historicamente sistematizados como forma de promover o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, conscientes de seus deveres, direitos e responsabilidades.

Conforme dito anteriormente, o papel social do professor e da escola deve estar direcionada

para que o aluno compreenda e se aproprie daquilo que lhe é transmitido, o que vai além de conteúdos disciplinares, englobando também a apropriação de ideias, valores e competências que o tornem um cidadão crítico e reflexivo (BISINOTO, 2012). Ademais, considerando-se a complexidade das medidas socioeducativas, especialmente a da internação de adolescentes, o aprendizado escolar deve somar-se às demais atividades dinamizadas na unidade (esporte, cultura, lazer, profissionalização, saúde, etc.), garantindo sua especificidade, a qual está voltada para o desenvolvimento de funções complexas que habilitam o sujeito a dominar os rumos do seu desenvolvimento.

No caso dos adolescentes infratores, o desafio que se impõe é o de levar o aluno a uma reflexão de temas atuais, considerando o cotidiano e vivência deste, a fim de que o conhecimento gere uma transformação, uma mudança. Outro papel importante do professor é o de formador de opiniões; mostrar ao aluno que ele é capaz de tomar decisões, responder suas próprias questões, tornando-se um ser pensante que tenha condições de construir e reconstruir conceitos, habilidades e valores. Conforme ressalta Carmo (2009), o aprendizado escolar deve estar em sintonia com as questões sociais que influenciam o desenvolvimento e o exercício democrático da cidadania por parte do adolescente.

Se nas escolas regulares, já é grande o desafio de organizar e desenvolver atividades que de fato favoreçam o exercício da crítica-reflexiva e do pensamento autônomo como forma de transformar e construir modos diferentes de ser e estar no mundo, no âmbito das medidas socioeducativas de internação tal desafio se intensifica. Uma variedade de fatores - sociais, políticos, econômicos, institucionais, técnicos, relacionais e individuais - contribuem para isso, não sendo possível tratá-los isoladamente. Entretanto, sob pena de não gerar as mudanças necessárias, há que se empreender algumas análises, sendo que uma delas

recai sobre a formação dos profissionais que atuam na internação. Conforme ressaltam Mendes, Medeiros e Peneda (2005), a formação inicial é apenas o ponto de partida para a atuação profissional, a qual precisa ampliar-se permanentemente 'por meio de ações de estudo e de desenvolvimento de competências que o auxiliem a superar as dificuldades encontradas no exercício da prática pedagógica, enriquecimento a sua formação inicial.

Uma rápida análise dos cursos de formação de professores, nas diferentes áreas do conhecimento, mostra que pouco tempo e espaço são dedicados ao estudo da adolescência e das suas interconexões com o processo de ensino-aprendizagem. Menos tempo ainda é dedicado ao estudo e discussão dos adolescentes infratores, das medidas socioeducativas e do processo de escolarização em contextos de restrição de liberdade. Dessa maneira, a formação continuada dos profissionais que atuam com medidas deve ganhar relevo. Segundo Rocha, Silva e Costa (2010, p.9):

Outro aspecto que consideramos ser essencial para o sucesso na socioeducação de adolescentes em conflito com a lei é que as formações e capacitações abranjam também a equipe técnica e demais servidores da instituição, ou seja, todos os profissionais envolvidos na aplicação da medida. A essência do trabalho socioeducativo abarca, inicialmente, um sentido formativo de coletividade: não é possível socioeducar de modo segmentado, isolado. Educa-se para o social, vivendo o social.

Uma formação específica orientada para a realidade da internação seria um possível elemento a contribuir no enfrentamento da desmotivação dos educadores da escola que afeta diretamente o interesse dos alunos. A melhor preparação do professor deve possibilitar que sua ação esteja mais vinculada à proposta pedagógica da escola e da unidade em que está inserida. Ressalta-se, que a ênfase no processo de formação continuada aqui defendida, direciona-se ao processo de configuração subjetiva das tensões, conflitos e sofrimentos que permeiam a prática desses

profissionais, como uma estratégia para a construção de novas formas de significá-la e inová-la (Aguiar, 2000); (Freire, 2004); (Oliveira, 2011).

Consoante a esses entendimentos, a segunda parte do projeto voltou-se à realização de encontros de estudo, discussão e reflexão que tinham como foco ampliar a compreensão dos profissionais acerca das concepções de educação, aprendizagem, desenvolvimento, adolescência infratora e outras temáticas que são subjacentes às suas práticas e as influenciam, mesmo que os profissionais tenham pouca clareza a respeito. A partir da leitura prévia e individualizada de textos sugeridos pela coordenadora do projeto, os encontros caracterizavam-se pela circulação das percepções, entendimentos, críticas e articulações com o trabalho docente.

Nessas discussões, os professores apontavam que a realidade da escola é muito diferente das teorias dos livros e textos. Os educadores encontravam-se desacreditados do papel da teoria da reformulação e adequação da prática docente. A partir dessas percepções expostas pelos professores, compreende-se que creem na ressocialização dos adolescentes e que buscam recursos para que ela ocorra, mas não as fundamentam em bases teóricas e científicas, mas em intuições. Constata-se, portanto, pouca intencionalidade na ação docente, a qual foi apontada pelos professores como decorrente da ausência de um eixo norteador que confira orientação, unidade e integração ao trabalho escolar. O professor é visto como um artista que improvisa para lidar com a imprevisibilidade, a ausência de planos de intervenção e de projetos sistematizados. A esse respeito, os professores mencionam a “fé cega” na educação, a qual para eles expressa a crença no poder transformador da educação, crença essa que se ancora na intuição do professor, no seu bom senso.

A partir desses relatos e reflexões, o grupo enveredou pelo estudo do papel social da educação

e das concepções de desenvolvimento humano, o qual oportunizou a autoanálise das concepções que balizam o trabalho de cada professor e da escola como um todo. As discussões evidenciaram que há claras divergências e conflitos acerca dos temas centrais explorados no processo de construção do Projeto Político pedagógico: a) a função da educação para adolescentes em restrição de liberdade (se ela é para todos ou apenas para os que querem e merecem; se deve estar voltada para a preparação para o vestibular, para a profissionalização ou para a vida; se é ou não uma via para modificar a “natureza destrutiva” do ser humano e dos adolescentes); b) o processo de desenvolvimento (se ele é um fenômeno biológico apenas decorrente das maturações orgânicas, sobre o qual as ações humanas têm pouca influência; se é reflexo do meio social no qual o adolescente vive, sendo por ele influenciado; ou, ainda, se é fruto das interações dialéticas entre aspectos biológicos, sociais e culturais); c) o papel do professor (um guia que aconselha, orienta e mostra caminhos para o adolescente escolher; alguém que ensina mais pela postura do que pelos conteúdos disciplinares; alguém que trabalha com base no que acredita ou no que é definido coletivamente); além de outros temas.

A partir das discussões, identifica-se que os professores filiam-se a concepções reducionistas de desenvolvimento (o adolescente é fruto do meio social em que vive ou o adolescente é naturalmente ruim), apesar de expressarem contradições entre estas filiações. De forma geral, eles têm pouca consciência do quanto suas concepções refletem-se na sua ação pedagógica, não demonstrando perceber que a forma de entender o desenvolvimento implica no tipo e na qualidade de investimento que imprimem no processo de ensino e aprendizagem.

Foi, portanto, por meio das interações, negociações, confrontos de ideias e ações oportunizadas nos encontros de discussão e reflexão que foram sendo

identificadas, coletivamente, os aspectos a serem contemplados na construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O corpo docente da escola e outros profissionais da unidade têm consciência de que o PPP é uma importante estratégia que pode contribuir para a ressignificação das concepções e reformulação das ações pedagógicas, sendo que para eles o documento precisa ser algo mais prático e colaborativo, e não simplesmente um documento cheio de teorias utópicas e distantes da realidade. Por assim ser, o PPP está sendo construído “à muitas mãos”, à luz das demandas, conflitos, dilemas e particularidades que caracterizam a escola.

7 Considerações finais

Sendo a educação um dos principais aspectos formador da pessoa para a vida em sociedade, o trabalho em uma unidade de internação é de grande valia. Os profissionais possuem a grande responsabilidade de promover ações que possibilitem a ressocialização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação. Contudo, é notória a complexidade dos processos e vivências que transcorrem nesse contexto, desafiando cotidianamente os profissionais que ali trabalham.

A principal intenção da medida de internação deve ser a de transmitir valores aos adolescentes que os possibilitem ressignificar o ato infracional cometido e reformular o projeto de vida deles. Nesse contexto, a atuação da escola também deve se orientar para a apropriação de conteúdos, valores e ideias que possibilite o convívio em sociedade, sendo necessário que a escolarização signifique uma intervenção positiva na vida dos adolescentes e não apenas a reprodução de conteúdos que não possuem conexão com o cotidiano.

Em meio a esses desafios, acredita-se que o Projeto Político Pedagógico é o meio pelo qual pode-se

integrar e sistematizar as concepções, ações e intenções dos diferentes atores escolares para assim conferir maior coesão, intencionalidade e coerência às ações. O PPP deve explicitar os pilares teóricos, filosóficos, técnicos e institucionais que orientam o trabalho da escola e, também, lhe conferem identidade. O PPP é, em síntese, o eixo norteador de uma escola. Entretanto, mais do que um produto ou um documento formal, o PPP é um processo por meio do qual se conhece a escola que se tem e a escola que se quer construir.

Corroborando com esse entendimento, Veiga (2008a) destaca que o projeto político pedagógico não tem como meta possibilitar, apenas, um rearranjo formal da escola, mas orienta-se, sobretudo, para a transformação e consolidação dos educativos. Assim, o processo de construção do PPP adquire maior relevância, uma vez que é ele que balizará a transformação almejada. Segundo a autora, a elaboração do projeto político pedagógico exige profunda reflexão e clareza acerca dos objetivos da escola, do seu papel social e dos caminhos e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Essa tem sido a ênfase do trabalho realizado pela equipe da UnB com a Unidade de Internação de Planaltina-DF.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- _____. Professor e Educação: realidades em movimento. In: E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BEJARANO, N. R. R. & CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, vol. 9, nº 1, 2003.
- BISINOTO, C. Educação, Escola e Desenvolvimento Humano: articulações e implicações para o Ensino de Ciências. IN: CAIXETA, J & GUIMARÃES, E (Orgs.), **Trilhas e Encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Secretaria de Estado dos direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República, 2012.
- CAMPOS, D. **Síntese das principais ideias contidas no livro “O que é educação” do autor: Carlos Rodrigues Brandão**. Fevereiro/2002.
- EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. **Análise Social**, vol. 14, nº 54, 207-217, 1978.
- FREIRE, A. M. Mudança de concepções de ensino dos professores num processo de reforma curricular. Em ME-DEB (Coord.), **Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação**. Lisboa: DEB, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 116, 2002.
- MENDES, M.; MEDEIROS, A. & PENEDA, D. A formação inicial de professores de ciências da natureza – estudo comparativo em duas escolas de ensino superior. **Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional**. Vol. 6, número 1, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, C. B. E. & MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, vol. 27, nº 1, 99-108, 2010.
- OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os Serviços e Psicologia**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- PASSOS, E. & BARROS, R. B. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 16, 2000.
- ROCHA, M. L. & AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 23, nº 4, 2003.
- ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, vol. 37, nº 2, 169-174, 2006.
- ROCHA, W. S.; SILVA, I. R. & COSTA, C. R. B. S. F. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João Del-Rei, agosto/ dezembro 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SZYMANSKI, H. & CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, vol. 9, nº 2, 2004.
- VEIGA, I. P. A. et al. **Escola: o espaço do projeto político-pedagógico**. Magistério formação e trabalho pedagógico. Papirus editora, 2008a.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Magistério formação

e trabalho pedagógico. Papirus Editora, 2008b.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Ilma Veiga e Marília Fonseca (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2006.

VIVEIRO, A. A. **Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências**: reflexões a partir de um curso de licenciatura. Tese de Doutorado. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2010.

Recebido em: 13/06/2013

Aprovado em: 12/11/2013

ANÁLISE QUALITATIVA DA IMPLANTAÇÃO DAS UNIDADES DE PRONTO ATENDIMENTO NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

Gabriela Seixas Ivo¹
Maria Inez Montagner²
Miguel Ângelo Montagner³

RESUMO

O objetivo foi analisar a situação atual da Unidade de Pronto Atendimento da Região Administrativa da Samambaia, no Distrito Federal (UPA Samambaia), a primeira a ser inaugurada na região, como forma de prestar um serviço de avaliação à população, dentro da lógica da extensão universitária. Tomamos como objeto de análise as Portarias existentes sobre o tema, as notícias apresentadas em jornal local (Correio Braziliense) e entrevistas realizadas nessa UPA. O método utilizado para a análise da UPA Samambaia foi o Estudo de Caso. Explorando o material, procurou-se delinear a realidade apresentada pela Unidade e se as competências e responsabilidades definidas na Portaria nº. 1020, de 13 de maio de 2009 estão sendo cumpridas, comparando-se o resultado das entrevistas ao noticiado pela mídia. Como resultados, observou-se que as competências e responsabilidades definidas na Portaria nº. 1020 no geral vêm sendo exercidas, conforme exposto nas entrevistas e constatado na unidade, porém, exige melhorias de infraestrutura e aumento do quadro de recursos humanos. Quanto às reportagens da mídia, constatou-se que problemas apresentados como a falta de profissionais de saúde e infraestrutura foram ratificados pelas entrevistas, porém, demonstrou-se que geralmente não há falta de equipamentos diagnósticos, insumos, ambulâncias e segurança na unidade, conforme geralmente noticiado. Apesar dos problemas, ainda existentes, é importante que as demais UPAs, inicialmente propostas, sejam construídas e inauguradas, a fim de que o projeto original para essas unidades seja concretizado.

Palavras-chave: Políticas Públicas . Unidade de Pronto Atendimento . Atenção Básica . Estudo de Caso

ABSTRACT

The objective was to analyze the current situation of the Emergency Unit in an Administrative Region called "Samambaia" in the Federal District (UPA Samambaia/ Distrito Federal). It was the first opened in that region as a way to provide an assessment service to the population, within the logic of university extension. The objects of our analysis were the existing ordinances on the subject, the news presented in the local newspaper called "Correio Braziliense" and the interviews conducted in the unit. The case study method was used to analyze the data. The material was explored in order to investigate if the reality found in the unit was that expected to the powers and responsibilities defined in the Ordinance no. 1020 (May 13th, 2009). In addition, the results of the interviews were compared to the news reported by the media. As a result, it was observed, in general, that the guidelines for powers and responsibilities defined in the Ordinance no. 1020 have been fulfilled, according to data from the interviews and the unit investigation, although there are problems concerning the infrastructure and human resources. As to media reports, it was found that the problems related to the lack of health personnel and infrastructure have been ratified by the interviews, but it was shown that, in general, there isn't the lack of diagnostic equipment, supplies, ambulances or security in the unit, as usually reported. Despite remaining problems, it is important that the others proposed UPAs can be built and opened in order to achieve the initial project designed for these units.

Keywords: Public Policy . Emergency Unit . Case Study

¹ Graduada em Farmácia e Bioquímica pela UNIP, especialista em Atenção Farmacêutica pela PUC-GO e em Gestão da Saúde pela UnB, gabrielaivo@gmail.com.

² Professora doutora Adjunta do curso de Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia-FCE e atual diretora da DDIR/DEX/UnB, inezmontagner@hotmail.com.

³ Professor doutor Adjunto do curso de Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia-FCE, montagner@hotmail.com.

1 Introdução

Este artigo acrescenta ao relato da experiência de avaliação da Unidade de Pronto Atendimento da Região Administrativa da Samambaia, no Distrito Federal (UPA Samambaia), a perspectiva de também servir de referência e subsídio a programas/projetos de Extensão de abrangência local - e quiçá nacional-, imprimindo valores conceituais, teóricos e resultados práticos dessas situações específicas de saúde.

Sabe-se, que uma das tarefas das ciências humanas é procurar compreender, de forma mais ampla, a realidade social a que pertencemos. A partir da universidade, podemos lançar um olhar precioso sobre alguns dispositivos sociais, de forma a realizar uma análise mais pragmática de seu funcionamento ou uso pela população. Esta é a ideia concreta deste trabalho: tentar compreender a oferta de saúde a uma população específica, a partir da análise de uma proposta institucional específica e localizada.

No âmbito da oferta da saúde, um dos pontos cruciais e sempre criticado é justamente a entrada dos usuários do Sistema Único de Saúde -SUS, em especial, aqueles acometidos de problemas de urgência. A urgência é a ocorrência imprevista de agravo à saúde com ou sem risco potencial de vida, cujo portador necessita de assistência médica imediata (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 1995).

A desorganização no atendimento às urgências tem sido uma realidade na grande maioria das cidades brasileiras. Nos últimos anos, houve grande esforço em se avançar nas diretrizes para a formação de um sistema uniforme de atendimento às urgências, buscando melhorias na área, porém, as diferenças estruturais apresentadas entre as regiões tornam difícil o alcance dos objetivos (SCARPELINI, 2007).

No geral, os serviços de urgência do país têm sido sobrecarregados pelo aporte volumoso de pacientes com casos de complexidade menor, que

poderiam ser atendidos nos níveis básicos de atenção à saúde (JÚNIOR DORNAS; FERREIRA, 2003).

Outro grande problema é que, normalmente, os hospitais gerais possuem, também, uma entrada de urgências médicas por demais desorganizada, sem estrutura física ou com o quadro de recursos humanos insuficiente. Com isso, estes serviços sofrem, em grande parte das regiões do país, o maior impacto da desorganização do sistema, tornando-se o alvo preferido para as críticas ao modelo nacional de assistência à saúde (SCARPELINI, 2007).

Com o intuito de reorganizar e regular esses serviços no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, foi proposta a Política Nacional de Atenção às Urgências - PNAU, sendo o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência-SAMU escolhido como primeira estratégia de implementação dessa política (O'DWYER, 2010).

A proposta de implantação das Unidades de Pronto Atendimento – UPA que surgiu em seguida, buscou novo espaço de atenção às urgências, além da regionalização e qualificação da atenção e da interiorização com ampliação do acesso, com vistas à equidade. A integração da UPA com o SAMU foi um importante instrumento com vistas a favorecer essa regionalização e o desenvolvimento da atenção básica, diferenciando-se dos tradicionais serviços de pronto-atendimento ou prontos-socorros (BRASIL, 2009a).

No âmbito do Distrito Federal, a primeira UPA a entrar em funcionamento foi a da Região Administrativa da Samambaia, habilitada por meio da Portaria Nº 3.051, de 9 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

Desde então, ela tem sido alvo de críticas na mídia local, que denuncia problemas quanto ao atendimento oferecido, a falta de profissionais, ao tempo de espera por atendimento, à quantidade de reclamações dos usuários, aos problemas de estrutura física da unidade, a insuficiência de equipamentos e de insumos para atender à demanda (Correio Braziliense, 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2012a; 2012b; 2012c;

2012d; 2012e; 2012f; 2012g; Secretaria Estadual de Saúde/DF, 2012). Esse material midiático foi analisado e fez parte da comparação e do contraponto às entrevistas realizadas e às observações feitas in loco na UPA estudada.

O estudo em questão visa suprir à escassez de pesquisas existentes quanto ao funcionamento das Unidades de Pronto Atendimento do Distrito Federal. Utilizou-se a UPA Samambaia como Estudo de Caso, a primeira unidade a entrar em atividade na região, na perspectiva de contribuir para maior benefício à população atendida, melhor aproveitamento dos serviços oferecidos e o cumprimento mais efetivo das competências e responsabilidades discriminadas na Portaria nº. 1.020, de 13 de maio de 2009.

O objetivo geral do Estudo de Caso em questão foi o de analisar a situação atual da Unidade de Pronto Atendimento da Região Administrativa da Samambaia, no Distrito Federal (UPA Samambaia), para fins de prestar um serviço de avaliação à população. Dessa forma, efetivou-se uma análise comparativa entre os resultados das entrevistas (depoimentos) realizadas com o Gestor da UPA Samambaia e um profissional de saúde atuante nessa unidade, em relação às competências e responsabilidades descritas no § 1º do artigo 2º da Portaria nº. 1.020, de 13 de maio de 2009, buscando observar se a unidade vem atuando conforme proposto pela portaria. Em seguida, foi avaliado se as notícias veiculadas na mídia local sobre a UPA seriam coerentes com os depoimentos dos profissionais entrevistados.

2 Antecedentes - Formulação das Políticas de Saúde no âmbito da Atenção às Urgências

No ano de 2002, o documento que instituiu os Sistemas Estaduais de Urgência e emergência, a Portaria nº. 2.048, foi primordial na formulação da Política Nacional de Atenção às Urgências-

PNAU, pois abrangeu os elementos que deveriam ser desenvolvidos nas portarias a serem formuladas posteriormente (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Atenção às Urgências-PNAU foi, assim, instituída em 29 de setembro de 2003, por meio da Portaria nº. 1.863, que buscou garantir tudo o que havia sido proposto na Portaria nº. 2.048, com maior detalhamento, principalmente, quanto à importância da organização de redes locais de atenção integral às urgências (BRASIL, 2003).

A Portaria nº. 1.600 de 07 de julho de 2011 veio para reformular a Política Nacional de Atenção às Urgências, inicialmente instituída pela Portaria nº. 1.863 e também serviu para instituir a Rede de Atenção às Urgências no âmbito do SUS (BRASIL, 2011a).

A implantação do SAMU-192, das suas Centrais de Regulação e dos Núcleos de Educação em Urgência, nos Municípios e regiões do território nacional, foi colocada como a primeira etapa a ser alcançada com a implantação da PNAU (BRASIL, 2002).

Em 2006, foi lançada a Regulação Médica das Urgências, documento do Ministério da Saúde de grande importância na área das urgências, que teve como base os artigos e textos produzidos por pesquisadores e trabalhadores das urgências e da Saúde Pública no País, material esse utilizado nos Cursos de Regulação Médica de Urgências no território nacional para capacitar os diferentes profissionais envolvidos no processo de urgência (BRASIL, 2006a). Nesse documento consta o registro dos diversos problemas existentes no campo da atenção às urgências, tais como: a insuficiência de leitos especializados, principalmente de Unidades de Tratamento Intensivo-UTI e para atendimento das urgências; o baixo investimento em educação continuada para os profissionais envolvidos no processo; os problemas na atenção básica no que

se refere ao acolhimento dos casos agudos de menor complexidade (O'DWYER, 2010).

No mesmo ano (2006), foi criado o Programa de Qualificação da Atenção às Urgências no SUS - Programa QualiSUS - Urgência, instituído pela Portaria nº 3.125/GM, de 7 de dezembro de 2006. Esse programa buscou a estruturação e a organização da atenção à saúde nas urgências, mediante critérios de classificação dos riscos, resolutividade, integralidade, responsabilização dos gestores, usuários e trabalhadores da rede de serviços (BRASIL, 2006b).

Em 13 de maio de 2009, a Portaria nº. 1.020 buscou a implantação do componente pré-hospitalar fixo para a organização de redes locais regionais de atenção integral às urgências, em conformidade com a Política Nacional de Atenção às Urgências. As UPAs e as Salas de Estabilização-SE passaram a ser partes integrantes do componente pré-hospitalar fixo (BRASIL, 2009a). Essa portaria buscou definir a UPA como estrutura de complexidade intermediária entre as Unidades Básicas de Saúde -UBS, Unidades de Saúde da Família e a Rede Hospitalar, devendo compor com essas uma rede organizada de atenção às urgências, com pactos e fluxos previamente definidos (BRASIL, 2009a).

Na portaria ficaram especificadas as principais competências e responsabilidades das UPAs, como por exemplo, o desenvolvimento de ações de saúde por meio do trabalho de equipe interdisciplinar em função do porte de cada unidade; a prestação de atendimento a pacientes agudos e agudizados de forma resolutiva e qualificada; dentre outros (BRASIL, 2009a).

O documento buscou definir o valor máximo do incentivo financeiro a ser repassado pelo Ministério da Saúde para implantação das respectivas unidades, compreendendo a área física e mobiliário, materiais e equipamentos mínimos, de acordo com o respectivo porte (BRASIL, 2009a).

3 Metodologia

No trabalho em foco foi adotada como metodologia a abordagem qualitativa, por melhor se adaptar ao objeto em questão. Como método, foi utilizada a técnica do Estudo de Caso e da entrevista, em que o campo-sujeito-objeto delimitado é a UPA Samambaia. Utilizou-se, primeiro, a revisão das literaturas existentes e a realização de entrevistas, a fim de conjugar a análise documental com os resultados das entrevistas.

O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2005).

Outra técnica empregada foi a entrevista, por meio de um roteiro inicial e um contato aprofundado com algumas pessoas centrais envolvidas com a situação. O conteúdo foi analisado hermeneuticamente à luz do objeto e do objetivo.

Na primeira etapa, conforme citado anteriormente, foi feita cuidadosa revisão documental para a análise de registros sobre a UPA existentes no país e no Distrito Federal. Realizou-se, assim, um levantamento das principais portarias existentes para se observar, no âmbito da UPA Samambaia, se as propostas inicialmente previstas e normatizadas para esse tipo de Unidade haviam sido cumpridas e beneficiado a população local.

Foram avaliados os artigos publicados na mídia local sobre a UPA Samambaia desde a sua inauguração, especialmente, os principais artigos publicados no sítio do Jornal Correio Braziliense.

Na segunda etapa, buscou-se conhecer a UPA Samambaia e realizar entrevistas com o Gestor

da unidade e também com um profissional de saúde atuante no local. Essa etapa foi fundamental para a análise e conhecimento da unidade, da prestação de serviços e dos atendimentos realizados, permitindo, assim, uma visão melhor da unidade. No roteiro das entrevistas foram mapeados os seguintes pontos considerados relevantes: (1) Infraestrutura da Unidade; (2) Atendimento aos usuários; (3) Recursos Humanos.

Por fim, de posse das respostas às questões do roteiro, traçou-se um comparativo entre o atendimento ao aparato legal, o que a mídia tem noticiado, e a realidade da UPA Samambaia, revelada nas entrevistas com o gestor e o profissional de saúde.

4 Resultados e discussão

4.1 Entrevistas

Seguem as respostas dos entrevistados, seguindo a ordem do roteiro traçado. No quesito “Infraestrutura da Unidade” a UPA, segundo eles, apresenta boas condições gerais para a realização dos serviços à população; sendo identificados, contudo, pelos dois entrevistados: problemas quanto ao piso suspenso e coberto por material emborrachado que, segundo eles, contribuíam para o aparecimento de infiltrações devido à umidade e à vedação inadequada; desníveis no piso favorecendo quedas aos pacientes e demais pessoas que transitam pela unidade; o fato de o material emborrachado, a vedação e os desníveis oferecerem dificuldade na higienização do local, bem como a propagação de barulho devido ao material do piso, pelo fato de ser suspenso, principalmente, no horário noturno quando o trânsito de pessoas pelo corredor se intensifica, trazendo transtornos aos pacientes em atendimento ou em observação.

Quanto à circulação de ar na Unidade, observou-se que a UPA Samambaia dispõe de

pequenas janelas que não possuem abertura, restando apenas a possibilidade de sistema de ar-condicionado em toda a unidade. Assim, não existe troca natural de ar, o que facilita a propensão de bactérias e vírus, e localizada na região do Distrito Federal, que apresenta baixa umidade, isso contribui para piorar os problemas respiratórios dos pacientes que buscam atendimento, problemas esses tão frequentes na época da seca, entre julho e setembro.

Segundo os entrevistados, a instalação de janelas que permitam abertura e a troca do piso suspenso por outro tipo, desde que compatível para uma unidade de saúde e não mais suspenso, com melhor vedação e a correção das infiltrações apresentadas, resolveriam grande parte dos problemas de infraestrutura presentes hoje na unidade. O gestor observou que a ANVISA local já esteve na unidade e evidenciou os mesmos problemas, para os quais exigiu solução e, dessa forma, estavam sendo encaminhadas tais providências.

Quanto aos materiais e insumos comprados para a unidade, os entrevistados afirmaram que são disponibilizados em quantidades suficientes para atender à demanda, porém a técnica em enfermagem acrescentou que esporadicamente há falta de reagentes no laboratório, o que dificulta a realização de exames diagnósticos. Ela atribui culpa à Secretaria de Saúde, no caso a Regional da Samambaia, que faz a compra desses materiais e insumos, afirmando que deveria ser dada maior atenção à compra para abastecimento das unidades de saúde do Distrito Federal evitando faltas e compras desnecessárias. Quanto aos equipamentos diagnósticos, tais como o de raio-X e o eletrocardiograma, por exemplo, ambos, o Gestor e a servidora atestaram que são suficientes para atender à demanda.

No que se refere à quantidade de leitos disponíveis e ao funcionamento da sala de estabilização, observou-se que existem 9 leitos para

adultos (risco intermediário – amarelo), 5 leitos pediátricos (risco intermediário – amarelo) e 4 leitos para a sala vermelha ou sala de estabilização. A Sala de estabilização, também chamada de sala vermelha, tem a função de receber o paciente grave, traçar o diagnóstico (exames), estabilizar e encaminhá-lo para a observação onde ficará por no máximo 24 horas.

Quanto à disponibilidade de ambulâncias, segurança na unidade e Gestão da UPA Samambaia, observou-se que há uma ambulância do SAMU disponível na Unidade, caso seja preciso remover algum paciente para o hospital ou buscar pacientes para atendimento na UPA. O Gestor afirmou, ainda, que caso não haja ambulância do SAMU no local, e se identificado algum caso grave que precise ser encaminhado ao hospital, o HRSam também pode encaminhar uma de suas ambulâncias para dar esse suporte. O apoio da segurança na Unidade dá-se por meio de empresas terceirizadas. Quanto à Gestão da UPA, essa permanece sob a responsabilidade da Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

No que se refere ao “Atendimentos aos usuários”, observou-se que a procura por atendimento na unidade é grande e o tempo de espera, em geral, não é tão significativo, principalmente, tratando-se de um caso grave, quando a passagem dos pacientes pela unidade é geralmente rápida, visto ficar em observação na UPA por somente 24 horas, após as quais é removido ao Hospital ou liberado.

Quando questionados quanto ao tempo de espera dos usuários por atendimento, os entrevistados relataram que o tempo em que ficam aguardando é bastante relativo, tendo em vista a classificação do risco a qual são submetidos, onde aqueles pacientes mais graves receberão atendimento em menor tempo que os menos graves e afirmam ainda que varia conforme demanda e fluxo de pessoas no aguardo por atendimento. A técnica em enfermagem lembrou que aqueles pacientes que deveriam ser atendidos em

Postos de Saúde, por consulta agendada, quando não apresentam risco, já que na UPA só deveriam atender urgências clínicas, não vêm sendo encaminhados aos Postos e acabam recebendo atendimento na unidade, sendo informados sobre a possibilidade de maior tempo de espera para realizar-se o atendimento.

No aspecto “sistema de classificação de riscos empregado na unidade”, relataram que (o sistema) tem contribuído para um atendimento mais rápido e resolutivo dos casos graves, mas relataram que houve grande resistência da comunidade em aceitar e entender a forma de classificar e organizar a ordem de atendimento. No entanto, quanto à maneira como as pessoas têm reagido, os entrevistados forneceram respostas contraditórias, com a afirmação do Gestor de que já tiveram muitas reclamações, porém, hoje aceitam bem; e a servidora de que o atendimento ainda hoje é alvo de muitas reclamações e resistência da comunidade.

Ambos afirmam que a unidade tem funcionado por 24 horas desde que inaugurada, oferecendo atendimento de qualidade e de forma resolutiva para 300 a 400 usuários/dia, e que a parceria com o SAMU, com a Atenção Básica, com o Hospital Regional da Samambaia e demais Unidades voltadas para a atenção à saúde do sistema locorregional-- tem funcionado bem, atendendo ao que foi proposto inicialmente.

Quanto à informatização da UPA Samambaia, observa-se que tem gerado grande satisfação da equipe atuante na UPA, pela possibilidade da obtenção de informações em tempo real sobre os pacientes, prontuários, exames laboratoriais, detalhamentos sobre todas as unidades por onde o paciente obteve atendimento até chegar à UPA; procedimentos já realizados, dentre outros. Fornece, ainda, com agilidade, dados sobre a quantidade de pacientes que estão aguardando atendimento na unidade, quanto ao tempo de espera, à classificação de risco e outros.

No quesito “Recursos humanos”, pôde-se observar que ambos os entrevistados afirmaram faltar profissionais para suprir a demanda da unidade, mesmo apontando uma equipe de 17 clínicos gerais, 10 pediatras e 3 odontólogos, além dos técnicos em enfermagem e profissionais das demais áreas. A servidora relatou, ainda, a recente devolução de 22 técnicos de enfermagem à Regional de Saúde por solicitação do Hospital Regional da Samambaia e que o evento causou grande sobrecarga aos técnicos que permaneceram na unidade. Um ponto de grande relevância e que merece providências, segundo os entrevistados, é a não realização de atendimentos na área de Ortopedia e Traumatologia desde janeiro de 2012, sendo somente oferecidas essas especialidades pelo HRSam.

Quanto aos atendimentos pediátricos, ambos afirmaram que têm sido realizados na UPA Samambaia e não mais pelo HRSam, por isso, tal especialidade tem sido causa de grande procura por atendimento na unidade.

4.2 Análise comparativa entre os resultados das entrevistas e as competências e responsabilidades descritas da Portaria nº. 1.020

Constatou-se da análise comparativa das entrevistas que, de modo geral, a UPA Samambaia tem cumprido as principais competências e responsabilidades previstas no § 1º do artigo 2º da Portaria nº 1.020. As exceções são comentadas a seguir.

Quanto à obrigatoriedade de a UPA prestar o primeiro atendimento de natureza cirúrgica ou de trauma, estabilizando os pacientes e realizando a investigação diagnóstica inicial, definindo, em todos os casos, a necessidade ou não de encaminhamento a serviços hospitalares de maior complexidade, os entrevistados confirmaram que isso tem sido efetivado,

porém, a especialidade Ortopedia e Traumatologia, não está sendo oferecida na UPA Samambaia desde janeiro de 2012, mas apenas no HRSam.

No que se refere ao Acolhimento por Classificação de Risco, observou-se que vem sendo realizado na unidade, porém os entrevistados divergiram em suas respostas quando foi perguntado se os pacientes têm reagido bem a esse Sistema de Classificação por Risco, onde a servidora afirmou que ainda hoje é alvo de muitas reclamações e resistência dos usuários, enquanto que o Gestor afirma que já gerou muitas reclamações, mas que hoje não existe mais.

Para os casos de menor gravidade, observou-se que a UPA Samambaia vem realizando consulta médica em regime de pronto atendimento, já que a pediatria no HRSam não está funcionando, o que não deveria estar ocorrendo, já que foge à proposta da portaria para a UPA.

No que se refere ao item em que a Portaria afirma que a UPA deverá realizar atendimentos e procedimentos médicos e de enfermagem adequados aos casos críticos ou de maior gravidade, observa-se que tem sido feito na UPA Samambaia, porém os profissionais atuantes não são suficientes para atender a demanda.

Sobre o apoio diagnóstico, a servidora relatou que esporadicamente há falta de reagentes para a realização de exames laboratoriais.

Sobre apoio logístico para o bom funcionamento da Unidade, pelo que se pôde observar pelo relato dos entrevistados, a logística da Unidade tem funcionado bem, desde a gestão de materiais e insumos até a Classificação por riscos e o trabalho em conjunto com toda a rede locorregional de saúde.

4.3 Análise comparativa entre os resultados das entrevistas e as reportagens publicadas no Jornal Correio Braziliense sobre a UPA Samambaia.

Como resultado da análise das reportagens selecionadas, e traçando-se uma comparação com o resultado das entrevistas, observa-se que, no momento em que a UPA Samambaia foi inaugurada, havia uma previsão de que até o fim de 2011 mais 10 UPAs seriam instaladas no Distrito Federal e que nos meses subsequentes à sua inauguração seriam inauguradas mais três UPAs no Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas e São Sebastião, e que isso não ocorreu no prazo previsto. Somente em 05/07/2012 foi noticiada a inauguração da UPA Recanto das Emas. Atualmente, o DF tem apenas quatro UPAs em pleno funcionamento, as de Samambaia, Recanto das Emas, São Sebastião e Núcleo Bandeirante, o que demonstra que a previsão das 10 UPAs no DF não foi realmente alcançada.

Quanto à superlotação denunciada nas reportagens, e que a Secretaria de Saúde do Distrito Federal atribui à vinda de pacientes do Entorno e de outras localidades, não há referência dos entrevistados; só em relação à pediatria, sobre a qual informam estar sendo oferecida somente pela UPA e não mais no HRSam.

Quanto às especialidades oferecidas à comunidade, as reportagens apontam que há atendimento em três especialidades na UPA Samambaia: Pediatria, Ortopedia e Clínica Médica, porém o Gestor e a Profissional de Saúde afirmaram que desde janeiro de 2012 a especialidade Ortopedia/Traumatologia deixou de ser oferecida pela Unidade.

Ambas, reportagens e entrevistas afirmam que para facilitar o atendimento, a UPA foi informatizada e interligada com a Regional de Samambaia.

Quanto à transferência de pacientes menos graves ao Programa Saúde da Família e aos Centros de Saúde, observou-se que não vem ocorrendo, visto que todos os pacientes nessa situação vem sendo atendidos na própria unidade, sendo apenas encaminhados a Hospitais aqueles que não obtiverem resolução na

UPA após estabilização e observação por 24 horas.

No geral, as reportagens sempre relatam insatisfação dos usuários devido à ocorrência de longas filas, de recepção lotada e como consequência, muitas reclamações dos pacientes quanto à falta de estrutura da unidade, a quantidade escassa de médicos oferecendo atendimento e quanto à demora do atendimento. Nesse quesito, as entrevistas mostraram que realmente existem na unidade problemas de infraestrutura já evidenciados pela Vigilância local e em fase de correção; que o Acolhimento por Classificação de Risco gera insatisfação, pois os usuários não conseguem aceitar a priorização de casos mais graves no atendimento, o que é causa de muitas reclamações ainda hoje, segundo relatado pela entrevistada; quanto ao tempo de aguardo por atendimento, afirmaram ser relativo, sempre dependendo do risco ao qual são enquadrados, da quantidade de profissionais em atendimento, que segundo os entrevistados não são suficientes para atender a toda demanda e da quantidade de leitos disponíveis para a estabilização e observação, que poderá ocorrer por no máximo 24 horas.

Outro problema denunciado pela imprensa foi o de que a UPA não estaria realizando radiografias, porém, observou-se que existem equipamentos diagnósticos, incluindo raios-X, suficientes para atender a demanda.

Em 2011, em reunião com o Conselho de Saúde, o Sindicato dos Médicos, a OAB e o Ministério Público do DF e Territórios - MPDFT, ficou decidido que a Secretaria de Saúde deveria corrigir diversos problemas apresentados pela UPA Samambaia, dentre eles a falta de médicos, de ambulância, segurança e insumos, além das péssimas condições de trabalho. Os entrevistados demonstraram que realmente há a necessidade de mais recursos humanos para atender à demanda da unidade, já que tem havido sobrecarga das equipes; afirmaram que geralmente há ambulância do SAMU disponível na unidade e caso não haja, a

ambulância do HRSam poderá ser utilizada; relataram que há suporte de segurança no local, fornecido por empresas privadas especializadas na atividade; demonstraram que os insumos disponíveis na unidade são suficientes para a realização dos serviços oferecidos; e quanto às condições de trabalho, afirmaram que possuem instrumentos de trabalho suficientes e que a unidade possui sistema informatizado eficaz e atualizado em tempo real, facilitando ao trabalho da equipe profissional.

Quanto à “Interdição Ética” efetuada na unidade em 15 de fevereiro de 2012, promovida pelo Conselho Regional de Medicina, por motivo de más condições de trabalho, observou-se que os atendimentos foram retomados, que mais médicos foram contratados recentemente (porém ainda em quantidade insuficiente) e que vem fluindo corretamente.

5 Considerações Finais

Este artigo disserta sobre o estudo de caso descrito, o qual trouxe uma série de resultados sobre a situação real da unidade analisada, confrontados os dados entre a mídia, os entrevistados e a efetividade de normativas que regem o funcionamento das UPAs.

A UPA Samambaia do Distrito Federal tem sido alvo de críticas pela mídia local desde a sua inauguração. No entanto, observa-se que apesar de a Unidade apresentar alguns problemas, tais como de infraestrutura e falta de recursos humanos suficientes, a UPA tem oferecido atendimentos a uma média de 300 a 400 pessoas/dia nas especialidades de Odontologia, Clínica Médica e Pediatria, com equipamentos diagnósticos para realização de exames, leitos e insumos suficientes para atender à demanda.

As competências e responsabilidades descritas no § 1º do artigo 2º da Portaria nº. 1.020, de 13 de maio de 2009, no geral têm sido cumpridas pela UPA

Samambaia comportando melhorias a serem realizadas para melhor benefício aos usuários.

O modelo de Acolhimento por Classificação de Riscos, somado ao apoio oferecido pelo SAMU e os demais integrantes da rede locorregional de Urgência, vem contribuindo para o atendimento ao paciente de maior gravidade fornecendo mais agilidade e resolubilidade em seu quadro. O fato de ainda haver resistência da população ao modelo de Acolhimento, impõe que haja melhor esclarecimento e informação aos usuários dos serviços, o que poderia ser feito por meio de divulgação do modelo adotado na Unidade, com a entrega aos usuários que aguardam por atendimento, de folders explicativos e exibição de vídeos, que os orientem quanto a forma de classificação dos riscos apresentados e, ainda, por meio de informações em canais populares locais de rádio e televisão.

Quanto aos problemas de infraestrutura apresentados pela unidade, esses devem ser resolvidos com prioridade, tendo em vista a preocupação demonstrada pelo Gestor e pela Servidora em suas entrevistas. Para isso, é importante que a Secretaria de Saúde amplie seus esforços em buscar rapidez na reforma da unidade a fim de que esses problemas sejam logo solucionados.

O problema da falta de recursos humanos suficientes na unidade causa sobrecargas que afetam o cumprimento da competência e responsabilidade descrita pela Portaria quanto à importância de oferecer “atendimentos e procedimentos médicos e de enfermagem adequados aos casos críticos ou de maior gravidade”, visto que a falta desses profissionais pode interferir no tempo de atendimento de um paciente grave, o que poderia ser resolvido com a posse dos concursados que aguardam a convocação, sendo lotados na UPA Samambaia em quantidade e nas especialidades necessárias.

É fundamental também que o HRSam volte a

realizar atendimentos pediátricos, visto que atualmente os pacientes que procuram por essa especialidade no Hospital são encaminhados a UPA Samambaia, o que contribui para a lotação da unidade.

A inauguração das outras UPAs inicialmente propostas para o Distrito Federal em número de 10, além das quatro hoje já em funcionamento, poderá contribuir para o equilíbrio do fluxo de atendimentos feitos pela UPA Samambaia, pois observa-se que há circulação na unidade de pacientes de outras Regiões Administrativas.

O encaminhamento de pacientes de menor gravidade ao Atendimento Básico em outras unidades também poderia contribuir para o equilíbrio do fluxo de pessoas na unidade.

Comparando-se o que tem sido noticiado pela mídia local com o resultado das entrevistas, pôde-se observar que a procura por atendimento na UPA Samambaia realmente é grande, mas dentro do previsto para uma UPA porte III; a superlotação normalmente descrita nas reportagens ocorre esporadicamente na unidade, devido ao quadro de recursos humanos ainda ser insuficiente para a demanda e de forma bastante relativa, a depender da quantidade de leitos disponíveis, da quantidade de pacientes graves em atendimento e ocupando leitos de observação, além do número de profissionais médicos em atendimento por plantão; quanto às especialidades Ortopedia e Traumatologia relatada no noticiário, nota-se que não mais é oferecida na unidade desde janeiro de 2012; diferentemente do que as reportagens têm apresentado, os pacientes que não apresentam riscos não têm sido encaminhados a Centros de Saúde ou para o Programa Saúde da Família - PSF; quanto ao problema da não realização de radiografias na unidade, observou-se que hoje há a realização na própria unidade visto que existem Raio-X e demais equipamentos diagnósticos em número suficiente para suprir a demanda; por fim, foi noticiado que a

UPA Samambaia possui carência de ambulância e segurança, sendo que a realidade apresentada evidencia que existem na unidade e em quantidade suficiente.

Portanto, apesar de constatar que a UPA Samambaia vem cumprindo o seu papel de atender a saúde da comunidade com a qual se circunscreve, ainda são muitos os desafios para que a unidade com as demais UPAs habilitadas e funcionamento no Distrito Federal, possam beneficiar ainda mais os pacientes, com melhorias na prestação de serviços, sendo para isso, primordial, o investimento, o apoio e a fiscalização do Governo local e a integração entre os serviços de urgência, de forma mais efetiva, separando-se o papel de cada integrante da rede, cabendo a cada um realizar a sua atividade de forma mais eficiente e integrada.

Referências

- BRASIL, Ministério da Saúde. Aprovar, na forma do Anexo desta Portaria, o Regulamento Técnico dos Sistemas Estaduais de Urgência e Emergência. Portaria n. 2.048, de 5 de novembro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 12 de novembro de 2002. Seção 1, p. 32.
- _____. Institui a Política Nacional de Atenção às Urgências, a ser implantada em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Portaria n. 1.863/GM de 29 de setembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 06 de outubro de 2003. Seção 1, p. 56.
- _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Regulação médica das urgências**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 126 p. 2006,a.
- _____. Institui o Programa de Qualificação da Atenção Hospitalar de Urgência no Sistema Único de Saúde - Programa QualiSUS e define competências. Portaria n. 3.125 de 7 de dezembro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 8 de dezembro de 2006. Seção 1, p. 113-114. 2006,b.
- _____. Estabelece diretrizes para a implantação do componente pré-hospitalar fixo para a organização de redes locais de atenção integral às urgências

em conformidade com a Política Nacional de Atenção às Urgências. Portaria n. 1.020, de 13 de maio de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 15 de maio de 2009. Seção 1, p. 58-65. 2009,a.

_____. Habilita Unidade de Pronto Atendimento -UPA, no Distrito Federal - Regional de Saúde de Samambaia. Portaria n. 3.051, de 9 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 10 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 75. 2009,b.

_____. Reformula a Política Nacional de Atenção às Urgências e institui a Rede de Atenção às Urgências no Sistema Único de Saúde (SUS). Portaria n. 1.600, de 07 de julho de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 8 de julho de 2011. Seção 1, p. 69. 2011,a.

_____. Redefine as diretrizes para implantação do Componente Unidade de Pronto Atendimento (UPA 24h) e do conjunto de serviços de urgência 24 (vinte e quatro) horas da Rede de Atenção às Urgências, em conformidade com a Política Nacional de Atenção às Urgências. Portaria n. 2.648, de 5 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 8 de novembro de 2011. Seção 1, p. 48-49. 2011,b.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Define os conceitos de urgência e emergência e equipe médica e equipamentos para os prontos-socorros. Resolução n. 1.451, de 10 de março de 1995. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 17 de março de 1995. Seção 1, p. 53.

Correio Braziliense. UPA é inaugurada em Samambaia e pacientes já começam a ser atendidos. Brasília, 15 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/02/15/interna_cidadesdf,237915/upa-e-inaugurada-em-samambaia-e-pacientes-ja-comecam-a-ser-atendidos.shtml>. Acesso em: 08 de maio 2012. 2011a.

_____. UPA atende 510 pacientes em 24 horas e ultrapassa a expectativa em 14%. Brasília, 16 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/02/16/interna_cidadesdf,238216/upa-atende-510-pacientes-em-24-horas-e-ultrapassa-a-expectativa-em-14.shtml>. Acesso em: 09 de maio 2012. 2011b.

_____. UPA recebe quase 30 mil em três meses.

Brasília, 21 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/05/21/interna_cidadesdf,253156/upa-recebe-quase-30-mil-em-tres-meses.shtml>. Acesso em: 10 de maio 2012. 2011c.

_____. Segundo dia de atendimento da UPA é de filas e longa espera. Brasília, 16 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/02/16/interna_cidadesdf,238111/segundo-dia-de-atendimento-da-upa-e-de-filas-e-longa-espera.shtml>. Acesso em: 10 de maio 2012. 2011d.

_____. Unidade de Pronto Atendimento de Samambaia pode fechar por más condições. Brasília, 07 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/02/07/interna_cidadesdf,289051/unidade-de-pronto-atendimento-de-samambaia-pode-fechar-por-mas-condicoes.shtml>. Acesso em: 22 de maio 2012. 2012a.

_____. Sem a UPA de Samambaia, moradores peregrinam por centros distantes. Brasília, 15 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/02/15/interna_cidadesdf,289927/sem-a-upa-de-samambaia-moradores-peregrinam-por-centros-distantes.shtml>. Acesso em: 22 de maio 2012. 2012b.

_____. UPA de Samambaia volta a funcionar após interdição do Conselho Regional. Brasília, 16 de março de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/03/16/interna_cidadesdf,293660/upa-de-samambaia-volta-a-funcionar-apos-interdicao-do-conselho-regional.shtml>. Acesso em: 22 de maio 2012. 2012c.

_____. Atendimento na UPA de Samambaia começa a ser retomado nesta segunda. Brasília, 19 de março de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/03/19/interna_cidadesdf,293857/atendimento-na-upa-de-samambaia-comeca-a-ser-retomado-nesta-segunda.shtml>. Acesso em: 22 de maio 2012. 2012d.

_____. UPA com capacidade para 450 pacientes é inaugurada no Recanto das Emas. Brasília, 05 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/07/05/interna_cidadesdf,310746/upa-com-capacidade-para-450-pacientes-e-inaugurada-no-recanto-das-emas.shtml>. Acesso em: 07 de julho 2012. 2012e.

_____. Governo do DF inaugura nova Unidade de

Pronto Atendimento em São Sebastião. Brasília, 31 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/08/31/interna_cidadesdf,320240/governo-do-df-inaugura-nova-unidade-de-pronto-atendimento-em-sao-sebastiao.shtml>. Acesso em: 12 de agosto 2013. 2012f.

_____. Quarta Unidade de Pronto Atendimento é inaugurada no Núcleo Bandeirante. Brasília, 28 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/09/28/interna_cidadesdf,324959/quarta-unidade-de-pronto-atendimento-e-inaugurada-no-nucleo-bandeirante.shtml>. Acesso em: 12 de agosto de 2012. 2012g.

JÚNIOR DORNAS, G., FERREIRA, J. M. Informações de Unidades de Pronto Atendimento - possibilidades de uso como sentinelas da atenção básica à saúde. **Informe Público**, 5 (1), p. 27-48, 2003.

O'DWYER, G. A gestão da atenção às urgências e o protagonismo federal. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(5), p. 2395-2404, 2010.

SCARPELINI, S. A Organização do atendimento às emergências e traumas. **Simpósio: Cirurgia de Urgência e Trauma**. Medicina, Ribeirão Preto, 40 (3), p. 315-320, julho/setembro, 2007.

Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Edital de Chamamento Público n. 1/2012. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília (DF), 10 de fevereiro de 2012. Seção 3, p. 40. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 24/10/2013

Aprovado em: 12/11/2013

VIVÊNCIAS DO PROJETO UERR RONDON: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Maria das Neves Magalhães Pinheiro¹
Sandra Kariny Saldanha de Oliveira²
Maria do Socorro Melo Araújo³

RESUMO

O contato direto com os problemas sociais, econômicos e políticos do Estado de Roraima é imprescindível para a formação de profissionais cidadãos, dotados de valores e competências para enfrentar o mercado de trabalho com habilidade técnico-científica e postura crítica e ética. Os acadêmicos da Universidade Estadual de Roraima-UERR têm o privilégio de conhecer a realidade onde irão atuar, e a produção do conhecimento significativo para a minimização das desigualdades sociais existentes, por meio de atividades de extensão do projeto UERR- Rondon. O objetivo foi promover aos acadêmicos a socialização de conhecimentos por meio da troca de saberes, para a formação de cidadãos e profissionais qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado. Para a realização do trabalho, foram seguidas as etapas básicas da pesquisa científica, tais como: levantamento bibliográfico, entrevistas, registro fotográfico das operações UERR -Rondon. O trabalho extensionista possibilita ao universitário a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática que engajam a universidade no contexto econômico, social e cultural do Estado, como fomento de novas tecnologias que contribuem para a melhoria da qualidade de vida das comunidades assistidas. A aprendizagem adquirida pelo sujeito, por intermédio de experiências vividas, fornecem elementos para a resiliência e discernimento diante de súbitas situações.

Palavras-chave: Extensão universitária . Cidadania . UERR- Rondon.

ABSTRACT

The direct contact with the social, economical and political problems of the State of Roraima is indispensable for the professionals citizens' formation, endowed with values and competences to face the job market with technician-scientific ability and critical and ethical posture. The academics of the State University of Roraima-UERR they have the privilege of knowing the reality where will act and the production of the significant knowledge for the minimizing of the existent social inequalities, through activities of extension of the UERR – Rondon Project. The objective was to promote the academics the socialization of knowledge through the change of you know, for the citizens' formation and qualified professionals, acting socially as vector for the regional development referenced. For the accomplishment of the work they were followed the basic stages of the scientific research, such as bibliographical rising, interviews, photographic registration of the operations UERR -Rondon. The extencionist work makes possible the university student the application of the acquired knowledge in practice that engage the university in the economical, social and cultural context of the State as fomentation of new technologies that contribute to the improvement of the quality of the attended communities' life. The acquired learning for the subject, through lived experiences, they supply elements for the resilience and discernment due to sudden situations.

Keywords: Academical Extension . Citizenship . UERR – Rondon Project.

¹ Professora da Universidade Estadual de Roraima, Doutoranda da Rede de Biodiversidade e Biotecnologia - BIONORTE, badelneves.geog@UERR.edu.br

² Professora da Universidade Estadual de Roraima, Doutoranda da Rede de Biodiversidade e Biotecnologia - BIONORTE, sandrakariny@oi.com.br

³ Professora da Universidade Estadual de Roraima, Mestranda em Letras - UFRR, araujomsocorro@gmail.com

1 Universidade Estadual de Roraima

A Universidade Estadual de Roraima-UERR foi criada pela lei complementar nº 91, de 10 de novembro de 2005, é uma fundação pública, dotada de personalidade jurídica de direito privado de ensino, pesquisa e extensão, possui sede e foro na cidade de Boa Vista e âmbito de atuação no Estado de Roraima. As universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país, estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação. Dessa forma, constituem-se como espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento, além da formação de profissionais cidadãos.

A UERR tem a especificidade de natureza e estrutura multicampi distribuída no Estado de Roraima, sendo considerado campus universitário cada uma das bases físicas integradas, em cujas estruturas administrativas são desenvolvidas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses campi foram implantados com o objetivo de a universidade atuar mais efetivamente no desenvolvimento regional, e recebem a denominação do município onde estão localizados.

No Estado de Roraima, o processo de interiorização foi um marco diferencial na estrutura da universidade. Porque a UERR priorizou em sua criação a implantação de seis campi: campus de Boa Vista, campus de Alto Alegre, campus de Caracará, campus de Pacaraima, campus de Rorainópolis e campus de São João da Baliza. Além da implantação dos Núcleos¹ de Bonfim, Iracema, Mucajá e Normandia; ainda contempla Salas descentralizadas² em vilas: Nova Colina, Surumu e Félix Pinto, e comunidades indígenas: Contão, Vista Alegre, Truaru, e Napoleão em 2013, com o fim de atender à demanda de cursos fora da sede.

A estrutura multicampi da UERR permite que o ensino de graduação seja democratizado e que as comunidades dos municípios tenham acesso à Universidade. Apesar dessa estrutura, a Educação a Distância também é estratégica para o futuro da UERR, uma vez que ao implantar programas de EAD ou semipresencial, poderá expandir oportunidades e garantir que grandes grupos de pessoas que não têm condições de frequentar cursos regulares, tenham acesso e permanência a um ensino superior de qualidade.

Essa política de interiorização, além de romper com paradigmas ultrapassados em relação às necessidades das comunidades, que vivem nos municípios mais distantes da capital, visa, entre outros aspectos, reconhecer as potencialidades de quem mora, vive e produz no interior do Estado e, especialmente, promover o desenvolvimento intelectual, em lugares antes esquecidos.

A universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a Instituição de Ensino Superior - IES deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão.

A interiorização busca, ainda, desenvolver culturalmente esses locais, com a implantação de projetos de valorização das potencialidades, manifestações culturais locais, contribuindo com o fortalecimento dos municípios, capacitando profissionais para impulsionar o desenvolvimento da agricultura, da educação, da saúde, da economia, do desporto e, principalmente, contribuir com a formação de uma identidade local.

¹Núcleos: lugares que abrigam mais do que uma turma de cursos da UERR, mas que não têm a estrutura de um campus, conta apenas com serviço de apoio às turmas.

²Salas descentralizadas: são turmas de apenas um curso da UERR que recebem o apoio da vila ou comunidade indígena onde está inserida.

2 O Projeto Rondon

2.1 Histórico

A idealização e formalização da proposta de criação do Projeto Rondon, conforme Barreto (2007) foram realizadas pelo professor Wilson Choeri, da antiga Universidade do Estado de Guanabara, hoje, Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ. A denominação foi idealizada baseando-se na figura do bandeirante do século XX e também pioneiro da integração nacional, o grande humanista Marechal Mariano da Silva Rondon.

O sonho esboçado nos bancos escolares iria ser concretizado no dia 11 de julho de 1967, quando trinta universitários voluntários e o professor Omir Fontoura, entusiasmados com a ideia, partiram do Rio de Janeiro para Rondônia, a bordo de uma aeronave C-47 cedida pelo então Ministério do Interior.

A Operação ficou conhecida como a Operação Zero, que tinha o objetivo de levar os universitários a vivenciarem a realidade através do contato com o interior da Amazônia, sentindo o Brasil, trabalhando em prol das comunidades carentes do local. O tempo de permanência da operação foi de vinte e oito dias, em que foram realizados levantamentos, pesquisas e assistência médica à conscientização do povo brasileiro, mediante a Amazônia com o lema 'Integrar para não entregar' (BARRETO, 2007).

De acordo com a Universidade Estadual de Campinas (2009) e Barreto (2007), em janeiro de 1989, vinte e dois anos depois, quando o total de universitários e professores mobilizados pelo projeto Rondon já ultrapassava trezentos e cinquenta mil, haviam implantados vinte e três campi avançados, operados permanentemente por cinquenta e cinco Instituições de Ensino Superior.

Nesse mesmo ano, 1989, de acordo com a UNICAMP (2009), o presidente José Sarney,

motivado pelas reformas administrativas no âmbito federal, decidiu pela instituição da Fundação do Projeto Rondon, conforme a lei 7.732/89.

O Projeto Rondon renasce em 1990 como Associação Nacional dos Rondonistas - ANR, uma Organização Não Governamental - ONG, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos e sem conotação político-partidária, tendo como missão a mobilização da juventude universitária, despertando nela uma consciência crítica sobre as diversas realidades nacionais, uma estreita articulação com as IES nacionais, nos três níveis de governo e com a sociedade civil. (UNICAMP, 2009; BARRETO, 2007).

A logomarca e o nome "Projeto Rondon" foram registrados no Instituto Nacional da Propriedade Industrial - INPI, em 2001; já em 2006, como menciona Barreto (2007), foi assinado um Acordo de Cooperação com os Ministérios da Defesa e da Educação. Nesse mesmo ano, o Ministério da Justiça reconhece a Associação Nacional dos Rondonistas como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, que em 2008 possuía representação no Distrito Federal e em vinte e quatro Estados do Brasil.

2.2 Renascimento do Projeto Rondon nas universidades

A União Nacional dos Estudantes-UNE propôs ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva a reativação do Projeto Rondon em novembro de 2003, por acreditar em projetos alternativos que cumpram papel importante na melhoria do ensino e conseqüentemente na formação do acadêmico (ROESLER et al, 2006). Esse projeto foi relançado em 19 de janeiro de 2005, em Tabatinga (AM) e teve como ideia-força 'Desenvolvimento para Todos' (BARRETO, 2007).

O Projeto Rondon é uma ação do governo Federal, considerado atualmente como um dos maiores projetos sociais, educativos, e geopolíticos do país, que permite aos universitários qualificar seu saber acadêmico, conhecendo e sentindo o Brasil, enquanto realizam ações em benefício das comunidades de todas as regiões brasileiras que os recebem.

O relançamento, de acordo com Roesler et al. (2006) teve como missão, viabilizar a participação de estudantes universitários nos processos de desenvolvimento local sustentável e de fortalecimento da cidadania, principalmente, para as comunidades pobres da região Amazônica.

3 Projeto UERR-Rondon

O projeto UERR-Rondon surge com o objetivo de promover a socialização de conhecimentos por meio da troca de saberes, para a formação de cidadãos e profissionais qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.

A extensão Universitária, conforme PNEU (2001-2002), é entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população; possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

O contato direto com os problemas sociais, econômicos e políticos do Estado de Roraima é imprescindível para a formação de profissionais cidadãos, dotados de valores e competências para enfrentar o mercado de trabalho com habilidade técnico-científica e postura crítica e ética (UERR- RONDON, 2009).

A UERR, ao institucionalizar o programa de assistência comunitária nos municípios roraimenses,

materializa o seu projeto de formar profissionais que dominem o universo científico e técnico e que, concomitantemente, cultivem os valores da ética cidadã.

A UERR é, prioritariamente, responsável pelas condições acadêmicas, para tanto, apresenta e debate critérios de qualidade, equidade e relevância que atendam às exigências da sociedade, com ênfase, na inclusão, social, digital, nacional e regional.

A universidade, conforme mencionado no UERR-Rondon (2009), não deve ser vista como uma redoma, com seus muros altos quase que intransponíveis, onde somente os gestores e os docentes tenham o controle da instituição, e os demais, sejam apenas plateia. Hoje, a universidade não deve ficar à margem do avanço da ciência e da tecnologia, que vem operando na sociedade, a partir do processo de globalização e da nova ordem econômica.

Vale salientar, que a aprendizagem adquiridas por meio de experiências vividas e de elementos que favoreçam o seu discernimento diante de uma situação inusitada até a assimilação do novo, incorporar-se-á às experiências do discente, fazendo parte do mundo interior, único, de cada acadêmico e, portanto, é importante a implementação de projetos que possibilitem essa assimilação.

A característica multidisciplinar de projetos dessa natureza tem impacto na formação acadêmica técnico-científica, pessoal e social, facilitando a flexibilização e a integralização curricular, com atribuição de créditos acadêmicos, sob orientação docente/tutoria e avaliação. Designadamente, pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, com ações interprofissionais e interinstitucionais com consistência teórica e operacional, permitem a estruturação das diversas ações de extensão propostas em um programa abrangente como o UERR-Rondon, o que gera produtos como artigos, relatórios, documentários,

monografias, etc, textos que consolidam a formação científica dos acadêmicos.

O projeto incentiva processos continuados de capacitação e treinamento a grupos populacionais, principalmente, no interior do Estado de Roraima, nas áreas temáticas de Educação, Cultura, Saúde, Direitos Humanos e Justiça, Comunicação nos Municípios, Meio Ambiente, Tecnologia e Produção, e Trabalho, os quais contribuirão para a melhoria da qualidade de vida da população local, além de assessoramento técnico-administrativo às administrações públicas.

4 Fundamentos Legais

A UERR tem se projetado por meio de ações como a Operação Centro-Norte do Projeto Rondon, com duas propostas aprovadas, uma para o município de Beruri - AM e a outra para o município de Alto Alegre - RR, em janeiro de 2009.

A partir das operações bem-sucedidas e da necessidade de atender aos municípios do nosso estado, a UERR constituiu, por meio da Portaria nº 143, de 24 de março de 2009, uma Comissão para coordenar a realização e institucionalização do Projeto Rondon, da Universidade Estadual de Roraima, que tem foco nos municípios do Estado. A partir desse ato, o Projeto UERR-Rondon foi apresentado ao Conselho Universitário-CONUNI, em 25 de novembro de 2009, sendo aprovado por unanimidade pelo parecer nº 016/09.

O projeto UERR-Rondon está amparado legalmente pela resolução nº 033 de 17 de dezembro de 2009.

Ao institucionalizar o programa de trabalhos comunitários nos municípios roraimenses, a UERR está materializando o seu projeto de formar profissionais que dominem o universo técnico e científico e que, simultaneamente, cultivem os valores da ética cidadã, com ênfase nas áreas temáticas anteriormente citadas.

A Universidade Estadual de Roraima continuou participando de outras operações do Rondon-MD, com propostas aprovadas para a operação Nordeste-Sul, que foi realizada no município de Gado Bravo - PB, em julho de 2009.

Para a operação Centro-Nordeste, a UERR aprovou três propostas que foram realizadas nos municípios de Serranópolis, Montividiu e Itarumã, todos em Goiás. As propostas foram executadas em janeiro de 2010.

No ano de 2012, foi aprovada pela UERR uma proposta para a operação Canudos, realizada no período de 11 a 27 de janeiro de 2013 em Macururé - BA.

5 Primeira Operação do UERR-Rondon

A primeira Operação do Projeto UERR - Rondon foi denominada de Makunaima motivada pelas lendas existentes no Estado. De acordo com Roraima (2009), a lenda conta que o sol era apaixonado pela lua, mas nunca se encontravam porque quando o sol ia se pondo, era hora da lua ir nascendo, e assim viveram por milhões e milhões de anos. A verdade é que, uma enorme montanha, muito alta, repousa no meio dos imensos campos de Roraima. Em cima, um vale de cristais e um lago de águas cristalinas, os quais reservam para si os mistérios da natureza. Um belo dia, o sol atrasou-se um pouco por causa de um eclipse e o tão ansiado encontro aconteceu. Seus raios prateados refletiram-se, juntamente com os raios da lua, no lago misterioso. Nesse encontro Makunaima foi fecundado!

Makunaima, curumim esperto, cheio de magias, teve como berço o Monte Roraima⁴, cresceu forte e tornou-se um índio guerreiro dos Macuxi que o proclamaram herói de sua tribo. “A bravura desse homem não se mede pelas armas que usou, mede-se pelos feitos que o tempo projetou” (RORAIMA, 2009).

⁴Monte Roraima: um dos pontos turísticos mais antigos do mundo, está localizado na América do Sul, na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Sete municípios foram atendidos na primeira Operação do Rondon-UERR: São João da Baliza, Rorainópolis, Caracará, Pacaraima, Bonfim, Amajari e Alto Alegre. Os rondonistas foram divididos em sete equipes, formadas por nove componentes, sendo dois professores coordenadores, seis acadêmicos de cursos diferentes e um monitor, que é um acadêmico com experiência no Rondon-MD, formando uma equipe interdisciplinar.

A Operação teve duração de dez dias, nos quais os rondonistas, como são conhecidos os acadêmicos que fazem parte do projeto, ministraram palestras, oficinas, minicursos, com base em diversos eixos temáticos como comunicação, meio ambiente, tecnologia e produção, trabalho, cultura, direitos humanos e justiça, educação e saúde.

A rondonista Ana Cláudia, monitora da equipe de Boa Vista, que executou trabalhos no município de Amajari, relatou: “foi uma experiência imensurável. O Projeto Rondon propicia o desenvolvimento para o município, que deveria ter sempre essa oportunidade. Quando estamos executando nossas tarefas temos mais confiança e cresce a nossa autoestima” (Informação verbal, 2010).

No grupo de Pacaraima, a rondonista Jalcione Alves destacou a participação dos alunos: “fiquei maravilhada, foi uma experiência ímpar. Nossas palestras foram muito importantes porque os alunos têm muitas dúvidas, principalmente sobre sexo e drogas”.

Em Rorainópolis, os alunos da rede pública de ensino e toda a comunidade participaram ativamente do Rondon-UERR (Fig. 1 e 2). Para o aluno do 1º ano, Clevison Nascimento, de 15 anos, que ajudou na construção da horta orgânica, a oportunidade de conhecer novas formas de fonte de renda vai ajudá-lo no futuro: “Eu trabalho. A fonte de renda aqui no município é a agricultura. Quem sabe o que aprendi hoje não vai servir lá na frente?” (Informação verbal, 2010).



Figura 1-Construção de horta orgânica no município de Rorainópolis. Figura 2-Construção de horta orgânica no município de Amajari. Fonte: Alberto Vilas Boas.

A equipe de São João da Baliza recebeu a chave da cidade das mãos do prefeito, ao capacitarem pessoas de todo o município, abrangendo os diversos segmentos em várias áreas da extensão universitária. A rondonista Aline Monteiro, que não conhecia o município, disse que aprendeu a respeitar as diferenças: “são pessoas totalmente diferentes, e o UERR-Rondon me fez aprender a lidar com esse tipo de situação. Nunca tinha feito um trabalho voluntário. É gratificante o retorno da comunidade. Isso nos dá uma sensação maravilhosa” (Informação verbal, 2010).

6 Segunda operação UERR – Rondon

A segunda operação foi realizada no ano de 2011, nas comunidades ribeirinhas da região do baixo Rio Branco, o principal do Estado. Recebeu o nome de Boiúna motivada pela lenda do mesmo nome. A lenda conta que Cunhá Poranga⁵ apaixonou-se pelo rio Branco, e por isso, Muiraquitã, noivo de Cunhá Poranga, ficou com ciúme. Para se vingar, Muiraquitã, noivo de Cunhá Poranga, transformou a bela índia numa imensa cobra que todos passaram a chamar de Boiúna. Como ela tinha um bom coração, passou a proteger as águas de seu amado Rio Branco, ajudando os pescadores e punindo aqueles que predam suas águas.

A operação teve duração de 12 dias e foi executada em quatro comunidades ribeirinhas: Santa Maria do Boiuáçu, Cachoeirinha, Caicubí e Sacáí. As equipes atuaram nas comunidades selecionadas, de

⁵Cunhá Poranga: índia jovem e bela.

acordo com o Plano de Ação elaborado, baseado em diagnóstico levantado pelos professores coordenadores, com atividades que minimizaram os problemas socioeconômicos, socioculturais e ambientais nas comunidades assistidas. Os estudantes ministraram palestras, oficinas e minicursos que atenderam aos temas: agricultura familiar e alimentação alternativa, resíduos sólidos, compostagem, trilha ecológica, reciclagem, saúde bucal, higiene corporal, DSTs e Aids, sensibilização contra drogas lícitas e ilícitas, saúde do idoso, primeiros-socorros, incentivo ao esporte e capacitação de professores, solicitados pelas comunidades (Fig. 3 e 4).



Figura 3-Alimentação Alternativa. Figura 4-Orientação de higiene Corporal. Fonte: Acervo da Pró-Reitoria de Extensão.

Para a pró-reitora de Extensão da UERR, Maria das Neves Magalhães Pinheiro, coautora deste artigo, coordenadora do projeto, o objetivo da Operação Boiúna foi capacitar os acadêmicos a atuarem em situação real, desenvolvendo na prática os conteúdos aprendidos na academia, contemplando as áreas da extensão universitária: comunicação, meio ambiente, tecnologia e trabalho, produção, cultura, direitos humanos e justiça, educação e saúde. Ela considera importante que o compromisso assumido pelas equipes incluía, também, a tarefa de divulgar o sucesso de suas ações e executá-las em outros locais quando solicitados, assim como a responsabilidade de produção de textos científicos a partir da experiência vivida.

7 Considerações Finais

O Projeto UERR - Rondon nasce da vontade de promover a melhoria na qualidade de vida das comunidades assistidas, de contribuir para o exercício da cidadania, de estimular a ação transformadora e promover mudanças de comportamento nos acadêmicos. Representa, também, a necessidade de resgatar e promover o indivíduo como cidadão na sociedade, criando oportunidades e diminuindo o mosaico de exclusão do qual se compõe a sociedade.

A universidade cumpre o seu papel quando possibilita o contato direto dos acadêmicos com os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais, formando profissionais-cidadãos, dotados de valores e competências para enfrentar o mercado de trabalho, com habilidade técnico-científica e postura crítica e ética.

Por ser um trabalho voluntário, oportuniza ao discente o desenvolvimento do seu lado mais humano, tornando-os homens de bem, preocupados com o outro, com a sua universidade, com sua formação e com a realidade do Estado. Os acadêmicos divulgam o ensino, trocam experiências com a comunidade, e no processo de capacitação, geram multiplicadores que permanecem na comunidade, e o trabalho tem continuidade visto que a universidade é um elo nesse processo de mudança de comportamento.

As comunidades, por outro lado, ao receberem os acadêmicos e participarem das atividades de capacitação, contribuem para que aconteça a troca de saberes e de conhecimento, e a universidade também aprende sobre os valores e a cultura dessas comunidades.

Referências

BARRETO, H. M. **Projeto Rondon:** Planejamento, opinião e Motivações. Salvador: Ed.do autor, 2007.

PEDERNEIRAS, M. P. **Cumprindo as Propostas de Governo:** Proext voltado para as políticas Públicas. FEITOSA, V. C. R.Org. 2005,1-39.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (PNEU). Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. 2001-2002. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BRHYPERLINK> . Acesso em: 17.05.2013

ROESLER, M. R. V. B.; MARTINS, F.; CAÓTICA, A. B.; FARIAS A. S.; RIBEIRO, T. I.; REIS, T. R.;

KULBA NETO, V. Projeto Rondon – Operação Amazônia 2006: Ações da Unioeste no Município de Eirunepé – AM. **Interagir:** pensando a Extensão. Rio de Janeiro: UERJ, n. 10, ago-dez. 2006. 144p.

RORAIMA. **Guia Turístico:** Roraima ecológico, histórico e Cultural. Empresa das Artes, 2009. 240p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Estatuto, regimento geral.** Boa Vista: 2007. 74 p.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Boa Vista: 2008. 105p

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Relatório de Atividades.** Campinas 2009. 164p.

Recebido em: 24/10/2013

Aprovado em: 12/11/2013

VOCÊ SEPARA O LIXO SECO RECICLÁVEL DO LIXO ORGÂNICO?

Roberto Patrocínio Silveira¹

RESUMO

Separar o lixo na fonte e descartá-lo adequadamente são gestos bem simples que fazem, no entanto, enorme diferença. Entre outros benefícios, contribuem para: o aumento da oferta de matéria-prima para a florescente indústria da reciclagem, a redução da quantidade de resíduos sólidos que é levada para os lixões e aterros sanitários, o incremento da renda dos catadores de materiais recicláveis e a melhoria das suas condições de trabalho. Fundamental, assim, em nome tanto da sustentabilidade ambiental quanto da justiça social, que todos façam desses dois pequenos gestos uma prática constante, para o que são fornecidas algumas orientações.

Palavras-chave: Coleta Seletiva . Reciclagem . Catadores . Sustentabilidade

ABSTRACT

Separating waste at source and disposing it properly are little gestures that make a big difference. Among other benefits, these simple actions contribute to the increase of the supply of raw materials to the burgeoning industry of recycling, reduction of the amount of solid waste that is brought to dumps and landfills, increment of the income of recycable material collectors, and an improvement in their working conditions. This way, both in the name of environmental sustainability and social justice, it is essential that people make a regular practice of them, for what are provided some guidance.

Keywords: Selective Collection . Recycling . Recycable Material Collectors . Sustainability.

¹ Bacharel em Letras pela UnB e graduando do curso de Geografia da UnB, robertosilveira@hotmail.com.

1 Introdução

Nestes tempos, em que o consumo e com ele a produção de lixo só fazem aumentar, é fundamental que todos possam dizer “sim” à pergunta título deste artigo. Até porque não há nada que seja mais simples. Nos locais onde existem aquelas quatro ou mais lixeiras de cores diferentes (padrão) dispostas lado a lado, é questão de acertar no coletor o material classificado. Em casa, na loja ou no escritório, dispor de dois recipientes já resolve. Um, para os materiais recicláveis: plástico, metal, papel e vidro. E outro, para o lixo úmido ou orgânico: restos de alimentos, cascas, guardanapo e papel higiênico etc. Instruções sobre como fazer a separação e o descarte nos lugares onde ainda não existe coleta seletiva são fornecidas ao final do artigo.

Antes de prosseguir a abordagem, importa fazer um questionamento de ordem semântica. Até agora a palavra “lixo” foi utilizada várias vezes, mas será que ainda existe algo que possa ser chamado assim? De acordo com o dicionário Houaiss, lixo é “qualquer objeto sem valor ou utilidade, ou detrito oriundo de trabalhos domésticos, industriais etc. que se joga fora”. Ora, os tempos mudaram e já não se pode jogar as coisas fora sem mais nem menos. Primeiro, porque um objeto que já não tem valor ou utilidade para uma pessoa, pode muito bem servir para outra. Segundo, porque hoje em dia existe um mais que bem-vindo mercado, o qual precisa continuar crescendo, em que esses objetos têm sim, valor e utilidade – o mercado da reciclagem. Daí, em muitos casos falar-se hoje, com mais propriedade, em “resíduos”, palavra essa que o dicionário Houaiss diz ser “aquilo que resta, que remanesce”. E o que resta pode ser reutilizado ou então reciclado.

Fazer essa diferenciação e ter esse entendimento é importante, ainda que se possa usar um termo pelo outro. A partir do momento em que

as pessoas compreenderem que a maior parte do que elas descartam continua tendo utilidade e valor econômico, isto sem entrar no mérito ambiental, elas na certa estarão dispostas a fazer o descarte que seja o mais adequado. Afinal, quem não gosta de praticar um pequeno gesto de grandes efeitos? No caso, um gesto que contribui decisivamente para o aumento da reciclagem dos resíduos sólidos, reciclagem que por sua vez está associada a inúmeros benefícios.

2 Benefícios da reciclagem de resíduos sólidos

2.1 Benefícios ambientais

A Terra é uma só e nem é tão grande assim, não obstante vem sendo explorada num ritmo e intensidade que se tornaram insustentáveis. Somos já 7,2 bilhões de pessoas, retirando do solo tudo o que ele pode nos dar e retribuindo com lixo em excesso; somente o urbano chegou a 1,3 bilhão de toneladas em 2012 (ONUBR, 2013; 2012). Aqui no Distrito Federal, a maior renda e maior geração de lixo *per capita* do país (as duas coisas andam juntas), são ao menos 2 kg/dia por habitante (TRINDADE, 2010).

Como, a despeito de tudo, a população, a produção de bens materiais e a geração de resíduos continuarão aumentando, então, em atenção ao imperativo da sustentabilidade, só nos resta aderir à reciclagem, com cada qual se dispondo a fazer a sua parte. Ao converter resíduos sólidos em matéria-prima apta para fabricação de novos produtos iguais aos originais, a reciclagem elimina etapas de produção, significando que na produção dos novos produtos se consumirá menos energia elétrica e menos combustível fóssil, se gerará menos poluição, e não se fará retirada de recursos naturais não renováveis, nem se lançará novos resíduos nos lixões e aterros sanitários, alguns dos quais levariam séculos para se decompor.

Um bom exemplo de tudo isso é dado pela reciclagem de alumínio, um material que está entre os mais utilizados hoje em dia (são portas, janelas, esquadrias, painéis, parafusos, latinhas aos bilhões etc.) e cuja produção primária está também entre as que mais impactam o meio ambiente. Pois, a sua fabricação, pela via mais curta da reciclagem evita justamente aquelas etapas que são as mais impactantes e poluidoras, quais sejam: mineração da bauxita, observando-se que são necessárias 5 toneladas de bauxita para produzir 1 tonelada de alumínio; produção de alumina, de que resultam efluentes com grande quantidade de soda cáustica; transformação da alumina em alumínio, tida como a atividade industrial que mais consome energia elétrica. Dessa forma, quando destinamos uma latinha que seja à reciclagem, a latinha aqui falando pelos materiais recicláveis em geral, contribuimos pessoalmente para diminuir a pressão sobre o nosso já depauperado planeta e, por conseguinte, para legar às futuras gerações um mundo habitável¹. A propósito, não se concebe que a população mundial chegue de fato a 9,6 bilhões em 2050, conforme querem as projeções (ONUBR, 2013), sem que a cultura, a indústria e o mercado da reciclagem finquem raízes desde já.

2.2 Benefícios sociais

Se, como se percebe, a indústria da reciclagem é um dos pilares do desenvolvimento sustentável, por outro lado, não é menos certo que ela está na origem de novas formas de relações sociais. De fato, a cadeia produtiva de reciclagem veio possibilitar ao consumidor trocar a inglória condição de poluidor, enquanto produtor de lixo, pelo papel redentor de “fornecedor” de matéria-prima. Para tanto, tudo o que pede a ele é que faça essa opção, parando de descartar

os lixos misturados, com o lixo úmido contaminando e pondo a perder materiais recicláveis que valem ouro. Hoje em dia, chega a doer no coração fazer uma inspeção num contêiner de lixo e deparar-se com sacos nessa situação. A triste constatação é de que a “ficha” ainda não caiu para todos, sobretudo nos locais onde ainda não se implantou a coleta seletiva.

Ainda, com referência às novas relações sociais propiciadas pela indústria da reciclagem, o que também se viu foi o surgimento de uma nova e numerosa classe de trabalhadores: os catadores de materiais recicláveis. No Brasil, em 2012, havia entre 400 e 600 mil trabalhadores tirando do lixo o seu sustento (IPEA, 2012, p. 7). A maior parte ainda na informalidade, mas muitos já organizados em cooperativas e associações, as quais no Distrito Federal contam-se às dezenas. Os catadores informais são aqueles indivíduos, homens na sua quase totalidade, que vemos todos os dias nas ruas, uns puxando carrinhos, outros montados em bicicletas, outros ainda conduzindo carroças. Nota-se, que são bons “caçadores” de recicláveis, selecionando e coletando materiais que encontram no lixo².

Um bom número deles mora em barracos no Setor Noroeste, na chamada “vila dos catadores”. Quem anda por ali descobre que, diferentemente do juízo desfavorável que algumas pessoas ainda possam fazer deles, os catadores têm endereço certo, família, filhos na escola, orgulho de sua profissão. No quintal de suas casas sem água nem luz, eles organizam os materiais coletados, ensacam-nos em bags gigantes que são fornecidos pelas empresas compradoras e, quando esses estão cheios, chamam o intermediário. Ao coletarem os recicláveis nas ruas e os destinarem à reciclagem, esses trabalhadores dispensam a companhia de limpeza urbana de ter de pagar por um volume apreciável, que seria recolhido pelos caminhões de

¹ Segundo apontam certos autores, entre eles Leonardo Boff (BOFF, s/d), a pilhagem e o saque sistemático contra a natureza ditados pela voracidade do modo de produção e cultura capitalistas estão levando a humanidade a cometer o crime de geocídio, ou seja, de destruição do planeta.

² É curioso constatar que os catadores de materiais recicláveis, mesmo sendo trabalhadores urbanos, desempenham uma atividade extrativista típica do setor primário da economia, na medida em que são fornecedores de matéria-prima para a indústria de transformação. Ou seja, a moderna selva de concreto e asfalto, a exemplo da selva primitiva, possui também os seus caçadores e coletores, os quais sobrevivem da caça e coleta dos “frutos” da segunda natureza.

coleta e lançado em aterro ou lixão, com o que evitam, ademais, o consumo de matéria-prima virgem. Ou seja, prestam um duplo serviço à população.

Assim sendo, seria justo que a sociedade os visse com melhores olhos e inclusive apoiasse o seu trabalho, que por sinal já conta com o reconhecimento oficial da Classificação Brasileira de Ocupações. Esse apoio nada mais é do que cada pessoa separar o próprio lixo. O tal pequeno gesto que faz a diferença, na medida em que se aumenta a oferta de matéria-prima para reciclagem e em que os catadores têm as suas condições de trabalho sensivelmente melhoradas. Este não só fica menos insalubre – diminui ou mesmo se elimina o mau cheiro, a sujeira, o risco de acidentes –, como rende mais financeiramente, o que é justo, visto ser bem pouco o que se obtém com a venda dos materiais.

Socialmente, portanto, a reciclagem abre perspectivas bastante positivas. O ideal é que o inter-relacionamento entre as partes envolvidas – gerador dos resíduos, catador, atravessador, pré-indústria de beneficiamento, indústria de transformação – seja o mais harmônico possível, com os atores se re) conhecendo e apoiando mutuamente.

2.3 Benefícios econômicos

Ao eliminar etapas do processo produtivo, a reciclagem possibilita economia de tempo e energia, acenando, desse modo, com custos de produção mais baixos. Quanto a esse aspecto, a reciclagem de alumínio, é de novo, um bom exemplo, na medida em que economiza 95% da energia que seria usada para produzir alumínio primário. Uma única latinha de alumínio reciclada economiza energia suficiente para manter um aparelho de TV ligado durante três horas (ECO-UNIFESP, 2013). Como esse, há muitos outros exemplos.

Atualmente, o mercado de recicláveis

movimenta 12 bilhões de reais por ano no Brasil, apresentando-se, de modo especial, como grande gerador de emprego e renda para setores carentes da sociedade (CARDOSO; RIBEIRO, 2013).

3 “Pare, pense, descarte”: projeto de extensão na SCRN 714/715

No Distrito Federal, a coleta seletiva ainda não se universalizou, fazendo-se ausente em muitos lugares, entre os quais as quadras 900 e 700 do Plano Piloto. No intuito de levar uma dessas quadras – a SCRN 714/715 – a mudar tal situação, um grupo de quatro alunos de Geografia da UnB, realizou entre maio e setembro deste ano (2013), um trabalho de extensão universitária de nome “Pare, pense, descarte: projeto de coleta seletiva solidária em apoio aos catadores de materiais recicláveis da SCRN 714/715”³.

A sugestiva e mnemônica expressão “Pare, pense, descarte” era um empréstimo que se tomava aos estudantes do curso de Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia (FCE), que em 2010, deram início a um projeto de mesmo nome naquela cidade (CRUVINEL, 2013). Pois, essa iniciativa que brotou na Ceilândia, e em boa hora teve eco numa entrequadra comercial e residencial da Asa Norte, em que vivem e trabalham cerca de 1.500 pessoas, bem que poderia virar uma “onda” que continuasse crescendo até atingir todo o DF, com ninguém ficando de fora. Então, estudantes universitários extensionistas, prefeitos de quadras, síndicos de condomínios, lideranças comunitárias, pessoas de iniciativa em geral, vocês não topariam desempenhar um papel de destaque nessa história? E você, caro leitor, que tal parar, pensar e descartar, sempre de um jeito que favoreça a reciclagem, e facilite o trabalho dos catadores, ao mesmo tempo em que valoriza e dignifica essa categoria? Sejamos todos agentes da transformação que queremos ver no mundo, e que esta. não seja menos do que a construção de uma

³ O projeto, realizado no âmbito da disciplina Extensão em Geografia, foi desenvolvido pelos alunos Leonardo Marans, Rhuan Monteiro, Roberto Patrocínio e Zaira Moutinho, sob a supervisão da professora Marli Sales, responsável pela disciplina.

sociedade mais integrada e equitativa e uma cidade mais desperta e sustentável.

Imbuído desse espírito e valendo-se da elaboração e distribuição de folhetos e cartazes, o projeto visava dois objetivos principais: 1) ajudar a tirar os catadores da invisibilidade social e contribuir para que eles tenham suas condições de trabalho melhoradas e sua renda aumentada; 2) promover a cultura da sustentabilidade na 714/715 Norte, propondo a essa comunidade a adoção de atitudes e procedimentos tendentes à implantação autônoma de sistema de coleta seletiva solidária. Como argumentado num dos folhetos produzidos, por mais que os catadores estejam por toda parte prestando um relevante serviço à coletividade, ninguém os vê e tampouco os reconhece como cidadãos trabalhadores. Seria, pois, a hora de lhes fazer justiça. A eles e, acrescente-se, também a Gaia, conforme era o nome que os gregos antigos davam a nossa Mãe Terra, a quem tinham na conta de uma deusa, um ser vivo, não um corpo celeste qualquer onde se possa ficar amontoando lixo.

4 Conclusão

De acordo com a lei 12.305/2010 (Plano Nacional de Resíduos Sólidos), os lixões a céu aberto, verdadeiras chagas sociais e ambientais, deverão ser fechados até julho de 2014 e substituídos por aterros controlados ou aterros sanitários, concomitantemente à implantação de coleta seletiva. A cabal implementação da pretendida mudança é imprescindível, se de fato queremos viver num país minimamente sustentável. Mas para isso, claro, será preciso que todos participem, com cada um fazendo a sua parte, em especial no que tange à coleta seletiva.

Nesse sentido, é animador ver que muitos, mesmo residindo em locais onde não existe coleta seletiva pública, já se conscientizaram da importância e necessidade da separação do lixo e a fazem

espontaneamente. Os próprios catadores são os primeiros a reconhecer a existência dessas pessoas, o que se confirma quando se faz uma rápida inspeção num contêiner na rua. Contudo, a mesma inspeção é reveladora de que o número de pessoas que não separam o lixo é ainda alto, correspondendo muitas vezes à maioria. Na SCRN 714/715, após o aludido projeto de extensão que ali se desenvolveu, esse número caiu a olhos vistos, mas poderia ter diminuído ainda mais. Mesmo assim, é notório que os catadores hoje passam por ali mais alegres.

Abaixo, algumas das orientações que foram levadas ao conhecimento e consideração da comunidade da SCRN 714/715. Que mais pessoas possam conhecê-las e colocá-las em prática.

Dicas de como fazer a separação e o descarte:

- Para a separação do material, dois recipientes já bastam. Um para o lixo úmido (orgânico) e resíduos secos não recicláveis, a serem recolhidos pelo caminhão da limpeza urbana; e outro para os materiais recicláveis (lixo seco), estes a serem coletados pelos catadores e destinados à reciclagem (ver Quadro 1). Quem quiser caprichar mais na separação e no descarte poderá utilizar uma embalagem para cada tipo de reciclável: plástico, metal, papel, vidro.
- Para evitar desperdício de embalagem, espere juntar uma quantidade razoável de recicláveis antes de fazer o descarte. Enquanto isso, mantenha-os secos e limpos.
- Esteja certo/a de que sempre valerá a pena fazer a separação, mesmo que eventualmente o caminhão do lixo passe antes do catador. Nesse caso, o material já chegará separado ao Lixão, onde também não faltam catadores.
- Notar que há uma “especialização” entre os catadores que trabalham nas ruas. Enquanto a maioria dá preferência a materiais pelos quais se paga mais e

que são mais leves e fáceis de transportar, como latas de alumínio e embalagens plásticas, os carroceiros, por disporem de tração animal, carregam de tudo.

- Roupas e calçados em condições de uso são aceitos de bom grado. Entregar de preferência diretamente ao catador.
- Havendo objetos perfurocortantes como lâminas, agulhas, cacos de vidro, embalar com cuidado redobrado, de modo a evitar que o catador ou o lixeiro se fira ao manusear a embalagem.
- Depositar as embalagens de lixo dentro dos contêineres próprios, jamais sobre a calçada ou nos contêineres destinados a entulhos de obras.

Quadros da Coleta seletiva

PLÁSTICO	
Reciclável	Não reciclável
PET: garrafas de refrigerante, água mineral, óleo de cozinha, ketchup etc.	Fraldas descartáveis
Embalagens de produtos alimentícios, de limpeza e de higiene; tampas	Cabo de panela
Sacos plásticos em geral, copo descartável	Isopor, espuma
Utensílios como canetas e escovas	Acrílico
Tubos vazios de creme dental	Adesivos e embalagens com lâminas metalizadas, como bombons, biscoitos e outros produtos alimentícios
Caixa, balde, bacia, copo de liquidificador, cadeira, mesa, brinquedos	
CDs, DVDs, PVC	

METAL	
Reciclável	Não reciclável
Objetos de alumínio: latas, panelas, sprays, bicicletas, papel e marmita limpos etc.	Pilhas, baterias
Embalagens de produtos alimentícios, de limpeza e de higiene; tampas	Cabo de panela
Sacos plásticos em geral, copo descartável	Isopor, espuma
Utensílios como canetas e escovas	Acrílico
Tubos vazios de creme dental	Adesivos e embalagens com lâminas metalizadas, como bombons, biscoitos e outros produtos alimentícios
Caixa, balde, bacia, copo de liquidificador, cadeira, mesa, brinquedos	
CDs, DVDs, PVC	

PAPEL	
Reciclável	Não reciclável
Papel branco: fotocópias, formulários, cadernos, rascunhos escritos etc.	Papéis engordurados, metalizados, parafinados, plastificados
Envelopes	Etiquetas adesivas, fita crepe
Papéis de embrulho limpos	Papel carbono
Jornais e revistas	Papel de fax
Impressos em geral	Fotografias
Papelão, caixa e bandeja de ovos	Papel higiênico, papel toalha, guardanapos e lenços usados
Cartões e cartolinas	
Tetra Pak (embalagens longa vida)	

Fontes: Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), Associação dos Catadores de Papel da Asa Sul (Acapas), catadores que fazem coleta na SCR N 714/715..

Referências

BOFF, Leonardo. **O pecado maior do capitalismo: o risco do ecocídio e do biocídio.** Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/o-pecado.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

CARDOSO, Rachel; RIBEIRO, Erica. **Brasil é destaque em transformar lixo em lucro.** 17 maio 2013. Disponível em: <http://economia.ig.com.br/empresas/industria/2013-05-17/brasil-e-destaque-em-transformar-lixo-em-lucro.html>. Acesso em: 21 set. 2013.

CRUVINEL, Vanessa Resende Nogueira. **Pare, pense, descarte:** uma abordagem multidisciplinar para o diálogo entre a universidade, a comunidade e os catadores de materiais recicláveis da Ceilândia/DF. Brasília, 2013. (Proposta submetida à seleção interna provisória do Decanato de Extensão (DEX) para o Programa de Extensão Universitária PROEXT 2014-SESu/MEC).

ECO-UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). **Princípio dos 3 R's.** Disponível em: http://dgi.unifesp.br/ecounifesp/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acesso em: 23 set. 2013.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Plano Nacional de Resíduos Sólidos: diagnóstico dos resíduos urbanos, agrosilvopastoris e a questão dos catadores. **Comunicados do IPEA**, n. 145, 25 abr. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120425_comunicadoipea0145.pdf. Acesso em: 22 set. 2013.

ONUBR (Nações Unidas no Brasil). População mundial deve atingir 9,6 bilhões em 2050, diz novo relatório da ONU. ONUBR, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/populacao-mundial-deve-atingir-96-bilhoes-em-2050-diz-novo-relatorio-da-onu/>. Acesso em: 24 set. 2013. O relatório citado intitula-se Perspectivas da População Mundial: Revisão de 2012.

_____. Volume de resíduos urbanos crescerá de 1,3 bilhão de toneladas para 2,2 bilhões até 2025, diz PNUMA. ONUBR, 6 nov. 2012. Disponível em: <http://www.onu.org.br/volume-de-residuos-urbanos-crescera-de-13-bilhao-de-toneladas-para-22-bilhoes-ate-2025-diz-pnuma/>. Acesso em: 24 set. 2013.

TRINDADE, Naira. Cada brasileiro joga fora 2,4kg de resíduos por dia. Correio Web, 26 jan. 2010. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2010/01/26/interna_cidadesdf,169076/index.shtml. Acesso em: 24 maio 2013.

Recebido em: 29/09/2013

Aprovado em: 12/11/2013

INCLUSÃO DIGITAL: UMA ALTERNATIVA DE CRESCIMENTO

Stephany de Camilo e Alonso¹
Matheus Santana Salvador Pereira²
Lorena Cristine Soares³
Arlete Barbosa dos Reis⁴

RESUMO

A noção de inclusão digital compreende a expansão de infraestrutura e equipamentos para o incremento de indicadores sociais em educação, emprego, dentre outras áreas. Levando em consideração que a implantação de processos de inclusão social é mais eficaz quando acompanhada da inclusão digital, foi implementado no telecentro comunitário do distrito do Guinda/Diamantina MG um projeto que assiste e capacita digitalmente a população local. Esse projeto de extensão e interface com a pesquisa conta com o apoio da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), devidamente registrada na FAPEMIG sob o número APQ – 03480 – e projeto de extensão aprovado no PROEXT/2010, devidamente registrado no MEC-SeSU – Ministério da Educação. Nesse procedimento de inclusão digital deu-se atenção especial aos jovens, devido a sua natural aptidão para assimilar novas informações, acessar os benefícios advindos da Internet, tais como pesquisa acadêmica, busca por notícias, utilização de e-mails, informações relativas às associações de moradores, pesquisas escolares, sites de referências, dentre outros e também habilitá-los para o mercado de trabalho. Deste modo, esperou-se que ao final desse processo se obtivesse uma melhora na qualidade de vida dos membros carentes dessa região. Para isso, incentivou-se na associação instalada na comunidade, o uso dos conhecimentos adquiridos nos cursos oferecidos no telecentro.

Palavras-chave: Inclusão Digital . Exclusão Social . Tecnologia . Comunidade.

ABSTRACT

The concept of digital inclusion include the expansion of infrastructure and equipment to the increase of social indicators in education, employment, among other areas. Considering that the implementation of social inclusion process is most effective when accompanied by the digital inclusion was implemented in the community telecentre of the Guinda / Diamantina MG District a project that assists and empowers digitally the local people. This extension project and interface with the research that has the support of the Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), duly registered under the number in FAPEMIG APQ - 03,480 - and extension project approved in PROEXT/2010 duly registered in MEC-SeSU - Ministério da Educação. In this procedure of digital inclusion is given special attention for youth because of his natural ability to assimilate new information, access the benefits from the Internet, such as academic research, search for news, use of e-mails, information relating to associations, school research sites, references, among others and also to enable them for the labor market. Thus, hope that in the end of this process obtain an improved quality of life of needy members of this community. Thereunto, encouraged in the neighborhood association installed in the community to use of this knowledge gained in the courses offered at the telecentre.

Keywords: Digital Inclusion . Social Exclusion . Technology . Community.

¹ Graduanda do 8º semestre do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, stephanybct@hotmail.com.

² Graduando do 8º semestre do curso de Engenharia Química da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, matheussantanabct2010@yahoo.com.br.

³ Graduanda do 8º semestre do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, lorena-cris@hotmail.com.

⁴ Doutora em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Campinas, professora Adjunto II da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, arlete.reis@ufvjm.edu.br.

1 Introdução

A sociedade atual encontra-se em um estágio no qual grande parte de suas alternativas de desenvolvimento e sobrevivência está em tornar a informação um bem acessível a todas as pessoas, independentemente de seu nível socioeconômico (LAIPELT, 2006). À medida que a tecnologia evolui, grande parte da sociedade torna-se excluída do acesso a esses novos recursos. Segundo Filho (2010), educação e renda promovem inclusão social que junto com as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – promovem a inserção das pessoas no mundo digital, com esse intuito, surge então o movimento de inclusão digital.

Olhando para o distrito do Guinda/Diamantina MG, observou-se a necessidade de proporcionar um curso de informática, como forma de inclusão digital, para que seus habitantes pudessem usufruir dos recursos disponíveis na internet, bem como facilitar a entrada deles no mercado de trabalho. O distrito do Guinda/Diamantina MG sinalizou positivamente para a implementação de uma associação local, a qual é prontamente atendida em atividades que envolvem gestão, por meio de recursos computacionais, pela mão de obra devidamente capacitada, a do projeto descrito neste artigo.

O presente artigo descreve e é parte de um projeto dividido em duas vertentes que compreendem a criação de uma associação de moradores - que produz e comercializa sabão - e a inclusão digital da população daquela comunidade por meio do oferecimento de cursos de informática que capacitam e introduzem a população do Distrito do Guinda no mundo virtual. O projeto, de um modo geral, tem como objetivo contribuir para o aumento de oportunidades para a comunidade do Distrito do Guinda/Diamantina MG, promovendo e ampliando o processo de inclusão social pela utilização de ferramentas tecnológicas,

bem como criar associações de trabalho comunitário, satisfazendo de forma consistente e sustentável as necessidades da comunidade. Será focalizada neste artigo a vertente que trata da inclusão digital dessa comunidade.

A população local, graças ao projeto, agora é capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos para administrar, operar e trabalhar na associação instalada em sua comunidade. Tais conhecimentos podem ser utilizados, de forma que os membros da associação tenham maior sucesso nos ganhos e na manutenção desta, revertendo-se em melhores condições de vida para a população do distrito do Guinda. Ressalte-se que nessa comunidade, a maior parcela da população é carente. Dessa maneira, é notável que em um contexto geral o uso dessa nova tecnologia seja algo realmente útil, que pode melhorar e transformar o modo de vida de uma população.

2 Objetivos

2.1 Objetivos Gerais

- Oferecer cursos de capacitação em informática para gestão da associação;
- Manter o telecentro comunitário da região aberto à população.

2.2 Objetivos Específicos

- Fazer com que a comunidade seja capaz de aplicar na associação de moradores os conhecimentos adquiridos, de forma a facilitar as atividades cotidianas;
- Formar agentes multiplicadores do conhecimento adquirido em informática;
- Auxiliar no processo de inclusão social e melhoria de renda por meio da inclusão digital.

3 Desafios da inclusão digital

Analisando os cenários político e econômico em âmbito mundial e em esfera nacional é possível depreender que, apesar de distintas, as populações de diferentes regiões do mundo são desiguais. Sendo assim, a população brasileira também apresenta grande desigualdade, o que divide a sociedade em classes, dos mais favorecidos aos menos favorecidos financeira, cultural e socialmente.

Tendo em vista o fato de que tais desigualdades socioeconômicas acabam por segregar a população também em termos de conhecimentos e acesso às tecnologias, Costa (2009) relata sobre essas distinções entre os grupos dos incluídos e aqueles que são excluídos digitalmente: além da dificuldade encontrada no acesso aos computadores, a maioria deles não assimila e entende as informações que estes meios trazem.

Três principais desafios para a inclusão digital são apontados por Silvino e Abrahão (2003): favorecer o acesso, reduzir o analfabetismo digital e adaptar a interface gráfica ao público-alvo.

Favorecer o acesso: o governo deve incentivar a inclusão digital oferecendo e favorecendo o acesso da população digitalmente excluída às TICs.

Reduzir o analfabetismo digital: além de oferecer computadores, é preciso também que haja agentes facilitadores do aprendizado digital, pois não basta distribuir máquinas, é imperativa a oferta de cursos e monitores para acompanhar a inserção digital da comunidade.

Adaptar a interface gráfica ao público-alvo: isso inclui facilitar o aprendizado, utilizando símbolos que os usuários reconheçam mais facilmente e que associem à sua função.

Lançando um olhar ao passado, nota-se que, a adoção por parte do governo de um problema social

como política pública surte efeitos positivos, como por exemplo, a alfabetização tradicional. Esta não seria possível se não tivesse se tornado política pública e gratuita na maioria dos países, como ressaltam Mattos e Chagas (2008). Segundo esses autores, há o reconhecimento de que a exclusão digital amplia a miséria e coloca obstáculos ao desenvolvimento econômico em geral e ao desenvolvimento das habilidades pessoais em particular. Sendo assim, torna-se de suma importância o surgimento de um efetivo movimento nacional de inclusão digital, visando à diminuição da disparidade entre pessoas de baixa e alta renda, ou pessoas de diferentes regiões do país.

Essas questões foram observadas no Distrito do Guinda, pois, toda a região de Diamantina já teve sua economia voltada para a exploração de pedras preciosas e, com a escassez dessas jazidas, a economia do distrito entrou em decadência. Também em virtude das condições climáticas da região como solos rasos, arenosos, pedregosos, ácidos, clima ameno, entre outros, a comunidade fica limitada para praticar a agricultura convencional e pecuária intensiva. Nesse contexto, a universidade entra em ação na comunidade por intermédio do projeto descrito neste artigo, visando superar tais desafios, promovendo cursos de informática, reativando o telecentro comunitário do distrito, familiarizando a comunidade local com o ambiente virtual e eliminando o receio que a mesma apresentava com relação à tecnologia.

4 Importância da Inclusão Digital

Incluir é pressupor algo que se tem e se pretende passar para alguém (FILHO; CABRAL, 2010). Tendo em vista que os meios de comunicação e obtenção de informações, tais como computadores, Internet e demais ferramentas tecnológicas são recursos desenvolvidos para a evolução e otimização de processos em prol da humanidade, estes devem,

portanto, ser ofertados igualmente a toda a população.

Pensar em inclusão é reconhecer que existe uma exclusão, não apenas digital, mas sobretudo uma privação dos direitos de acesso à cidadania plena, ou seja, acesso à educação, ao trabalho, à participação social, entre outros (SOUZA; COELHO, 2009). Observa-se, já há algum tempo, que as atividades do setor primário (agricultura, mineração, caça, pesca) contam com um número cada vez menor de trabalhadores e que o setor que mais cresce é o setor de serviços, de comunicação, de produção e de gestão de conhecimentos (ALMEIDA; DE PAULA, 2005). O setor de serviços, por sua vez, tem uma crescente demanda por trabalhadores qualificados para exercer tarefas e operar sistemas que dependem cada vez mais do conhecimento de informática.

Como defende Carvalho (2003), o fato é que o computador já está integrado na vida das pessoas e sem ele será cada vez mais difícil a adaptação delas na sociedade moderna. Porém, o autor também ressalta que capacitação não é um bem que pode ser adquirido de imediato, mesmo com altos investimentos financeiros. Há necessidade de tempo para assimilação da informação e geração do conhecimento.

[...] a inclusão digital significa ampliar as tecnologias a processos que contribuam para o fortalecimento de suas atividades econômicas, de sua capacidade de organização, do nível educacional e da autoestima de seus integrantes, de sua comunicação com outros grupos, de suas entidades e serviços locais e de sua qualidade de vida (DE LUCA, 2004, p. 9).

Conforme Silva (2005), a Internet é um ambiente de informação complexo para quem não tem familiaridade ou capacitação na busca e recuperação da informação. Almeida e de Paula (2005) complementam essa informação afirmando que a exclusão digital pode ser vista sob diferentes ângulos, tanto pelo fato de

não ter um computador, ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual se convive no dia a dia.

De acordo com Laipelt, Moura e Caregnato (2006), existem dois níveis de inclusão digital. No primeiro nível encontra-se o acesso à informação ao meio digital e às TICs, no sentido do uso das informações sem qualquer preocupação com a relação existente entre tal acesso e seu possível impacto nas atividades cotidianas do usuário. No segundo nível, por outro lado, encontra-se o uso que as pessoas fazem dessa informação, ou seja, a capacidade de transformá-la e aplicá-la em seu benefício e da comunidade a qual pertencem.

[...] a disposição em compartilhar e o compartilhamento eficiente de informação entre os atores de uma rede, asseguram ganhos, porque cada participante melhora, valendo-se das informações às quais passam a ter acesso e que poderão reduzir as incertezas e promover o crescimento mútuo (MARTELETO, 2006, p. 76).

5 Metodologia

Foram elaboradas duas apostilas de informática – sendo a primeira sobre o histórico, peças e funcionamento do computador, e a segunda, sobre o BrOffice (pacote gratuito de aplicativos com o qual é possível fazer textos, planilhas de cálculos, apresentações, desenhos, bases de dados) – para serem distribuídas aos associados e membros de suas famílias que desejassem participar dos cursos de inclusão digital. Esse material foi elaborado para auxiliar no aprendizado dos alunos, visto que acompanharam as aulas com as apostilas e puderam, posteriormente, recorrer à elas para revisar o conteúdo ou sanar dúvidas.

O BrOffice foi o pacote escolhido por se tratar de um software livre, pois o objetivo era instalar apenas no telecentro, mas também futuramente

nos computadores da associação, então, pelo lado econômico ele seria a melhor opção. Além disso, um tema muito discutido na inclusão digital é sobre a interface gráfica dos softwares, e nesse caso, é um software de fácil entendimento, pois possui uma interface mais limpa e objetiva. No caso dos minicursos ministrados, o foco residiu no editor de textos e planilhas, embora tenham sido ensinados todos os aplicativos do BrOffice.

Foram elaboradas algumas sugestões de logomarca para a associação de sabão, e a associação escolheu a que mais se encaixava com a situação, que é demonstrada abaixo.



Figura 01: Logomarca da associação de sabão do distrito do Guinda.

Também foi realizada uma visita ao distrito do Guinda, antes do início das aulas, para que os universitários integrantes do projeto conhecessem a comunidade e o ambiente do telecentro. Além disso, foram feitas as devidas configurações e instalações nos

computadores para que estes estivessem preparados para funcionar nas aulas de informática.

Antes do início das aulas, foi realizado um levantamento socioeconômico com os chefes de família que estão participando da associação de sabão no Guinda / Diamantina MG, para assim obter entre outros dados, o nível de instrução de cada cooperado em relação à informática e a idade deles. O grau de conhecimento foi dividido em três categorias: nenhum conhecimento, nível básico e nível médio. O indivíduo sem nenhum conhecimento, como o próprio nome já diz, é aquele que nunca teve contato com um computador, não reconhece seus componentes e funções. No nível básico se enquadram aqueles que já tiveram algum contato com o computador, porém não sabem operar seus sistemas e programas. E, finalmente, no nível médio, estão aqueles que já tiveram contato com o computador, conhecem algumas de suas funções e programas, mas ainda não têm um conhecimento satisfatório para o mercado de trabalho. A partir disso foi possível relacionar os dados como demonstrado na Figura 02.

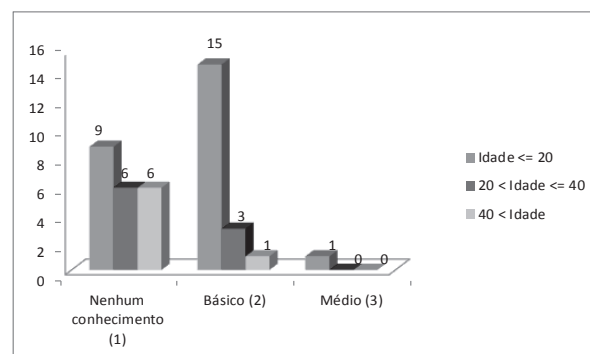


Figura 02: Idade x Grau de conhecimento.

Os dados obtidos foram conforme o esperado, visto que a maior procura foi a de menor faixa etária (menos de 20 anos), além disso, foram estes que declararam possuir um grau de conhecimento mais avançado. Isso ocorre porque têm maior convivência e interesse com as TICs nas escolas e no cotidiano, e geralmente pessoas mais jovens

possuem maior receptividade para novidades e sentem mais curiosidade, o que explica o maior interesse demonstrado. Feito o levantamento de dados, montaram-se as turmas, de acordo com o nível de instrução quanto à informática e as disponibilidades de cada um. Resultando cinco turmas, cada uma com duas aulas semanais de cinquenta minutos.

Quando as aulas tiveram seu início, notou-se o interesse de muitos membros do distrito de Guinda em fazer parte das aulas de informática, dos mais velhos aos mais jovens, mesmo aqueles que não faziam parte da associação. Foi analisada a possibilidade, e então foram abertas mais oito vagas, de modo a que todas as turmas de alunos ficassem completas.

Destaca-se que a classificação de conhecimento descrita na Figura 02 foi obtida por meio de entrevista com os inscritos nos cursos. Porém, durante as aulas verificou-se que o grau de conhecimento de todos os alunos era praticamente o mesmo, possibilitando, assim, que fossem ministradas aulas de um mesmo nível para todas as turmas.

No decorrer das aulas, houve incentivo para que os alunos estudassem e ficassem atentos, pois ocorreriam alguns testes sobre o conteúdo das aulas e das apostilas. Como o acesso às TICs não pode ficar preso em apenas saber utilizar os pacotes básicos do computador, durante todo o curso, foi dedicado um tempo em todas as aulas para iniciá-los no mundo virtual, ensinando-os a navegar na internet e utilizar os recursos que ela oferece.

A importância da extensão (a associação, juntamente com a inclusão digital) foi realmente vista neste momento, pois, como afirma Barreto (1994), a informação, quando adequadamente assimilada, produz conhecimento, modifica o estoque mental de informações do indivíduo e traz benefícios ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento da sociedade em que ele vive.

Foi aplicado então, depois de dois meses de

curso, o primeiro teste baseado no andamento das aulas, e como discutido no artigo, a comunidade tem graves problemas de exclusão social, ocasionando então dificuldades na realização da prova devido à dificuldades como leitura e interpretação de textos. Tais dificuldades nos levaram a ter maior atenção na elaboração e aplicação do teste tanto em relação à escolha de palavras e termos utilizados nas atividades quanto em relação ao nível de dificuldade das questões. Um ponto positivo observado nas aulas, é que uma das dificuldades que se esperava encontrar, foi rapidamente superada: o medo do novo.

Além desse teste, foram feitas algumas atividades avaliativas durante as aulas, que foram somadas ao trabalho final, compreendendo todo o conteúdo visto durante o curso, que durou dois meses e meio. Tais atividades consistiam na utilização das ferramentas do BrOffice na edição de textos, figuras, planilhas e slides de apresentação e todos os dados e ilustrações foram buscados na internet, relacionando assim os vários conhecimentos adquiridos durante o curso. Os resultados obtidos são os descritos na Figura 03.

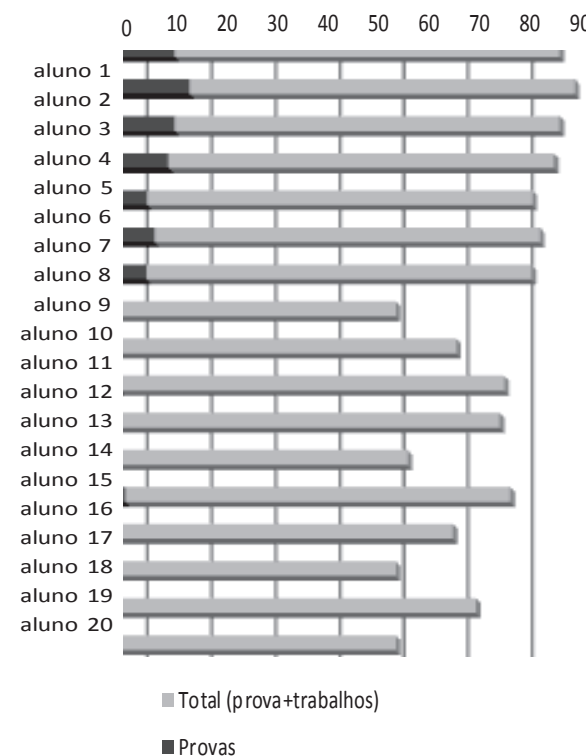


Figura 03: Resultados das avaliações.

6 Resultados

A turma reduziu-se praticamente à metade da que era inicialmente. Apesar disso, o resultado obtido com esses alunos que concluíram o curso, foi além do esperado para alguns. A partir da análise do desempenho e do rendimento esperado, obteve-se a Figura 04, que relaciona o rendimento dos alunos em duas classificações: satisfatório e acima do satisfatório, em que se enquadram, respectivamente, os alunos que executaram as atividades propostas de forma desejável e os que, além de atender às expectativas, destacaram-se perante a turma fazendo perguntas, solucionando dúvidas, assimilando novos conteúdos com mais facilidade e ajudando os colegas durante as aulas.

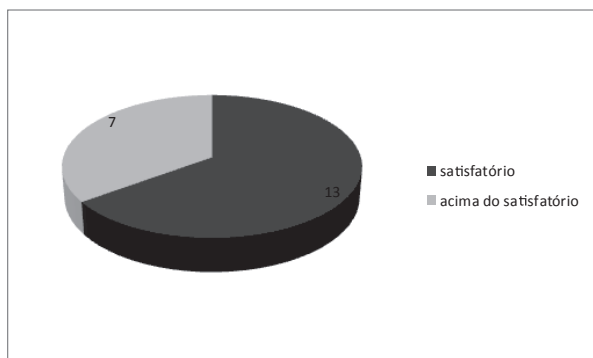


Figura 04: Rendimento dos alunos.

Pela percepção comum entre os integrantes deste projeto foi elaborado a Figura 05, no qual ficou evidente que os dois maiores saltos de conhecimento/interesse dos alunos, ocorreram: no primeiro contato com os computadores e durante as atividades na internet. Observou-se que ao longo de todo o projeto, ao obterem experiência e prática no manuseio do computador, os alunos acumularam os conhecimentos adquiridos e portanto, passando a poder fazer uso deles em suas vidas.

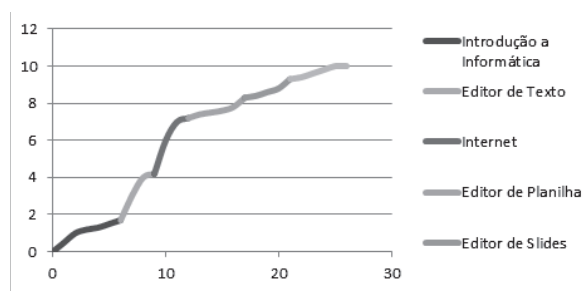


Figura 05: Conhecimentos x Etapas.

A comunidade do Guinda, hoje, não possui um telecentro fechado como era antes. Agora, parte dos moradores que moram próximo a ele e foi incluída digitalmente, podem usar livremente os computadores quando o telecentro estiver aberto. Além disso, estão capacitados para realizar atividades da futura associação de forma mais fácil, utilizando os conhecimentos adquiridos durante as aulas de informática.

Por parte dos moradores do distrito de Guinda, todos os envolvidos no projeto foram muito bem recebidos e houve associados realmente comprometidos com o projeto. Felizmente e quão positivo o projeto da Associação de Produtores do Guinda, que moradores de outra comunidade, também pertencente à Diamantina, procuraram membros da UFVJM, mostrando interesse de implantar uma associação para a comunidade deles. As aulas foram satisfatórias e a aplicação da internet chamou muito a atenção dos alunos e foi de fato útil, pois foram criados e-mails que já estão sendo usados como ferramenta de comunicação no trabalho da associação. Já para as crianças envolvidas, a internet está sendo utilizada em pesquisas escolares, acesso a redes sociais, músicas, vídeos, reportagens, entre outros.

7 Conclusões

Ao chegar a uma comunidade carente como o Distrito do Guinda / Diamantina MG, muitos são os desafios a superar. Inicialmente, o computador, com toda sua interface gráfica causa em pessoas que nunca o utilizaram, certo receio, pois acontece algo que uma pessoa que já é familiarizada com o ambiente digital não nota: os programas e interfaces são, à primeira vista, complexos para quem não tem o domínio do computador.

As dificuldades foram eliminadas com o apoio e o entusiasmo da comunidade e associados, já que se prontificaram a cursar os minicursos oferecidos, além de participarem ativamente nas reuniões da associação e estar sempre presentes no telecentro. Outro ponto positivo do projeto, é que ele terá continuidade mesmo após o término da atuação da universidade, uma vez que depois do curso de informática, os próprios membros da comunidade se tornaram capacitados para assumir o telecentro no próprio ambiente comunitário iniciado pelo projeto.

Após os primeiros meses de aulas, ficou evidente o desenvolvimento dos alunos ao manipular o computador, tanto no simples ato de manusear o mouse como na edição de textos, planilhas, entre outros. A cada nova descoberta feita pelos alunos relacionada aos programas utilizados ou à Internet, eles se mostravam mais entusiasmados e envolvidos com o projeto. Principalmente as descobertas feitas na Internet fascinam e proporcionam maior ânimo aos alunos, que ficam eufóricos quando apresentados a esse mundo virtual, o que resulta em um grande aumento no aprendizado, não só na área da informática.

No início das aulas, foi obtido o total de quarenta e nove alunos, entretanto, houve desistências por indisponibilidade nos horários das aulas e/ou por motivos pessoais e por falta de empenho e de seriedade de alguns. Escolheu-se, então, 20 alunos de

diferentes idades, aqueles que demonstraram maior interesse em continuar frequentando, para formar um grupo amostral no qual fosse possível projetar qual seria o resultado se o curso fosse aplicado a uma maior parcela da população do distrito do Guinda/ Diamantina MG.

Desses vinte alunos, todos possuíam inicialmente o mesmo nível de conhecimento em informática, contudo ao final do curso, alguns deles obtiveram conhecimento um pouco mais amplo, porém, isso não significa que os demais falharam no aprendizado, pois todos os vinte alunos concluíram o curso com êxito, uma vez que executaram todos os exercícios avaliativos propostos de forma correta. Percebeu-se, que apesar de as atividades no computador terem sido proveitosas, as provas escritas não apresentaram um resultado favorável. Concluiu-se que, em se tratando de inclusão digital, o método escrito de avaliação não é o melhor a ser utilizado, pois vê-se na prática que apesar de falharem em tal método, os alunos obtiveram resultados positivos nas atividades realizadas no computador, pelo fato de estas serem mais concretas, diretas e abrangentes.

Naturalmente, alguns alunos se mostraram mais habilidosos e foram incentivados a desenvolverem melhor a aptidão natural, enquanto outros apresentaram maior dificuldade para adentrar no universo da informática, sendo necessário, nesses casos, maior atenção durante as aulas e atividades, bem como uma assistência específica de acordo com o desempenho deles.

Referências

- ALMEIDA, L. B.; DE PAULA, L. G. O Retrato da Exclusão Digital na Sociedade Brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v.2, p. 55-67, 2005.
- BARRETO, A. A. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n.4, p. 1-11, out./dez. 1994. Disponível em: <http://aldoibct.bighost.com.br/quest/quest2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.
- CARVALHO, J. O. F. O papel da interação humano-computador na inclusão digital. **Transinformação**, v.15, p. 75-89, 2003.
- COSTA, R. G. Inclusão digital como uma das formas de combate à pobreza: apresentando o projeto “Soluções de telecomunicações para inclusão digital – STI D”. **Revista Desenvolvimento Social**, n. 4, p. 47-53, dez. 2009.
- DE LUCA, C. O que é inclusão digital. In: CRUZ, R. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.
- FILHO, A. M. S. Inclusão digital requer inclusão social: “Separando o joio do trigo”. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 113, p. 23-25, out. 2010.
- LAIPELT, R. C. F.; MOURA, A. M. M.; CAREGNATO, S. E. Inclusão Digital: laços entre bibliotecas e telecentros. **Inf. & Soc.**, v.16, n.1, p.285-292, 2006.
- MARTELETO, R. M. Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica em Ciência da Informação**, n. esp., p. 75-91, jan./jun. 2006.
- MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para a Inclusão Digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.13, p.67-94, 2008.
- SILVA, H.; JAMBEIRO, O.; LIMA, J.; BRANDÃO, M. A. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ci. Inf.**, v. 34, p.28-36, 2005.
- SILVINO, A. M. D.; ABRAHÃO, J. I. Navegabilidade e Inclusão Digital: Usabilidade e Competência. **RAE-eletrônica**, v. 2, 2003.
- SOUZA, D. M.; COELHO, R. F. Inclusão social via inclusão digital, uma construção possível? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97, jun. 2009.
- FILHO, A. V. C.; CABRAL, E.D.T. Inclusão Digital para a Inclusão Social: Perspectivas e paradoxos. **Revista Debates**, v.4, p. 11-28, 2010.

Recebido em: 06/11/2012

Aprovado em: 12/11/2013

CONHECER PARA RESPEITAR: PATRIMÔNIO E CIDADANIA EM DIAMANTINA/MG

Juliana Medaglia¹
Carlos Eduardo Silveira²

RESUMO

O projeto de extensão universitária “Conhecer para respeitar: patrimônio e cidadania” se propõe a promover a sensibilização dos alunos da UFVJM, da rede pública estadual de ensino fundamental de Diamantina e dos profissionais de segurança pública da cidade, acerca do patrimônio local. Por meio de metodologia participativa a equipe do projeto criou caminhadas culturais interpretativas que apresentam informações acerca da História de Diamantina e de seu Patrimônio. Dessa maneira, foi possível despertar nos participantes o interesse pela compreensão do que é patrimônio, dos motivos que levaram o centro colonial de Diamantina a ser tombado e declarado patrimônio da Humanidade pela UNESCO, bem como de aspectos que passam despercebidos no cotidiano. Os resultados alcançados apontam que o projeto tem conseguido alcançar seu objetivo, bem como promover a Extensão Universitária entre os estudantes da universidade.

Palavras-chave: Patrimônio. Cidadania. Educação.

ABSTRACT

“Getting to know in order to respect: heritage and citizen awareness” is a society led project developed by the UFVJM University that aims at promoting awareness about local heritage in university students, public school students and public security forces professionals. Using participative methodology the project team created cultural interpretative walking circuits in which history and information about Diamantina’s history and heritage. This way, it has been possible to inspire interest in the participants in knowing the meaning of heritage and the reasons why Diamantina has been included first in the National Heritage List and afterwards in UNESCO’s list of world heritage, as well as highlighting details not noticed in everyday activities. The results point to the conclusion that the project has been successfully accomplishing its goals and is also promoting integrated actions with society stimulating students in community relations development within the University.

Keywords: Heritage. Citizen Awareness. Education.

¹Professora Assistente do Departamento de Turismo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em Diamantina/MG, onde coordena diferentes projetos de pesquisa e o projeto de extensão ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’, com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) desde 2009, julianamedaglia@gmail.com.

²Professor Adjunto do Departamento de Turismo e do Mestrado Profissional em Humanidades da UFVJM, é doutor em Desenvolvimento Sustentável do Turismo pela Universidade de Málaga/Espanha (UMA/UFPR) e mestre pela Universidade de Strathclyde/Escócia (USP).Coordena diferentes projetos de pesquisa e atua no projeto de extensão ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’, caesilveira@hotmail.com.

1 Introdução

Em um contexto geral, a História deixa marcas que podem ser encontradas materializadas no nosso patrimônio histórico-cultural. Preservá-las para os que nos sucederão é responsabilidade de toda a sociedade, o que inclui diretamente e especialmente a universidade e aqueles que atuam no desenvolvimento turístico local.

O ensino do turismo e sua relação com o patrimônio encontra espaço para ampliação de visão da equipe do Projeto de Extensão Universitária intitulado ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’. Nos dias de hoje, a falta de conhecimento sobre o Patrimônio constitui uma das lacunas mais sentidas na formação dos jovens em geral. A relação patrimônio-comunidade local é ainda mais delicada em cidades coloniais, universitárias e turísticas como Diamantina, já que muitas vezes o turismo faz uso desse patrimônio e, por isso mesmo, tem a responsabilidade de valorizá-lo com os moradores.

Assim, se não conseguirmos oferecer a ideia de que existe algo em comum a todos os moradores da cidade de Diamantina, e que esse patrimônio deve ser conservado, em nome do que ele representa não para cada um de nós tomados como indivíduos, mas sim como membros de uma comunidade, corremos o risco de transformar a nossa vida comunitária em algo vazio de significado, o que certamente pode levar a um turismo predatório e imediatista que não condiz com as premissas da sustentabilidade que devem pautar as ações e anseios da vida contemporânea.

Ao mesmo tempo, analisando a Política de Extensão da UFVJM (consonante ao Plano Nacional de Extensão), trata-se de projeto que se insere na necessidade da relação entre a sociedade diamantinense e seu patrimônio frente ao desenvolvimento da UFVJM, já que é baseado na diretriz de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, capaz

de gerar uma ação extensionista transformadora e impactante e, ao mesmo tempo, interdisciplinar dentro das Humanidades, assim como o Turismo, curso que é a base desse projeto.

Somada a esse contexto, está a relação entre os cidadãos diamantinenses e os ‘novos moradores’ trazidos pela universidade, os diamantinenses jovens que participam dos ‘resultados’ da história, e os agentes da segurança pública local, que lidam boa parte do tempo com o centro histórico, sendo que nenhum desses segmentos esteve presente nos momentos da construção do passado. Servidores públicos e moradores, de forma geral, podem ter outro olhar em relação à Diamantina e seu patrimônio, mas os ‘novos moradores’ alunos têm ao menos, a princípio, conforme se observa, data estimada para deixar a cidade, ao final do curso de graduação. Boa parte dos jovens, morador da cidade, almeja oportunidade em locais diferentes. Muitos dos cidadãos que atuam com segurança pública têm o olhar rígido e responsável perante a cidade. Essas relações com ‘prazo de validade’ e limites claros com a cidade podem gerar desinteresse com o legado cultural de Diamantina. Esse desinteresse, por sua vez, pode levar ao desapego e desrespeito com o patrimônio cultural da cidade de maneira que, tentar reverter esse quadro, torna esse projeto um exercício de cidadania e uma oportunidade de incluir socialmente herdeiros do patrimônio que, apesar de ser do mundo todo, da humanidade, às vezes parece não passar a sensação de pertencer aos que estão à sua volta.

Assim, a coordenação do projeto “Conhecer para respeitar: patrimônio e cidadania” que tem como membros docentes do curso de Turismo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, acredita na importância de ações extensionistas que envolvam a comunidade local com a potencialidade turística da cidade de Diamantina; e, sem dúvida, a mais significativa dessas potencialidades

reside no seu farto patrimônio cultural, que a faz detentora de títulos na área de patrimônio, tanto como sítio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, quanto como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Nesse contexto, com o empenho e dedicação de uma equipe de acadêmicos do curso de Turismo, sob a supervisão dos professores que coordenam o projeto, foi implantado na UFVJM o Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania. Trata-se de um projeto que envolve Interpretação do Patrimônio, Turismo e Cidadania e tem como objetivo sensibilizar diferentes moradores de Diamantina acerca do patrimônio cultural da cidade, melhorando a relação entre a universidade e a comunidade local, gerando cidadãos conscientes. O projeto existe desde 2009 e foi registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFVJM sob o número 112.2.053-2009, na área temática cultura e na linha de extensão patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial. Desde então, já foi contemplado três vezes pelo Edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX/UFVJM) e com diferentes autóctones estabelecidos como público-alvo: estudantes universitários da própria UFVJM em 2010, jovens das Escolas Estaduais de Diamantina em 2011 e 2012 e, por fim, ainda em 2012, trabalhadores da área de segurança pública do município, que pertencem à Guarda Municipal, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, e que atuam junto aos moradores e turistas. Entre alunos da UFVJM e demais estudantes de Diamantina, o projeto já recebeu cerca de 600 participantes em suas caminhadas culturais, algumas precedidas ou seguidas de debates acerca de patrimônio, cultura, cidadania e cidade. As bases teórico-metodológicas desse projeto, bem como o caminho percorrido para seu desenvolvimento são apresentados a seguir.

2 Contextualizando Patrimônio e Turismo

O conceito de patrimônio surge como legado da Revolução Francesa, no século XVIII. A falta de apego dos revolucionários pelos edifícios ‘herdados’ da coroa e do clero, aliado ao cerco que as monarquias europeias impuseram à França, fizeram com que esses revolucionários vendessem, leilassem e saqueassem adegas, mobiliários e outras relíquias (CAMARGO, 2002). Assim, de 1794 datam os relatórios do Padre Henri Grégoire para a Convenção Nacional francesa, em uma tentativa de conter os atos de vandalismo contra os bens daquele país. Os relatórios do abade levariam ao processo que criaria e forjaria o conceito de patrimônio nacional (CAMARGO, 2002). Ainda de acordo com o autor:

(...) a idéia assim estruturada foi exportada para os países que adotaram o modelo do patrimônio nacional francês, embora o tenham adaptado às suas próprias realidades históricas. Este se tornou o modelo do patrimônio nacional brasileiro. E é possível dizer que este é, igualmente, o arcabouço para o Patrimônio da Humanidade”. (CAMARGO, 2002, p 21).

Destarte, é possível colocar de maneira muito objetiva, que Patrimônio é o conjunto de bens que pertencem a determinado país e carregam o símbolo dos acontecimentos históricos do seu povo (BARRETTO, 2004). Analisando com mais profundidade, é possível constatar que o patrimônio, a princípio, serve ao conhecimento do passado, permitindo ao homem lembrar as experiências vividas pela sociedade na qual ele está inserido, fazendo em seguida aflorar um sentimento de pertencer a um mesmo espaço, seja no contexto físico ou vislumbrado como sociedade. Para Rodrigues (2005, p.17) o patrimônio leva os indivíduos a “partilhar uma mesma cultura e desenvolver a percepção de um conjunto de

elementos comuns, que fornecem o sentido de grupo e compõem a identidade coletiva”. Tal identidade coletiva só pode ser construída a partir do sentimento de pertencimento, ou seja, o homem só se reconhece e partilha tais elementos quando adota para si o contexto no qual está envolvido.

O patrimônio pode ser caracterizado pela relação com o território e com a construção da identidade cultural de uma população, “a característica mais relevante do patrimônio: ser tomado como referência para a construção de identidades culturais pelas mais diversas estruturas sociais e mesmo pelos cidadãos em nível individual” (DIAS, 2006, p. 73). Sendo assim, quando um patrimônio é incorporado pela coletividade, demonstra a identidade dos indivíduos que o utilizam, convertendo-se nos símbolos da sociedade, o que pode trazer benefícios não só para a comunidade onde estão situados esses patrimônios, como para a atividade turística, por esse tê-lo incorporado as suas necessidades de reprodução (CARDOSO, 2006).

Muitas vezes, o conceito de patrimônio cultural é confundido com o de patrimônio, por ser visto como fruto de uma herança do passado, porém nem tudo que se herda pode ser considerado patrimônio cultural. Tanto o patrimônio como o patrimônio cultural, não incluem tudo o que é herdado, e criado culturalmente no decorrer do tempo, para evitar que ocorra a produção de uma imagem estática incontrolável das culturas (PERÉZ, 2009).

O patrimônio cultural tende a ter um sentido público, comunitário e de identificação coletiva alargada. Pelo contrário, o patrimônio, ainda que às vezes se empregue no sentido de patrimônio cultural, tem um sentido mais restrito, familiar e individual, fazendo mais referência ao contexto privado e particular (PERÉZ, 2009, p. 42).

Quanto ao turismo, sua relação com o patrimônio é simbiótica. O patrimônio é matéria-

prima para o turismo, tornando-se em muitos destinos pelo mundo, impulsionador do desenvolvimento turístico. Em contrapartida, o turismo serve ao patrimônio como mecanismo de conservação e preservação, gerando divisas para isso e motivando o resgate de sítios e legados culturais diversos. O turismo é, inclusive, citado pela UNESCO² como a melhor forma de ajudar a garantir a conservação dos patrimônios da humanidade, por meio da geração de receitas, além de criar uma conscientização maior quanto à importância desses sítios. Assim, acredita-se na contribuição que o turismo pode oferecer à Diamantina, enquanto ferramenta de sensibilização acerca da importância do patrimônio cultural local.

Nesse contexto, é que o projeto atua como eficiente mecanismo de contribuição para gerar nos jovens estudantes do ensino fundamental de Diamantina o sentimento de pertencimento em relação ao patrimônio local, igualmente aos calouros da UFVJM e em seu terceiro ano de existência amplia mais uma vez seu público-alvo, estendendo-o aos agentes da segurança pública da cidade, que agem nos momentos de interação entre a comunidade e seus festejos, Diamantina e seus turistas.

3 Aspectos Metodológicos

O projeto ao qual se refere este artigo surgiu do encontro de diferentes experiências e anseios. Em agosto de 2009, o professor Juca Villaschi, do curso de Turismo da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP apresentou em Diamantina, durante o II Seminário de Turismo de Inclusão, realizado pelo CVT Chica da Silva, nas dependências da UFVJM, os resultados do projeto de extensão universitária Sentidos Urbanos, por ele coordenado. Fruto da intensa relação entre os universitários da cidade de Ouro Preto, em parceria com o IPHAN e a Fundação de Artes de Ouro Preto-FAOP e por iniciativa do referido professor,

²<http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoeedita/PSEedita2.pdf>
Acesso em: 01 de maio de 2012.

o projeto constituiu experiência rica e de êxito na sensibilização e percepção dos alunos da UFOP frente ao patrimônio de Ouro Preto, especialmente por provocar a interpretação do patrimônio, utilizando-se da metodologia de visitas guiadas não convencionais. Ou seja, o escopo principal das ações não busca a visita tradicional de edifícios e museus, mas realmente visitar ‘interpretando’ o espaço, o que inclui sensações, cheiros, tato, num olhar diferenciado da cidade e de seu conjunto arquitetônico. Reconhecido localmente, o ‘Sentidos Urbanos’ ampliou seu público para todos os moradores da cidade de Ouro Preto e tornou-se um programa de extensão universitária bem-sucedido. A verdade é que a apresentação desse projeto em Diamantina, provocou a vontade de professores do Curso de Turismo da UFVJM replicar a experiência na cidade, ao mesmo tempo em que foram procurados por acadêmicos do curso com a mesma intenção. Assim, em contato com a UFOP, o professor Juca Villaschi colocou-se à disposição para compartilhar a experiência de seu projeto, o que aconteceu em dezembro de 2009. A equipe de alunos do Curso de Turismo da UFVJM esteve em Ouro Preto, participando de saídas do ‘Sentidos Urbanos’ com a equipe da UFOP. Caminhada, documentos e metodologia de trabalho foram compartilhados, especialmente entre os acadêmicos e sem limites estruturados, rigidez ou formalidades, no intuito de que não tivéssemos em Diamantina uma réplica do ‘Sentidos Urbanos’, mas um projeto adaptado à realidade local. Em seguida, já no início de 2010, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE da UFVJM foi procurada e adotou a ideia do ‘Projeto Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’, como atividade viável na Semana de Boas-Vindas aos Calouros.

Assim, ao longo do ano de 2010, o projeto tomou novos rumos e foi se adaptando à realidade que o cerca. Se a participação de calouros e alunos da

universidade ficou aquém das expectativas iniciais, a aceitação do projeto para fora da UFVJM foi muito além do esperado. Sob a experiência da parceria com o Projeto Social Vila Educacional de Meninas – VEM, o ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’ mostrou-se pronto para ser expandido a outros públicos que também careciam de sentirem-se parte do patrimônio, que é de toda a humanidade, atestando o caráter inclusivo que o projeto é capaz de imprimir. Assim, já em 2011, os alunos das escolas estaduais de ensino fundamental tornaram-se, também, público-alvo do projeto.

ANO	Nº DE PARTICIPANTES	PERFIL
2010	200	Calouros da UFVJM
2010	70	Jovens carentes de projetos sociais da cidade
2011	130	Calouros da UFVJM
2011	250	Jovens das Escolas Estaduais
2012*	215	Jovens das Escolas Estaduais
2012*	22	Membros da Segurança Pública
Total	887	

Tabela 01 – Número de participantes das Caminhadas Culturais. * no período entre janeiro e agosto
Fonte: elaboração do autor.

Em termos de avaliação das saídas, o projeto também apresenta resultados positivos. O foco das avaliações é mais qualitativo que quantitativo, especialmente porque o intuito é não ser formal, mas sim saber que cada indivíduo tem suas próprias vivências, de maneira a perceber o projeto de forma distinta. Ainda assim, considerando que sempre é possível melhorar, adequar, revisar alguns processos,

avaliações específicas foram deixadas com as Escolas Públicas envolvidas, para serem respondidas pelos professores e/ou funcionários que acompanharam as saídas. Considerando o desafio de retirar das Escolas grupos de jovens (médias de 15 a 30 participantes por caminhada) e vislumbrando a continuidade da abordagem dos temas em sala de aula, sempre foi

solicitado que um professor ligado à história e/ou geografia acompanhasse o grupo e que, a cada 15 participantes, tivéssemos um acompanhante.

A compilação das avaliações com as 5 (cinco) escolas e 10 (dez) profissionais que participaram, são resumidas na tabela 02 abaixo, sobre a caminhada cultural.

PARTE I – SOBRE A CAMINHADA CULTURAL					
O que achou da atividade, enquanto ação relacionada a patrimônio e cidadania?	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Indiferente
	8	2	0	0	0
Como você classificaria o formato da caminhada (tamanho do grupo, tempo de duração, número de monitoras) em relação ao perfil dos seus alunos?	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Indiferente
	4	6	0	0	0
Você considera os conteúdos transmitidos relevantes para sua disciplina?	Sim		Não		Em parte
	9		0		1
PARTE II – A CAMINHADA E OS ALUNOS					
Você ouviu algum comentário de seus alunos a respeito da “Caminhada Cultural”?	Não	Sim, negativo	Sim, positivo	Sim, parte positivo e parte negativo	
	0	0	8	2	
Depois do passeio, você percebeu que seus alunos se interessaram em conhecer mais sobre Diamantina?	Não	Sim, alguns	Sim, metade	Sim, a maioria	
	1	2	0	7	

Tabela 02 – Avaliação das Caminhadas Culturais Fonte: elaboração do autor.

Conforme mencionado, o intuito desse levantamento não é o de criação de estatísticas acerca do projeto, mas sim de saber a opinião de quem representa os grupos que foram atendidos. É possível perceber que as respostas são, em sua grande maioria positivas, tanto em termos da utilidade do projeto como atividade com os alunos quanto como mudança de perspectiva sobre a cidade, o que ficou

ainda mais claro nas respostas das questões abertas, em que os professores mencionam sobre a curiosidade e o interesse despertado nos alunos acerca de questões da cidade que, embora presentes todo o tempo, não haviam sido percebidas pelos alunos/moradores.

Ainda que algumas carências tenham sido mencionadas nos comentários das questões abertas, relativos ao formato da caminhada (em período

de muito calor em um dos casos) ou de dúvidas remanescentes sobre conceituação de patrimônio, o apego e a noção de pertencimento foram os pontos positivos que mais foram destacados, indo ao encontro dos principais objetivos do projeto.

Como resultado positivo, também é possível destacar que o Projeto de Extensão Universitária ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’ teve repercussão dentro da própria universidade, com a publicação de pôsteres nos eventos de Extensão e Integração da UFVJM por quatro vezes, bem como dois artigos científicos apresentados no evento internacional ‘Rotas do Patrimônio’. Além disso, esse processo de refletir acerca da vivência prática (Simpósio) e do estudo teórico do projeto (Rotas) condiz com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão inerentes, à práxis universitária, uma vez que a pesquisa e o aprendizado têm sido a base para a transformação que se tenciona provocar com a ação extensionista transformadora.

Por fim, vale mencionar o envolvimento de mais de vinte alunos dos cursos de Turismo e Humanidades, dos quais, 3 (três) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFVJM, que certamente tiveram sua formação universitária enriquecida pela ampliação do campo de atuação, bem como por meio do contato com a realidade.

6 Considerações Finais

O Curso de Turismo da UFVJM, acreditando na importância de ações extensionistas que envolvam a comunidade local com a potencialidade turística da cidade de Diamantina, transforma não só a realidade e a percepção de seu corpo discente acerca do mundo real, mas também da sociedade local acerca do papel da Universidade e do patrimônio.

A potencialidade percebida no farto patrimônio cultural presente em Diamantina, que a faz ser cidade detentora de títulos na área de patrimônio,

extrapola a noção de turismo e deve se inserir na sensação de pertencimento por parte dos habitantes. Nesse contexto, o Projeto de Extensão Universitária ‘Conhecer para Respeitar: patrimônio e cidadania’, por promover a interpretação do Patrimônio do município de Diamantina por meio de caminhadas culturais pelo centro histórico da cidade, de forma lúdica e diferenciada, direciona o olhar dos moradores convertendo-os, pelo menos durante a atividade, em observadores de seu próprio ambiente.

Obviamente, mensurar os impactos e resultados das caminhadas culturais diretamente junto ao público-alvo é um desafio que o Projeto não efetivou e nem se propôs a fazê-lo, por mais que se perceba uma postura positiva vinda dos participantes.

O Projeto obrigou a equipe a investigar dados históricos acerca da cidade de Diamantina, pois ainda que o foco dos roteiros turísticos traçados seja interpretativo (desenvolvido a partir dos 5 sentidos), fatos e curiosidades são importantes para caracterizar a experiência e sanar a curiosidade dos participantes. Além desse processo de pesquisa, é possível citar as reuniões praticamente semanais nas quais as informações e experiências são trocadas, discutidas, criticadas. Esse processo de reflexão e de busca constante de melhoria do Projeto gerou aprendizado constante, quer seja sobre Patrimônio ou relações humanas, incluindo até ganhos pessoais e profissionais, além de, principalmente, promover transformações nos olhares e no pensamento dos participantes.

Referências

BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural**. São Paulo: Papirus, 2000. 5ª ed.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio histórico e cultural**. São Paulo: Editora Aleph, 2002.

CARDOSO, Gleudson Passos. **História social, patrimônio cultural e turismo**: Interfaces entre campos do Saber e práticas sociais. In: MARTINS, Clerton (Org.). Patrimônio cultural: de memória ao sentido do lugar. São Paulo: Roca, 2006.

DIAS, Reinaldo. **Turismo e patrimônio cultural**: recursos que acompanham o crescimento das cidades. São Paulo: Saraiva, 2006.

MEDAGLIA, Juliana; SILVEIRA, Carlos Eduardo. **Conhecer para Respeitar**: patrimônio e cidadania. Diamantina: UFVJM / PROEXC, 2009.

MEDAGLIA, Juliana; SILVEIRA, Carlos Eduardo (orgs.) **Guia de Consulta - Conhecer para Respeitar**: patrimônio e cidadania em Diamantina. Diamantina: UFVJM, 2012. 106 p.

PÉREZ, Xerardo Pereiro. Turismo Cultural. Uma visão antropológica. El Sauzal (Tenerife. España):ACA y PASOS, UNESCO **Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**. IV. 2009. 307p.
<http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosedita/PSEdita2.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2012.

RODRIGUES, M. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. IN: FUNARI, Pedro Paulo (Org.); PINSKY, Jaime (Org.). **Turismo e patrimônio cultural**. São Paulo: Contexto, 2001.

Recebido em: 18/12/2012

Aprovado em: 12/11/2013

A PERCEPÇÃO DE VOLUNTÁRIOS E PARTICIPANTES SOBRE A X SEMANA DE EXTENSÃO DA FACULDADE UNB PLANALTINA- FUP

Juliana Eugênia Caixeta¹
Fabiana Miranda de Souza²
Ludmila Xavier da Guirra³
Cristian Ney Viana Guimarães⁴
Luciana Medeiros Leite⁵
Nattacha Lidiany Fernandes dos Santos⁶
Rosimary Oliveira da Silva⁷

RESUMO

As ações de extensão universitária viabilizam o processo de formação humana, cidadã e profissional, a partir de intervenções que unem o saber acadêmico ao fazer contextualizado e compartilhado com a comunidade que também compõe a universidade. Tais ações permitem, ainda, a investigação e a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento coletivo da sociedade. Neste trabalho, realizamos uma pesquisa com os voluntários e participantes das ações da X Semana de Extensão da Faculdade UnB Planaltina para identificar o impacto da ação para eles mesmos e para suas organizações de trabalho ou comunidade. Ao todo foram entrevistados, na modalidade presencial ou a distância, 20 pessoas entre voluntários e participantes das ações. Os resultados evidenciaram que para todos os participantes da pesquisa a semana de extensão permitiu a integração da universidade com as escolas, comunidade e organizações parceiras, porque abriu caminhos de diálogos e ações que não são tradicionais do espaço acadêmico, mas que deveriam ser, já que a universidade é para todos e deve ser feita com, para e por todos.

Palavras-chave: extensão universitária. semana de extensão. percepção de voluntários. percepção de participantes.

ABSTRACT

The actions of university extension enable the process of human, civic and professional formation because they combine academic knowledge with the popular knowledge which also comprises the university. This process allows the research and production of new knowledge and the collective development of society from interventions that link the University, partner institutions, and the community. The objective of this study was to understand the perception of volunteers and participants of the Tenth Week of Extension of the UNB Planaltina about the activities they have developed or participated in during the week. In all, twenty people were interviewed. The results showed that for all participants in the study Tenth Week of Extension allowed the integration of the university with schools, community and partner organizations, because it made possible dialogue and actions that are not traditional at academic space, but they should be, since university is for everyone and should be done to and for all.

Keywords: university extension, week of extension, perception of volunteers, perception of participants.

¹Professora doutora Adjunto da Faculdade UnB Planaltina e coordenadora do Projeto de Extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, eugenia45@hotmail.com.

²Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina FUP e membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, mirandabiana@gmail.com.

³Professora de Ciências Naturais, formada pela Faculdade UnB Planaltina-FUP e colaboradora do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, lu.pucca@yahoo.com.br.

⁴Graduando em Gestão do Agronegócio da Faculdade UnB Planaltina –FUP e membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, cristiancn_7@hotmail.com.

⁵Professora de Ciências Naturais da SEEDF, formada pela Faculdade UnB Planaltina-FUP e colaboradora do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, lu22.medeiros@gmail.com.

⁶Professora de Ciências Naturais da SEEDF, formada pela Faculdade UnB Planaltina-FUP e colaboradora do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, nattachalidy@gmail.com.

⁷Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina – FUP e membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, rosemeire2105@hotmail.com.

1 Sobre a extensão universitária

A universidade tem a função social de “produzir o conhecimento e torná-lo acessível para todos” (Botomé & Kubo, 2002, p. 14). Para cumprir tal função desenvolve ações extensionistas que, além de contribuir para a difusão do conhecimento que a universidade produz, também proporciona experiências de formação profissional, humana e cidadã, na medida em que possibilita a aproximação e inserção da comunidade acadêmica na comunidade em geral e vice-versa.

A extensão universitária é definida no artigo 2º do Plano Nacional de Extensão 2011 – 2020, como “(...) atividade acadêmica que articula o Ensino e a Pesquisa e viabiliza a relação entre universidade e sociedade” (web). Isso sugere que a formação profissional só será completa com a aplicação do produto da aprendizagem na sociedade e permite supor que a extensão universitária é fundamental para diminuir as desigualdades sociais existentes, por ser uma associação entre o processo educativo com as ações culturais e científicas aplicadas à realidade encontrada: “o conhecimento só se materializa como tal, na medida em que for apreendido e aplicado à realidade concreta” (Freire, 2006, p.22).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está prevista pela Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define que a educação superior tem, segundo o Inciso VII do artigo 43, entre outras finalidades, a de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela instituição” e é reforçada pelo Plano Nacional de Extensão Universitária:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma

indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (BRASIL, 2000/01 p. 5).

No ensino superior, destaca-se a importância de ações de extensão como um espaço privilegiado de formação e, portanto, de encontro, desencontro e reencontro entre o saber e fazer populares e científicos. A oportunidade de estar com o outro, nas ações de extensão, permitem aos extensionistas a construção de habilidades sociais assentes na cooperação intelectual e posicionamentos profissionais e éticos que nem sempre podem ser experimentados na sala de aula convencional das Instituições de Ensino Superior (IES). As ações extensionistas requerem a atuação do/a profissional, muitas vezes, instantaneamente, sem tempo para longas reflexões ou pesquisas (Brasil, 2007), afinal, como afirmam Botomé & Kubo (2002, p.5): “o que direciona a ação é a natureza e as características dos problemas que existem, que só poderão ser entendidos a partir de espaços sistematizados de escuta e de troca”. Assim, entende-se que a extensão é capaz de criar laços de contribuição entre a universidade e a comunidade por meio de ações intencionalmente organizadas como espaços de troca (Sousa e Barbato, no prelo), porque quando o foco da extensão é direcionado para o público acadêmico, os benefícios podem ser restritos a esse espaço, no entanto, quando as ações planejam acolher e partilhar com a comunidade, tanto a universidade quanto a comunidade podem ser favorecidas, estabelecendo-se, assim, a cooperação em todos seus sentidos, inclusive, intelectual (DAVIS SILVA, ESPOSITO, 1989).

2 Sobre a Semana de Extensão da UnB e da Faculdade UnB Planaltina – FUP

2.1 A Semana de Extensão da Universidade de Brasília

A UnB desde 2001, realiza anualmente a Semana de Extensão (SEMEX), como um espaço privilegiado de divulgação e de aproximação da comunidade acadêmica com a comunidade em geral. O objetivo da semana é, então, permitir que as pessoas se apropriem do espaço universitário. A semana só acontece porque é tecida uma grande parceria entre comunidade acadêmica, governo local e federal, instituições civis organizadas, entre outras organizações parceiras e profissionais, que entendem a extensão como espaço de concretização da diversidade e da solidariedade.

A cada ano, a semana tem um tema gerador. Em 2010, o tema foi Brasília 50 anos/Diver' C'idades. A UnB celebrava, em conjunto com a população de Brasília e do Brasil, o cinquentenário da cidade, a partir da diversidade que permeia a nossa sociedade e nossa universidade, como explica a Associação de Docentes da UnB (web) sobre as ideias pioneiras de Darcy Ribeiro, quando da luta pela implementação da universidade na capital recém-construída:

O objetivo era que o aluno pudesse escolher entre diferentes caminhos após terminar o currículo básico: tornar-se pesquisador, professor ou profissional. Darcy queria também que a UnB fosse não só fonte de produção científica, mas também ponto de encontro artístico e cultural. Além da proposta de vanguarda, Darcy recrutou um grande time de especialistas para dar aulas na instituição (ADUNB).

2.2 A X Semana de Extensão da Faculdade UnB Planaltina (FUP)

Embebidos pelo tema gerador, o Grupo Responsabilidade Social -GRS da FUP planejou um conjunto de atividades extensionistas que retomassem os desejos de Darcy Ribeiro de viver e construir a “divercidade” e a diversidade nos espaços da UnB e, ao mesmo tempo, viver a UnB fora dela mesma, especialmente, porque nós já estávamos em um campus inclusivo, criado pelo Programa Nacional de Expansão e Reestruturação das Universidades – REUNI. Portanto, espaço privilegiado para a inovação e para o encontro com a comunidade local de Planaltina.

Para realizar as ações, ao longo de três meses, o GRS se mobilizou para contatar parceiros: instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras; escolas e organizações comunitárias do Distrito Federal e Entorno, para a realização de ações extensionistas na X SEMEX. As organizações foram contatadas por meio de visitas, telefonemas e e-mails, no intuito de explicar o objetivo do grupo e a proposta da semana. Ao todo, foram contatadas 33 organizações e 10 escolas. Das instituições parceiras eram esperadas proposições de ações para serem ofertadas para a comunidade acadêmica e não acadêmica participante da semana. Das escolas eram esperados espaços e público para a execução de ações desenvolvidas na X SEMEX.

Em geral, todas as organizações contatadas deram retorno ao chamado do grupo, sendo que entre todas, 14 conseguiram confirmar participação à tempo da realização da semana. Quanto às escolas, 7 aceitaram receber as ações das organizações e da universidade.

Ao todo, foram realizadas 27 diferentes ações dentro e fora da universidade, das escolas e demais instituições parceiras. As ações foram divididas em quatro categorias: ações culturais, educacionais, esporte e lazer e promoção à saúde.

Para a divulgação das ações foram utilizados: carro de som; mala direta em e-mails; cartas-convites,

enviadas pelo correio, com a programação, e entrevista na rádio comunitária local, Rádio Utopia.

A FUP recebeu, também, a doação de brinquedos e equipamentos destinados ao Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências (LAPEC), ingressos de cinema e apoio para o transporte.

3. Sobre o objetivo e metodologia da pesquisa

Após a conclusão da semana, o Grupo de Responsabilidade Social desenvolveu uma pesquisa com 20 pessoas, entre voluntários e participantes das ações da X Semana de Extensão, para identificar a percepção delas sobre as atividades ofertadas ou experienciadas por elas durante a semana. Para tanto, optou-se pela metodologia qualitativa de pesquisa, porque tem seu foco na produção de significados que acontecem na interação pesquisadores-participantes (CAIXETA, 2006).

3.1 Método

3.1.1 Participantes

A pesquisa realizada contou com a colaboração de 6 profissionais voluntários das instituições parceiras, 3 alunos voluntários e 2 servidores da universidade, 3 gestores participantes da escola, 3 alunos participantes da escola, 3 participantes da comunidade local. Cabe ressaltar, que se denomina “voluntários”, todas aquelas pessoas que trabalharam com o GRS da FUP, ajudando no desenvolvimento das ações, e “participantes” todos que participaram efetivamente das ações propostas pelas organizações parceiras dentro e fora da FUP.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, alguns critérios foram criados, a saber: Voluntários das organizações parceiras: foram selecionados das organizações que realizaram maior número de ações

educativas e que obtiveram maior público; voluntários da comunidade acadêmica: participantes e/ou voluntários que participaram de três ou mais ações de extensão; escolas parceiras: foram selecionados participantes das escolas que receberam, pelo menos, três ações de extensão; comunidade local: foram selecionados participantes que moravam em Planaltina e não possuíam vínculo acadêmico com a universidade.

A partir desses critérios, os participantes da pesquisa foram organizados nos seguintes grupos:

1) Organizações parceiras: participaram 4 mulheres e 2 homens, com idades variando entre 30 e 44 anos, ocupando as funções de diretora geral, assessora cultural, delegado de polícia, estagiária, analista financeiro e chefe de divisão de suas organizações de trabalho. Dessas organizações, apenas uma não tinha tradição de parceria com universidades.

2) Comunidade universitária:

2.1 alunos voluntários: participaram 1 mulher e 2 homens, com idades variando entre 19 e 20 anos. Todos esses cursavam Licenciatura em Ciências Naturais entre o 5º e 6º semestre; 2.2 servidores voluntários da universidade: participaram 2 homens, com a idade de 31 anos, ocupando a função de assistente e coordenador de extensão, respectivamente. O servidor técnico não tinha experiência na semana extensionista, enquanto o professor, coordenador de extensão, tinha.

3) Comunidade escolar: 3.1 gestores participantes: participaram 2 mulheres e 1 homem, com idade variando entre 45 a 49 anos, ocupando funções de diretora, vice-diretora e coordenador. Todos eram de uma mesma escola. A escola tinha tradição de parceria com universidades; 3.2 alunos: participaram 3 meninas, com a idade de 12 anos. Todas da mesma escola e cursavam o 7º ano do ensino fundamental.;

4) Comunidade Local: 4.1 Participantes: 1 mulher e 2 homens, com idade entre 22 e 43 anos. Uma

participante tinha formação superior em pedagogia. Os outros participantes tinham ensino médio. Sobre o bairro, os participantes moravam em bairros que circundam a universidade. Sobre a atuação profissional, havia uma professora, um empresário e um vigilante.

3.1.2 Instrumentos

Foram elaborados 6 roteiros de entrevista sendo um para cada categoria de participante, compostos de perguntas abertas para que o/a participante demonstrasse sua percepção sobre as ações. Em alguns casos, o roteiro foi transformado em questionário devido à impossibilidade de o/a participante ser entrevistado/a.

3.1.3 Procedimentos de construção de dados

Os entrevistados foram contatados com antecedência por telefone, email ou por visita, e só iniciou-se a entrevista com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Participação em Pesquisa, de punho da própria pessoa ou responsável. A realização das entrevistas demorou cerca de 4 meses, devido às dificuldades de contato com os participantes.

3.1.4 Procedimentos de análise de dados

Após a construção/coleta de dados, foi realizada uma análise qualitativa, a partir da análise temática dialógica proposta por Melo e Fávero (1999). Antes da realização da análise, todas as entrevistas foram transcritas.

4 Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados de acordo

com cada categoria de participante, a saber: voluntários das organizações parceiras, alunos voluntários da universidade, servidores voluntários da universidade, participantes da comunidade local, gestores participantes das escolas públicas e alunos participantes das escolas públicas.

Os resultados evidenciaram:

- Para voluntários das organizações parceiras: todos os participantes afirmaram que suas ações eram de responsabilidade social porque disseminavam conhecimento e prestavam serviços. Entre os benefícios das ações para a organização parceira, eles citaram o cumprimento da missão social da organização, a ampliação das experiências dos funcionários, a oportunidade de se relacionar com a comunidade, a abertura do diálogo com espaço acadêmico, além do crescimento pessoal para o funcionário participante, como por exemplo, a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e a ampliação do diálogo entre a universidade e a organização.

Quanto ao planejamento das atividades, os participantes sugeriram que fosse feito com a universidade, a fim de identificar a melhor ação a ser desenvolvida, ou seja, a que mais atendesse a comunidade, além de buscar melhorar significativamente a sensibilização e divulgação tanto dentro da universidade quanto na população local.

A maioria dos participantes mostrou interesse em continuar a parceria, aproximando os laços entre a organização, a universidade e a comunidade local, mediante oferta de cursos, palestras e ações sociais culturais.

Para os participantes do GRS/FUP, as ações que o grupo realizou na universidade durante a semana de extensão cumpriram os objetivos traçados por seus componentes e por suas organizações de trabalho, uma vez que conseguiu levar à comunidade de Planaltina formação e eventos que não faziam parte

da rotina da FUP. Ao mesmo tempo, a maioria dos participantes afirmou que as atividades permitiram uma troca de conhecimento e de afetos entre as pessoas da universidade, de suas organizações de trabalho e da comunidade:

“Tem duas dimensões. Tem o benefício individual do policial envolvido na ação (...) e o segundo é institucional (...). (...) A aproximação, o contato com a polícia sem o cidadão estar como vítima ali (...), naquele momento, nós tivemos a oportunidade de nos aproximar da comunidade sem ser nesse momento da comunidade sendo vítima da ação criminosa, mas no momento de prevenção, no momento pedagógico. E como policial, foi muito gratificante (...).” (Delegado da Polícia Federal Voluntário).

“Com nossa participação nesta parceria, pudemos cumprir o papel que nos cabe institucionalmente: o exercício da responsabilidade social. Para nossos servidores, foi possível ampliar suas experiências no campo social, pois cada intervenção traz ensinamentos novos e nos permite conhecer mais de perto o estado de carência social que sofre grande parcela da população brasileira” (Gestora do SESC-DF).

- Alunos voluntários, da universidade: Para eles, as ações ajudaram na formação acadêmica, pois houve uma grande troca de conhecimento entre as partes: organização parceira, universidade e comunidade. No entanto, deve haver uma melhor sensibilização para maior participação dos estudantes da universidade.

Segundo os estudantes, a interação entre universidade e organização oferece novas oportunidades de aprendizagem: “Ao participar voluntariamente da SEMEX pude perceber a responsabilidade de representar a Universidade diante das empresas que foram convidadas para o evento e do público das ações, isto me propiciou uma experiência relevante em relação ao desenvolvimento de minha maturidade enquanto aluna universitária, pois nunca tinha

realizado trabalho voluntário, e ao fazê-lo, percebi a responsabilidade que é necessária para desenvolvê-lo, pois caso alguma coisa saísse do controle eu poderia prejudicar alguém e/ou o desenvolvimento de alguma das ações. Portanto, considero que esta experiência foi de grande valia, porque além de me ajudar a compreender o papel da Universidade perante a sociedade através da prestação de serviços disponibilizados na SEMEX, como por exemplo: oficinas, cursos, debates, atividades de cultura e lazer, etc., que podem contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária e consciente de suas ações, visto que o evento teve por objetivo aproximar a comunidade de Planaltina do campi, inclusive a comunidade infantil devido aos serviços disponibilizados pelo SESC, este trabalho também me propiciou a vivência da responsabilidade enquanto representante da UnB.” (Aluna voluntária).

“Minha participação na XI semana universitária, como trabalhadora voluntária e organizadora foi agradável, gostei bastante de ter tido a oportunidade de organizar e colocar em prática o curso de materiais adaptados, entre outros, que tive a oportunidade de ajudar. Essas vivências são ricas em experiências pessoais e profissionais, por nos conectar a outras pessoas com realidades e experiências distintas. O curso de materiais adaptados foi bem recebido pelo público, eles apenas ficaram com uma ideia equivocada do curso, talvez pelo nome intitulado. Pena que a participação das pessoas nesta semana deixa a desejar, muitos alunos nem aparecem nesta semana. Tiram-na para descansar, em vez de aproveitar os vários cursos que nela são oferecidos. A comunidade também não desfruta das enormes oportunidades que a UnB proporciona; vários cursos são destinados à comunidade de Planaltina e as vagas muitas vezes não são preenchidas.” (Aluna Voluntária)

“O sentimento de ver as escolas participando, os alunos, a comunidade é algo que me deixa feliz,

porque no meu período de ensino fundamental e médio jamais tive a oportunidade de estar próximo à Universidade e muitas crianças puderam ter essa sensação, de saber que UnB não está longe, que é algo da qual eles podem participar. A aproximação da Universidade com a comunidade, com escolas e mesmo com as Forças Armadas, que nos honraram com a presença de sua banda, foi algo que me marcou, e as lembranças daqueles momentos até me emocionam.” (Aluno Voluntário)

- Servidores voluntários da universidade: para esse grupo, as ações da X SEMEX no campus da FUP foi de grande valor, pois mostrou para a sociedade o real papel da universidade, que é a responsabilidade social e também o reconhecimento do campus de Planaltina.

Quanto aos benefícios, o evento além de ajudar a estabelecer os laços entre organizações, universidade e comunidade, serviu também de experiência para que a próxima edição da semana seja melhorada em termos de divulgação e organização. Entre os pontos negativos da semana, os servidores apontaram a falta de infraestrutura e de maior divulgação.

“Então, eu achei que esse foi o ponto mais fraco, foi uma falha que deve ser corrigida na próxima. Tanto a falha na área na parte de planejamento da distribuição de espaço, da infraestrutura quanto à questão da divulgação.” (Servidor voluntário)

Para os participantes desse grupo, as ações das organizações parceiras oportunizaram: receber informações sobre temas diferentes do cotidiano universitário; compartilhar conhecimentos; ter atividades diferentes das atividades acadêmicas; relacionar teoria à prática; conhecer melhor as atuações das organizações e empresas; tirar dúvidas relacionadas à prestação de serviço dessas organizações.

“Para a universidade, é que nós vamos nos tornando cada vez mais conhecidos nesse meio. Para os alunos, o contato com o mercado de trabalho, então, os alunos

vão compreendendo como funciona o mercado de trabalho através das palestras, oficinas, da interação com os órgãos públicos e com as empresas e creio que para elas também, para empresas, em geral, é importante trabalhar com uma universidade como a UnB (...). Pra comunidade, a X SEMEX foi a semana que nós tivemos a maior participação. Nós tivemos aqui as escolas (...) esse tipo de atividade é fundamental porque traz a comunidade prá dentro da universidade (...). (...) Então, a SEMEX, ela tem esse potencial de trazer a comunidade e mostrar que aqui é um espaço comum (...). (Servidor Voluntário).

- Gestores participantes da escola: para eles, as ações possibilitaram a inclusão num contexto de escassez de oportunidades e de violência, vivido pela maioria dos alunos. Dessa forma, a semana trouxe oportunidades nas quais os alunos tiveram chances de experimentar espaços diferentes de aprender, e os professores de ensinar. Uma das ações levadas para a escola foi o programa do museu de valores do Banco Central do Brasil em que os alunos aprenderam, entre outras coisas, a reconhecer dinheiro falso.

“Os alunos, principalmente das escolas públicas localizadas em comunidades carentes e violentas, como o caso de Planaltina, têm poucas oportunidades de conhecer novas realidades, sendo a universidade, por muitos considerada inalcançável, algo que pode transformar suas vidas.” (Gestor Participante) “É um elo muito importante, pois a troca de experiência é muito boa. (Gestor Participante).

- Alunos participantes da escola: devido aos processos de autorização dos pais e das escolas, nosso grupo de pesquisadores não conseguiu entrevistar alunos de diferentes escolas. Apenas uma escola permitiu a entrada dos pesquisadores para construção dos dados, o que dificultou uma melhor análise da percepção dos alunos das escolas

públicas participantes. Além disso, as respostas dos alunos foram muito genéricas, o que dificultou nossa análise. No caso dos alunos, não pudemos entrevistá-los, deixamos o roteiro transformado em questionário para posterior devolução. Essas mudanças no delineamento da pesquisa não se mostraram favoráveis à construção dos dados.

Para os participantes desse grupo, as ações oferecidas na X SEMEX proporcionaram a oportunidade de novas experiências de vida e pedagógicas. De vida, porque eles se sentiram bem tratados num contexto diferente de suas escolas, bem como aprenderam assuntos novos, como por exemplo, a fazer origami, na Embaixada do Japão.

“Muito interessante e que aprende coisas novas.”
(Aluno participante)

Todos os alunos participantes disseram que participariam de outras ações, primeiro, pelo acolhimento que tiveram durante as ações e, segundo, pelas oportunidades de novas aprendizagens. “Sim, porque os integrantes são muito legais, educados etc.”

- Participantes da comunidade local: a percepção dos participantes foi que as ações que envolveram as organizações parceiras favoreceram a aproximação da comunidade com a universidade, porque as ações tinham caráter mais aplicado ao cotidiano das pessoas ou ao desejo delas de atendimento em lazer, esporte, saúde, educação e cultura.

Para que a comunidade se aproprie da universidade é preciso, segundo os participantes, que a universidade divulgue mais suas ações, levando à todos os bairros o seu fazer, haja vista que muitas pessoas sentem medo de entrar no campus, como deixa claro uma participante: “Eu acho que muitas pessoas ficam... elas ficam... principalmente as pessoas mais humildes, elas ficam... elas não se reconhecem, às vezes, nem nunca pisaram aqui, porque na verdade falam: ‘não, esse espaço aqui não é meu’, quando, na verdade, deveria ser o contrário, deveria ter um espaço

de a própria comunidade poder ter oportunidade... na verdade novas formas de comunicação, novas ideias, enfim, novas ações.” (Voluntária e Participante da Comunidade)

5 Tecendo considerações...

As ações desenvolvidas pelo Grupo Responsabilidade Social da Faculdade GRS-UnB Planaltina na X Semana de Extensão, permitiram concluir que a parceria universidade-organizações parceiras-escolas propicia:

- a) aproximar as organizações parceiras da universidade e das escolas de Planaltina e entorno;
- b) realizar prestação de serviços de utilidade pública dentro do campus universitário;
- c) aliar teoria e prática nos diferentes atendimentos ofertados;
- d) promover visitas da comunidade ao campus universitário e às instituições parceiras;
- e) fomentar nos alunos a prática da solidariedade assentada em práticas de extensão universitária;
- f) contruir espaços para a atuação solidária dentro e fora da universidade;
- g) ampliar a formação dos universitários no que diz respeito a temáticas diversas e não somente àquelas do seu curso específico;
- h) promover o diálogo entre os universitários e a comunidade com o mercado de trabalho;
- i) oportunizar ações culturais e desportivas em espaços carentes desse tipo de atividade e
- j) solidificar o espaço da universidade como espaço democrático, solidário e de concretização da inclusão social.

Os resultados da pesquisa concluem que a universidade deve empenhar mais esforços para a aproximação da comunidade com a universidade, por meio de serviços que contemplem a necessidade das pessoas que circundam seu espaço, e que, também, propicie a geração de inovação com a comunidade.

Acredita-se necessário, aumentar a divulgação de serviços prestados dentro da universidade como

curiosos, debates, atendimentos variados etc, e, também efetivar a abertura de espaços institucionais de escuta, como ouvidoria ou ainda, que visitas mais regulares aos bairros de Planaltina possam contribuir para a construção do sentimento de pertencimento por parte da comunidade e da própria universidade. As ações da X Semex evidenciaram que a comunidade ainda não sente a FUP como sendo um espaço seu, em que as pessoas podem circular e demandar ou ensinar e contribuir.

A universidade deve construir o seu ensino também baseado nas premissas da comunidade na qual está inserida, formando profissionais que saibam ouvir a comunidade e se mobilizar para resolver os problemas imediatos: “A universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos” (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2011 p.7), mas também e talvez, a universidade deva, principalmente, promover a prevenção e a promoção de saúde e da cultura da paz, aliada a boas perspectivas futuras para as pessoas e para a cidade. Para tanto, uma formação que se baseie nessa proximidade comunidade-universidade deve ser exercitada sempre e não somente nas semanas de extensão. Para isso, a integração organizações parceiras-universidade-escolas-comunidade deve ser um caminho para o estabelecimento de laços, que sejam para além do cumprimento de metas sociais típicas da contemporaneidade, o estabelecimento afetivo de compromissos pela sustentabilidade das pessoas e do meio ambiente, como defende Sousa e Barbatto (no prelo), rumo à emancipação individual e coletiva: “entendendo-se emancipação como justiça capacitante, e justiça como a distribuição de bens materiais, processo de decisão, divisão social do trabalho, cultura e reconhecimento” (p.1).

Referências

- ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Do sonho de Darcy Ribeiro nasceu uma das melhores universidades do País**, sd. Disponível em: http://www.adunb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1577:do-sonho-de-darcy-ribeiro-nasceu-uma-das-melhores-universidades-do-pais&catid=92:clipping&Itemid=795. Acesso em: 25/08/2011.
- BOTOMÉ, S.P. & KUBO, O.M. (2002) **Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior**. *Interação em Psicologia*, 6(1), p. 81-110, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária – 2011-2020**. Disponível em: <<http://www.proex.ufscar.br/arquivos/pnext2011.pdf>> Acesso em: 26/07/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Extensão Universitária: Organização e Sistematização. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade Federal de Minas Gerais. PROEX. COOPMED Editora, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- CAIXETA, J.E. **Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6213/1/Juliana%20Eug%C3%AAnia%20Caixeta.pdf>. Acessado em 23,04.2012.
- DAVIS, C., SILVA, M.A.S.S. & ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, 71, 49-54, 1989.
- FAVERO, M.H.; MELLO, R.M. Adolescência, Maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 13, 1, p. 131-136, 1997.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006
- SOUSA, M.do A. & BARBATO, S. Contribuições da psicologia para o entendimento do voluntariado na interface com a sustentabilidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília (no prelo).
- Recebido em: 23/06/2012
Aprovado em: 12/11/2013

HUMANISMO CABOCLO: EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Luciano de Melo Sousa¹

RESUMO

Esta é uma análise do projeto de extensão Humanismo Caboclo desenvolvido pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) entre os anos de 2010 e 2012. Contribuir com o processo educativo de jovens do campo na grande microrregião de Pedro II (municípios de Lagoa de São Francisco, Piripiri, Sigefredo Pacheco, Pedro II e Juazeiro) é o grande objetivo do projeto. Tem como parâmetro as referências do educador Paulo Freire. Por meio de parcerias, assessoria pedagógica e práticas educativas, contribui direta e indiretamente com a formação humanista de jovens do campo. As principais atividades do projeto são: realização de dois cursos de formação de educadores jovens camponeses, acompanhamento pedagógico de educadores populares jovens; orientação de quatro projetos de iniciação científica; acompanhamento pedagógico das atividades educativas da EFA Maria da Cruz e a participação da coordenação estadual Recid-PI. Essas atividades dialogam com o anseio geral do projeto: contribuir para que todos seus participantes possam fazer escolhas que provoquem vivências plenas e livres de opressões e discriminações bem como justas e solidárias.

Palavras-chave: humanismo; educação popular; cidadania; extensão universitária; juventude do campo.

ABSTRACT

It analyzes the extension project Humanism Caboclo developed by the State University of Piauí (UESPI) between the years 2010 and 2012. Contribute to the educational process of young people in the field of large micro Pedro II (municipalities of Laguna de San Francisco, Piripiri, Sigefredo Pacheco, Pedro II and Juazeiro) is the major goal of the project. Its parameter references the educator Paulo Freire. Through partnerships, educational assistance and educational practices, contributes directly and indirectly to the humanistic education of rural youth. The main project activities are: conducting two training courses for rural youth educators, pedagogical accompaniment of popular young educators; guidance of four undergraduate research projects; pedagogical monitoring of educational activities EFA Mary of the Cross and the participation of state coordination Recid-PI. These activities dialogue with the general wish of the project: to help all participants to make choices that lead full and free experiences of oppression and discrimination as well as fair and caring.

Keywords: humanism; popular education; citizenship; university extension; youth field.

¹Professor doutor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), membro do Nupepe e pesquisador sobre cultura, juventude, educação popular e extensão universitária, lucianomelo.s@bol.com.br.

1 Introdução

Este artigo apresenta o projeto de extensão Humanismo Caboclo, por meio da descrição e análise das ações e processos desenvolvidos, e ao mesmo tempo sistematiza alguns saberes construídos no decorrer de sua caminhada. Uma de suas fontes inspiradoras é a orientação do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, de 1987, que definiu a extensão como processo de permuta em que “a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional...”. Mas, ao mesmo tempo que inspira, aparece como um dos grandes desafios deste artigo: produzir conhecimento a partir da reflexão acerca das experiências deflagradas pelo dinamismo de um projeto de extensão.

Por outro lado, essa motivação de sistematização de conhecimentos surge da própria história dessa trajetória extensionista, ou melhor, do compromisso com os participantes das atividades e com suas lutas, vontades e ideias. Um projeto de extensão não atende apenas ao dever social de toda universidade em dialogar com o mundo, surge, também, a partir das reivindicações e movimentos da sociedade civil, que luta por transformações das diversas injustiças e opressões sociais. As pessoas e grupos da sociedade se articulam e movimentam-se em torno de suas lutas e reivindicam a participação de outros sujeitos sociais; a universidade é um deles.

Este artigo é também uma forma de ampliar o conhecimento e a discussão das inúmeras lutas da sociedade civil com as quais as instituições de Ensino Superior devem manter perene envolvimento.

Essa sistematização, inicia-se pela releitura do objetivo geral apontado no projeto no ano de 2012. Importante lembrar que a iniciativa já se desenvolve desde o ano de 2010, mas com a vivência

das experiências e com as reflexões decorrentes, foram revistas as suas finalidades. As principais razões do redimensionamento do objetivo geral, devem-se à própria materialidade das ações, às parcerias construídas e às trilhas percorridas por meio dos atores do projeto. À medida que se descreve e analisa sua história, justifica-se a afirmação anterior.

Contribuir com a educação de crianças e jovens da zona rural de Pedro II, Sigefredo Pacheco, Piriipiri e Lagoa de São Francisco pela experimentação de ações culturais e educativas que girem em torno de suas vidas como cidadãos, como pessoas pertencentes a comunidades rurais, como sujeitos produtivos, como criadores de identidades culturais singulares e como sujeitos que lutam pela cidadania real. (SOUSA, 2012).

Essa ideia sempre ocupou a motivação geral do projeto: “contribuir com a educação de crianças e jovens da zona rural...”. Ao mesmo tempo em que interagiu com as populações da zona rural de Pedro II, mediante o desenvolvimento de pesquisa sobre o reisdado da comunidade Cipó de Baixo (objeto de tese de doutoramento), cresceu o interesse de o projeto desenvolver alguma proposta educativa com as crianças e jovens. Ao deparar com inúmeras precariedades nos campos da educação, saúde, lazer, trabalho e tantas outras, associadas com a atuação da Fundação Santa Ângela, que desenvolve atividades educativas e políticas com as populações rurais da região, cresceu a vontade ética e política de propor “ações culturais e educativas” que pudessem dialogar com aqueles atores como “cidadãos”. Apesar das atividades de pesquisa e do desligamento das atividades regulares da Universidade Estadual do Piauí¹, iniciou-se um diálogo tanto com os jovens e crianças (principalmente os primeiros) como também com entidades da sociedade civil que já atuavam com eles, para juntos desenvolverem antigas ou novas ações na luta por uma “cidadania real” experimentada por todos: os jovens e crianças, o

¹O projeto, nestes anos de afastamento, contou exclusivamente com a participação de seu coordenador. O afastamento para o doutoramento, o desligamento das atividades de ensino bem como o fato de o projeto se desenvolver em outros municípios que não o da sede do campus dificultaram o envolvimento de estudantes.

professor universitário e as entidades e seus membros.

Assim, não haverá nas próximas linhas a descrição de uma trajetória fechada: o desenvolvimento do Humanismo Caboclo é coletivo, flexível, dinâmico, inacabado e ético. Coletivo, pois compreende a parceria dos atores envolvidos, e suas ações dependem das possibilidades dos mesmos. Flexível, no sentido de que suas ações nascem das interações com os sujeitos e das necessidades identificadas na realidade. Dinâmico, pois a realidade social é desafiante e os processos políticos e educativos experimentados dialogam necessariamente com essa realidade contraditória e com atores sociais autônomos e criativos. Seu caráter inacabado ressalta o viés criativo, experimental e inconcluso: algumas ações possuem outros desdobramentos; outras serviram tão somente como tentativas e experiências; já outras intervenções demonstram o sentido profundo do projeto. Ético, à medida que busca compreender o sentido de justiça e estimular a construção de ações justas: a educação é seu principal meio.

O projeto Humanismo Caboclo não se realiza tão somente pela execução de um plano prévio e cumprimento das metas previstas. Precisa de disponibilidade para interagir, conversar, rever, recriar as proposições anteriormente construídas, animar os grupos e ser animado pelas pessoas. Como o projeto é constituído de ações diferenciadas, a metodologia de trabalho funda-se em algumas orientações gerais: participação ativa das entidades e pessoas envolvidas; reflexão crítica sobre as realidades experimentadas para posterior definição de prioridades e estratégias; exercício continuado e consistente de diálogo que, além de favorecer a compreensão dos fatos, possibilita o protagonismo de todos os participantes; avaliação permanente dos trabalhos realizados tendo em vista os objetivos traçados, os processos vividos e os resultados alcançados (em algumas ações o processo avaliativo se realiza com maior vigor, em outras é uma estratégia

em amadurecimento); revisão continuada de sentido primordial do projeto, ou seja, a humanização de seus participantes no sentido de colocar-se a serviço da emancipação de todos.

Esse exercício metodológico é uma experiência aberta porque se sabe que todo ele é um processo educativo amplo e desafiante: o que significa na prática “participação ativa”? E “reflexão crítica”? Como todos contribuem com as ações e práticas reflexivas? O “diálogo” é horizontal e criativo ou ainda se prende em modelos conservadores de conversação? O “processo avaliativo” é um exercício permanente e provocativo ou muitas vezes restringe-se a uma prática formal e estéril? A busca por “humanização” está clara para todos ou é uma procura inconsistente?

2 A exposição está organizada em três partes

A primeira parte descreve a construção das parcerias. Em seguida, há uma apresentação e análise das ações desenvolvidas. Por fim, são apresentadas considerações finais nas quais é ressaltada a fundamentação humanista do projeto.

2.1 A construção de parcerias

O caráter plástico e dinâmico do projeto tem se constituído característica fundamental para manter os diálogos com entidades e pessoas envolvidas, planejar com liberdade e capacidade de adaptação as mudanças e fatos inesperados dos processos vivenciados, estreitar as relações entre as práticas educativas e as realidades sociais com as quais estão interagindo e reinventar-se como proposta educativa, crítica e humanista. O Humanismo Caboclo persegue uma metodologia dialética capaz de fazer-se como práxis social transformadora (FREIRE, 1987).

Por essas razões, compreende a extensão

universitária como processo de diálogo com a sociedade no qual, com os movimentos sociais, discute e produz conhecimentos e intervenções sobre os problemas identificados com a sociedade. O trabalho de extensão é um processo sem tempo definido de atuação com a sociedade. Um trabalho que se renova permanentemente pela criação e reinvenção dos grupos organizados e das contradições sociais.

Logo, a extensão é compreendida como um trabalho dialético que se produz no movimento da sociedade marcado por contradições e superações. Não se busca prestar um serviço ou responder aos anseios da sociedade carente: a proposta extensionista do Humanismo Caboclo compreende uma profunda interação com pessoas, grupos e movimentos sociais, em que todos se comprometem com a construção de outras trajetórias para todos, inclusive, para a própria universidade.

Se acredita-se que essa é a trilha acertada para um trabalho extensionista, não se idealiza um processo simples e fácil. Mobilização, consciência, parceria e transformação social não são fatos triviais a serem conquistados. Pelo contrário, fazem parte de uma totalidade complexa e requerem determinação dobrada, criatividade e atenção constantes. Fazer com é bem diferente do fazer para; implica em permanente capacidade de diálogo e prolongado esforço de discussão e ação transformadoras. Não há um guia tampouco um plano fechado: são nas mediações entre os atores que são construídos os movimentos de transformação social.

Nesses três anos de Humanismo Caboclo, tem-se procurado experimentar essa vivência educativa e transformadora. As vitórias estão nas inquietações estimuladas, nas provocações vividas, nas ações realizadas, nas esperanças projetadas, nas parcerias feitas, enfim, nos desafios e movimentos vividos. Este é o grande elá do projeto.

Uma primeira direção tomada pela

coordenação do projeto foi identificar possíveis parceiros e propor atuação colaborativa. Desse modo, procurou-se a Fundação Santa Ângela, da cidade de Pedro II, com a qual já havia desenvolvido oficinas de artes e cidadania durante o ano de 2006 para o público juvenil de assentamentos rurais. Essa instituição mantém a Escola Família Agrícola Santa Ângela-EFASA no município, que oferece curso técnico em agropecuária (nível médio) e do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano). Além disso, integra uma rede de entidades sociais denominada Recid (Rede de Educação Cidadã), um coletivo de organizações sociais populares que tem como principal missão a mobilização e formação de grupos na perspectiva da educação popular Freiriana.

A EFASA desenvolve suas ações sob a orientação da “pedagogia da alternância” (proposta pedagógica seguida pelas escolas famílias agrícolas de todo o Brasil). Essa pedagogia mantém, a cada mês, o aluno interno durante quinze dias: nos demais quinze dias ele passa com sua família (os alunos de ensino fundamental ficam de segunda à quinta-feira quando retornam para suas casas). A ideia é manter contato permanente com sua realidade, além de dialogar com suas tradições, e necessidades de suas comunidades rurais de origem. Logo, procura ser uma educação que toma a realidade do educando como base para suas práticas formativas. Assim, incentiva, também, a participação das famílias, além de fazer visitas periódicas às comunidades de origem dos seus alunos.

Além da carga horária, das disciplinas exigidas pela legislação brasileira e daquelas que contribuem com a formação agropecuária, os alunos cooperam com a sustentação das escolas (limpeza, organização, manutenção das hortas etc.). Os estudantes também participam dos “serões, que são atividades programadas de reflexão e debate sobre temas atinentes às suas vidas: a realidade do campo, cidadania, adolescência, formação profissional,

empreendedorismo rural, juventude, associativismo, educação popular, democracia, sexualidade etc. A intenção é formar cidadãos conscientes e atuantes em suas vidas e nas comunidades. A esses instrumentos pedagógico somam-se outros que fazem parte do acervo da “pedagogia da alternância” (Revista da Formação por alternância, 2006).

A sede do ensino médio técnico localiza-se na cidade de Pedro II, no bairro Santo Antônio. Já o ensino fundamental dispõe de prédio próprio na comunidade rural Lajedo, onde são mantidas atividades como criação de caprinos, hortas e plantação de flores tropicais. Além dessas instituições, há uma fazenda onde há a produção de suínos, aves e fruteiras. Todos esses locais servem para o desenvolvimento de aulas práticas com os alunos. A EFASA possui alunos provenientes de comunidades rurais de diversos municípios: Pedro II, Milton Brandão, Lagoa de São Francisco, Piripiri, Batalha, Sigefredo Pacheco, Piracuruca, Juazeiro e Campo Maior. Já a RECID, organiza-se em equipes estaduais compostas por educadores/as populares liberado(a)s (contratados) e educadore(a)s multiplicadore(a)s (voluntários). Com o objetivo de realizar processos de sensibilização, mobilização e formação com a população brasileira, sobretudo famílias em situação de vulnerabilidade social, a Rede de Educação Cidadã - Talher PI, em sintonia com a missão do Talher Nacional, desenvolve processo de articulação que envolve diversas entidades sociais e movimentos populares, promovendo a participação ativa e consciente na formulação e controle social nas políticas estruturantes de segurança alimentar e nutricional.

Em agosto de 2010, a UESPI passou a fazer parte do coletivo estadual da rede no Piauí. Esse coletivo debate, planeja e avalia as ações da rede no estado. Ela está organizada em quatro microrregionais: Teresina, Pedro II, Picos e Floriano.

2.2 O desenvolvimento das ações

As ações educativas desenvolvidas pelo projeto Humanismo Caboclo podem ser ordenadas do seguinte modo: ações diretas e indiretas, com crianças e jovens. No que consistem as “ações diretas”? Na realização das atividades: dois cursos de formação de educadores jovens do campo, em parceria com a Fundação Santa Ângela e Recid-PI; acompanhamento pedagógico de Educadores Populares formados em intervenções sócio-educativas em suas comunidades e grupos durante os anos de 2011 e 2012, por meio de oficinas e encontros de planejamento e avaliação; orientação de quatro projetos de iniciação científica, e por fim assessoria como palestrante nos encontros regionais da Recid-PI.

As “ações indiretas” compreendem o acompanhamento pedagógico das atividades educativas da EFA Maria da Cruz (da Fundação Santa Ângela) e a participação da coordenação estadual Recid-PI, como representante da UESPI.

Ambas as modalidades de ações buscam ressignificar as experiências de vida dos participantes (inclusive aqueles da própria coordenação do projeto extensionista) como cidadãos plenos: sujeitos de direitos e deveres, mas também atores sociais marcados por uma história e desafiados por fortes dilemas sociais. Por essa razão, são seres que escolhem permanentemente.

2.2.1 Curso de formação de educadores jovens do campo

A realização de dois cursos de formação de educadores jovens do campo, em parceria com a Fundação Santa Ângela e Recid-PI, aconteceram de modo diferenciado. O primeiro, ocorreu no ano de 2010, em quatro módulos intercalados, com duração total de 96 horas-aula. Foram 34 participantes,

principalmente estudantes da EFA Santa Ângela.

O segundo, dividiu-se em duas etapas: a primeira foi realizada durante o ano de 2011, com o objetivo de sensibilizar os participantes para a missão de educação popular. O primeiro curso contou, apesar da seleção feita e de ampla divulgação de seus objetivos, com a participação de jovens que não demonstraram interesse pela proposição crítica e transformadora da educação popular. A ideia foi ampliar a formação para dois anos com a intenção de no primeiro ano, discutir com os participantes os propósitos de uma educação popular emancipadora e possibilitar-lhes plena identificação. A etapa realizada no ano de 2011 compreendeu 42 horas, divididas em três módulos realizados aos finais de semana, com intervalos de dois a três meses. A carga horária da segunda etapa foi de 72 horas, em quatro módulos. Entre um módulo e outro era proposta atividade que realizava uma espécie de ponte entre si.

Como houve uma grande evasão na primeira etapa, a equipe de educadores responsável concluiu que deveria convidar outras entidades e organizações do município de Pedro II para realizar a etapa final do curso. Foram abertas vagas para as Ongs Mandacaru, Cerac e Casa de Compadre do município de Pedro II. Além delas, também se interessaram jovens do movimento hip-hop, grupo Rede do Arco-Íris (movimento LGBT), obra Kolping, educadoras da APAE e a creche Santa Úrsula.

Importante frisar que apesar dessa multiplicidade de membros de diversas entidades, não se conseguiu ampliar a equipe colegiada de organização e planejamento do curso. Nesse mesmo sentido, o coletivo de entidades da Rede de Educação Cidadã da microrregião de Pedro II, durante o ano de 2012, realizou alguns encontros (denominados “chás Freirianos”) onde foram debatidas a realidade de Pedro II, a conjuntura estadual e nacional, além de possíveis ações a serem desenvolvidas pelo coletivo.

O relato que se tem dos educadores da Recid sobre a atuação cooperada é que a rede ainda se coloca mais como ideário do que como realidade conquistada: sejam as inúmeras demandas de cada entidade e o reduzido número de pessoas das equipes, seja a dificuldade de construção de uma proposta única que una os movimentos.

O próprio coletivo que já vem organizando o curso de educadores (FSA, Recid e UESPI) também vive dificuldades para planejar coletivamente as etapas do curso e avaliar o processo: ou por problemas de agendas de seus membros ou por prioridades outras. Como já houve o curso do ano de 2010, a equipe de educadores planejou a maioria dos módulos por meio de comunicação virtual (e-mails). No entanto, o processo de avaliação tem sido prejudicado, pois o coletivo não consegue se reunir para tal intento. Acredita-se que ainda não haja uma compreensão clara dos benefícios do processo avaliativo para o coletivo. Além do processo avaliativo, outros pontos se destacam nessa trajetória. A necessidade de se insistir no processo de formação cidadã dos jovens camponeses participantes do curso. Tanto pela demanda de muitos deles como pelo reconhecimento de que a realidade do jovem camponês e de suas comunidades clama por posicionamentos de todos para uma luta por transformações profundas no meio rural piauiense e brasileiro. Nessa direção, dois dos educadores reuniram esforços para fortalecer a formação dos jovens do município de Sigefredo Pacheco. Além do curso, que contou com uma participação de seis jovens do município, foram feitas algumas oficinas durante todo o ano de 2012, na sede do município, onde foram debatidos temas como “drogas”, “sexualidade”, “agricultura familiar”, “voto consciente”, “controle popular”, “teatro político”.

Um terceiro elemento desse processo de educação popular diz respeito à sistematização das experiências e saberes construídos coletivamente.

Compreende-se que a sistematização exige de todos grandes esforços a mais. Os relatórios são importantes como registro das experiências, mas não são capazes de avaliar o desenvolvimento do trabalho, tampouco apresentar os aprendizados construídos com as experiências. Construir a sistematização desse processo de formação, pode contribuir tanto ao aprimoramento do processo formativo quanto para a produção de saberes novos sobre educação popular. O que se fez? Que processos foram desencadeados? Que orientações metodológicas podem ser apreendidas das práticas vividas? Quem são esses sujeitos que procuram investir na formação cidadã? Quais seus anseios e expectativas? E suas lições de vida (saberes acumulados pelas experiências)? O que fazer para aprimorar o processo de troca de saberes? Como essa experiência formativa dialoga com outros processos educativos? De que contexto surge o processo vivido? Estas e outras questões motivam o sentido de sistematização (JARA, 2012).

2.2.2 Acompanhamento pedagógico de educadores populares jovens

No tópico anterior foram apresentados alguns elementos desse acompanhamento pedagógico com os jovens do município de Sigefredo Pacheco. Mas também durante os anos de 2010 e 2011 foram assessorados jovens dos municípios de Piripiri (dois grupos), Pedro II (três grupos), Lagoa de São Francisco (um grupo) além de outras iniciativas que não puderam ter continuidade. Essas experiências evidenciam que é bastante complexa a ação de assessorar movimentos sociais da juventude camponesa, ainda mais, quando se trata de jovens com pequena caminhada organizacional e política: os jovens acompanhados possuem entre dezesseis e vinte e um anos e, na sua grande maioria, faz parte de grupos de jovens da igreja católica. Em geral, lutam por animar os jovens de suas

comunidades com atividades educativas, recreativas e culturais. Ainda são inconsistentes seus trabalhos com parcerias e lutas por demandas mais amplas da própria juventude ou de suas comunidades. Têm dificuldades em se perceberem como atores políticos capazes de pensar os jovens como sujeitos de direitos e provocadores de políticas públicas para os coletivos dos quais fazem parte.

Por essa razão, foi identificada uma grande necessidade de discussão e reflexão mais sistemática dos jovens sobre eles mesmos, a conjuntura social e política e mecanismos de organização. As parcerias com a EFA Santa Ângela e Recid, de Pedro II foram muito importantes, pois além de garantir espaço de realização das reuniões de planejamento (sede da EFA Santa Ângela), contribuíram com sua equipe de educadores para discutir ações de assessoria e o próprio espaço socioeducativo onde estudam e convivem os jovens educadores sociais. Como são jovens que se dividem entre atividades escolares, estágios nas fazendas da EFASA, vida pessoal e comunitária, há a necessidade de um apoio formativo que os façam refletir de modo mais sistemático sobre seus caminhos e trajetórias político-comunitárias.

Alguns grupos demonstram maior capacidade de organização e sistematização de suas reivindicações. Conseguem realizar palestras, oficinas, encontros e atos políticos como marchas para reivindicar maior atenção para as comunidades e jovens do campo, ocupação de estrada para reivindicar o asfaltamento de rodovia, denúncia ao ministério público sobre a má qualidade do transporte escolar. São essas experiências que sinalizam o quanto a assessoria pedagógica e política aos movimentos sociais de jovens podem contribuir com as trajetórias desses atores políticos.

O Humanismo Caboclo procura fazer-se presente para fortalecer a percepção como cidadãos vivos no processo de construção de uma sociedade justa e solidária.

2.2.3 Orientação de quatro projetos de iniciação científica

Os projetos de iniciação científica nasceram de um curso ministrado pelo coordenador do projeto, durante o ano de 2010, denominado “Sociologia Cabocla”. Seu objetivo era provocar uma reflexão sobre aqueles sujeitos que faziam o curso técnico, suas comunidades e perspectivas de futuro para os cidadãos do campo. Em meio às atividades desenvolvidas pela escola, foi lançado o edital do PBIC Jr². Instigados, três jovens apresentaram propostas de pesquisa: “Perfil sócio-político da juventude de Lagoa do Sucuruju (Pedro II)”, “Avaliação do plantio de pimenta malagueta na agricultura familiar” e “Produção de favos de mel em recipientes de vidro dentro da agricultura familiar”. A partir dessas pesquisas foram convidados outros 16 alunos que se somaram à caminhada investigativa (SOUSA, 2013).

Além das conclusões da pesquisa, ficaram algumas experiências valiosas: primeiro, a atividade em equipe é um exercício aberto, desafiante e necessário para o desenvolvimento humano; segundo, o planejamento e o monitoramento das atividades propostas demonstraram que esses elementos são fundamentais para a preparação e acompanhamento de um trabalho produtivo, ainda mais numa área tão difícil e com tão poucos recursos como a agricultura familiar; terceiro, aprendeu-se que uma universidade pode e deve contribuir com o desenvolvimento da educação escolar. Para tanto, precisa discutir com as escolas os caminhos possíveis que a sociedade brasileira disponibiliza para o desenvolvimento da educação formal, e por outro lado, as universidades têm que se esforçar mais para contribuir com o ensino escolar; quarto, as experiências de aprender e construir saberes superam as paredes da sala de aula e os próprios muros da escola – alunos, professores, pedagogos, pais e demais cidadãos comprometidos podem experimentar

trajetórias livres e inovadoras no universo da educação; quinto, a conclusão de que a consciência social e política dos jovens é um projeto infinito que requer esforço, determinação, flexibilidade e muito amor à vida coletiva.

Nos anos de 2011 e 2012 construiu-se o projeto de pesquisa “Educação popular e juventude – experiências de protagonismo social no campo”. O projeto envolveu quatro experimentos de pesquisa – protagonizados por alunos da EFASA em suas respectivas comunidades nos municípios de Lagoa de São Francisco, Pedro II, Piriipiri e Sigefredo Pacheco. As experiências voltaram-se para a animação e mobilização político-social dos jovens dessas comunidades: foram organizados palestras, festas, campeonatos de futebol, participação em festejos comunitários, encontros com jovens, iniciativa de criação de uma horta comunitária etc. Pelo registro das atividades feitas, observa-se um avanço na compreensão do que seja um processo de Educação Popular: pela qualidade dos planejamentos, esforço de compreensão conjuntural, participação maior dos jovens envolvidos, construção de parcerias nas comunidades, provocação de novos olhares e atitudes dos envolvidos etc. Os jovens continuam suas lutas em suas comunidades depois da pesquisa.

2.2.4 Acompanhamento pedagógico das atividades educativas da EFA Maria da Cruz

A EFA Maria da Cruz oferece o ensino fundamental do sexto ao nono ano. Situa-se na comunidade rural Lajedo, município de Pedro II. Além das atividades formais de ensino, desenvolve outras atividades educativas: serão, mística do café da manhã, noite cultural, noite de celebração, festas da escola (“festa da família”, “festa junina”, “festival de cultura”), utilização da biblioteca e Cine Efamc. São atividades coordenadas por monitores e contam com a colaboração voluntária de alunos da escola.

²Iniciativa da Fapepi (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí) em parceria com o Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Além da formação humanista, cidadã e espiritual, são oportunidades para trocas e integração social de todos. A ideia do projeto foi acompanhar essas atividades pela prática sistemática de planejamento, avaliação e reflexão sobre os sentidos propostos para cada uma delas. Durante o ano de 2011, houve reuniões mensais entre o coordenador do Humanismo Caboclo e a equipe de monitores, com duração média de duas horas e meia. Já durante o ano de 2012, com o progresso do trabalho, ocorreram reuniões bimestrais.

Esse progresso é constatado por algumas conquistas. A primeira, diz respeito ao estreitamento das relações entre os membros da equipe, o que facilita o diálogo, o comprometimento e o relacionamento fraterno entre todos. A confiança e a comunhão de interesses foram fundamentais para a contínua consolidação do trabalho.

Uma segunda dimensão do progresso do trabalho se observa na compreensão mais clara dos propósitos de cada atividade pedagógica, modos de realizá-las e no próprio compromisso de todos os envolvidos. Dois grandes indicadores demonstram esse amadurecimento. Primeiramente, o fato de todos se apropriarem dos instrumentais de planejamento e efetuarem o registro informatizado dos mesmos. Se no início eram somente manuscritos os registros dos planos de ações e avaliações (serões, místicas e noites cultural e espiritual), houve um esforço e apesar de um único computador, já se mantém na escola a memória das atividades em arquivos digitais. Avançou-se muito na sistematização das informações, experiências e conhecimentos acumulados pela escola.

Um segundo indicador, diz respeito à incorporação de técnicas de planejamento, avaliação e registro de modo mais sistemático das demais atividades da escola. Definiu-se uma reunião mensal entre todos os professores das disciplinas formais da escola, os monitores e o diretor da escola: ao mesmo tempo em que discutem os problemas cotidianos da

escola, planejam e avaliam. Também foi iniciado o processo de registro dessas reuniões por meio de atas.

O processo de memória das ações pedagógicas da EFAMC, que ora se estrutura, já vem favorecendo o trabalho educativo da escola: documentação das atividades, dinamização das avaliações, reconhecimento de responsabilidades, gestão mais eficiente, entre outras melhorias. É certo que o grupo enfrenta dificuldades e resistências. Contudo, compreendeu a relevância de empreender algum tipo de registro dos planos e ações desenvolvidas.

2.2.4 Participação da coordenação estadual Recid-PI

Paulatinamente, ocorre um estreitamento das relações com a Rede de Educação Cidadã do Piauí-RECID-PI. Trabalhar com a equipe de educadores contratados pelo Talher Nacional e o grupo de voluntários tem sido uma experiência muito provocativa para o educador e pesquisador da Uespi, o qual coordena esse projeto extensionista. Tem havido ricas oportunidades de trocas de saberes, experiências educativas além de convivências profundamente humanas e provocativas. A academia possui muitos deveres sociais em relação à sociedade: as vivências humanistas com essa rede de educadores populares do Piauí têm estimulado o cumprimento de algumas dessas obrigações sociais. Por outro lado, a universidade faz-se presente no cotidiano de pessoas que, sem a mediação de projetos extensionistas, jamais tomariam conhecimento real do que seja uma universidade e de como ela pode interagir com a sociedade civil organizada.

3 Considerações finais

O Humanismo Caboclo motiva a consciência

da realidade para que homens e mulheres possam fazer escolhas que provoquem vivências plenas e livres de opressões e discriminações. Como projeto educativo, deseja mais do que educar: procura suscitar experiências em que seus participantes possam se apropriar dos significados possíveis, livres de repressões e limitações da criação humana emancipadora e criadora de relações justas e dignas.

Esse princípio dialoga com a perspectiva de Paulo Freire, de uma pedagogia do oprimido. Como bem definido por Freire, a humanização é nossa vocação de “ser mais” – “... anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (1987, p. 30). Com propriedade assim descreve o documento final do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, “extensão é um trabalho social que visa a ‘transformação’ da sociedade.”

Por essa razão, não se trata de um processo linear e pragmático: caminha-se em meio a incertezas e incompletudes. São propósitos que se articulam em ações e num sentido maior de existir no mundo. Neste navegar incerto, mas com propósito claro e firme, desenham-se as atividades extensionistas do Humanismo Caboclo.

Referências

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 09/01/2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JARA, Oscar H. **Como sistematizar? Uma proposta em 5 tempos**. Disponível em: http://www.programacapivara.org/downloads_files/texto_oscar_jara.pdf. Acesso em 04/12/2012.

LIMA, Paulo Costa. Formação cidadã, reforma curricular e extensão universitária in: **XXVI Fórum Regional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Regional Nordeste (Anais)**. Natal: Edufrn, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária como trabalho social útil**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_trabalho_social.pdf. Acesso em: 10/01/2013.

EMBRAPA/UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, **Revista da Formação por Alternância**, volume 2, n. 1. Brasília, 2006.

SOUZA, Luciano de Melo. Relatório anual do projeto Humanismo Caboclo (2012). Teresina: mimeo, 2012.

_____. **Educação no campo e extensão universitária: um relato sobre projetos de iniciação científica**. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../3006. Acesso em: 06/03/2013.

SOUZA, João Francisco de. **A atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 06/03/2013

Aprovado em: 12/11/2013

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA A UMA ADOLESCENTE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Michele Daiane Birck¹
Denise Cord²
Mônica Duarte da Silva Gonçalves³

RESUMO

Este trabalho foi efetivado como estágio curricular em psicologia escolar em uma universidade federal. Trata-se do relato da experiência de intervenção psicológica realizada com uma adolescente matriculada no quarto ano de uma escola da rede pública municipal. O objetivo foi analisar a determinação de fatores biopsicossociais familiares, cujas repercussões na escola dificultam a aprendizagem e podem contribuir com o fracasso escolar. As sessões ocorreram durante dois anos, na escola da participante, fundamentadas no psicodrama e na abordagem sociohistórica. Concluiu-se que a dificuldade de aprendizagem, além de aparecer como sintoma de dificuldades primeiras no desenvolvimento infantil, sustentou-se em aspectos do manejo institucional sobre as diferenças, equivocadamente definidas como patologias.

Palavras-chave: Baixo rendimento escolar. Deficiências da aprendizagem. Abordagem sociohistórica, Psicodrama.

ABSTRACT

This work was accomplished as a curricular internship in school psychology at a national university. This is a report of the experience of psychological intervention with an adolescent enrolled in the fourth year of a municipal public school. The objective was to analyze the determination of biopsychosocial factors family, whose effects at school difficult learning and can contribute to academic failure. The sessions occurred over two years in the participant's school, grounded in psychodrama and socio-historical approaches. It was concluded that the difficulty of learning, as well as symptoms appear first in the difficulties of child development, it was held on aspects of institutional management on the differences, mistakenly defined as diseases.

Keywords: underachievement. learning disabilities. socio-historical approach. psychodrama.

¹Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), micheledaianepsi@yahoo.com.br.

²Professora da UnB, doutora em Engenharia da Produção e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) e ministra as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar, além de Supervisora acadêmica de estágios na área, denise@cfh.ufsc.br.

³Psicóloga e Psicodramatista Clínica, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarinaé (UFSC), monica_dsg1972@hotmail.com.

1 Introdução

O letramento dos sujeitos tem se constituído em uma questão social fundamental por suas implicações históricas, subjetivas e político-econômicas. A ideologia da democratização do ensino anuncia o letramento pela escolarização, mas efetivamente, muitas vezes o inviabiliza pelas próprias condições da escolarização.

No Brasil, a partir da década de 70 do século XX, chegaram as ideias produzidas nos Estados Unidos, que constituíam a Teoria da Carência Cultural. Essa teoria surgiu diante da necessidade de se conter as tensões geradas pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais. Compunha-se de diversos trabalhos, que explicavam a discrepância de rendimento escolar observada entre as crianças dos vários níveis socioeconômicos. De acordo com esse conjunto de ideias, as crianças de segmentos sociais pobres em recursos financeiros não possuem as mesmas aptidões para o aprendizado como as de classe privilegiada e, portanto, precisam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros. Os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem; e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança. Diante dessa explicação, foram realizados programas de educação compensatória, voltados para crianças carentes disseminando a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e sanar suas deficiências (LIMA, 2005; PALMA, 2007; PATTO, 1984; SMOLKA, 1999; SOUZA, 1997).

Essa ideia de educação compensatória, confundindo convenientemente diferença com deficiência, gerou mitos com relação ao fracasso escolar e propôs como panaceia a educação pré-escolar. Aos poucos, contudo, começou a surgir a necessidade de

se reconsiderar a educação compensatória. A política da carência cultural e os métodos decorrentes dessa política, não haviam, efetivamente, diminuído os índices de evasão e repetência escolar. Do mito da incapacidade da criança derivou o mito da incompetência do professor: ele o malformado, mal-informado, desatualizado e mal pago. Para compensar novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. O livro didático foi apresentado, então, para o aluno como uma fonte de conhecimento do mundo, em vez de ser um dos objetos de conhecimentos no mundo. As atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são desprovidas, muitas vezes, de sentido e alheias ao funcionamento da língua, contrastando com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural. Nesse contexto, começam a surgir nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos, o desinteresse, a apatia, a falta de motivação (PALMA, 2007; SMOLKA, 1999).

A partir da década de 1980 do século XX, iniciou-se um movimento de análise crítica da atuação do psicólogo escolar, a fim de que fosse possível a consideração dos processos desenvolvidos na instituição escolar. Os problemas de aprendizagem passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deve abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. A base teórico-filosófica da teoria crítica constitui-se no materialismo histórico dialético formulado por Karl Marx. Nessa perspectiva, o homem é visto como um ser que, a partir da sustentação biológica que nos constitui como seres humanos, tem nas relações sociais de que toma parte ao longo do tempo, a possibilidade de se construir juntamente com outros homens, na medida em que constrói as formas de satisfação de suas necessidades numa relação dialética (LIMA, 2005).

Nesse sentido, a partir de 1990, um novo

referencial teórico foi introduzido nas discussões sobre alfabetização: a abordagem histórico-cultural, cujo principal representante é Vygotsky. Assim, a teoria histórico-cultural vem preencher a lacuna do social e resgatar o papel do professor, ressaltando a importância da mediação na relação entre o aluno e a escrita. Dentre outras contribuições que esse referencial trouxe para o campo da alfabetização, destacam-se: a ênfase dada ao caráter simbólico da escrita; o discurso como questão central do ensino da língua; o trabalho com o texto, visando uma atividade de produção de sentido; e a visão do aluno como sujeito leitor e produtor de textos (ANDRADE, 2011; BROTTTO, 2013; LEITE, 2008; MORTATTI, 2000).

Este artigo propõe discutir as implicações do fracasso escolar, a partir da descrição de um estudo de caso. O objetivo do trabalho foi analisar a determinação de fatores biopsicossociais familiares, cujas repercussões na escola dificultam a aprendizagem e podem contribuir com o fracasso escolar. Para tanto, o estudo fundamentou-se no psicodrama, por compreender que a ação dramática e espontânea do sujeito favorece a articulação de respostas criativas e a consequente descristalização do desempenho de papéis; e na abordagem sociohistórica, por considerar que o aprender e o não aprender têm sua gênese nos aportes relacionais que o sujeito constitui historicamente.

2 Metodologia

2.1 Método

Trata-se de um estudo de caso, portanto, de natureza qualitativa, que relata a experiência de intervenção psicológica realizada com uma adolescente matriculada no quarto ano de uma escola da rede pública municipal. À época, esse trabalho foi efetivado como estágio curricular em psicologia

escolar em uma universidade federal. Participaram do estudo uma adolescente de 14 anos, sua mãe e seu pai. Cooperaram com a pesquisa, a professora da jovem, bem como o pessoal técnico da escola envolvido na rotina da adolescente.

A participante nos foi encaminhada pela escola, sob a alegação de que não conseguia acompanhar os conteúdos escolares tendo, portanto, muita dificuldade para aprender. Seu histórico escolar incluía cinco repetições do mesmo ano, três das quais na mesma escola. Além disso, a queixa incluía o comportamento de ranger os dentes durante as aulas, de forma a dificultar a atenção dos colegas. Propomos, então, um trabalho interventivo na escola da participante, que contou com sessões terapêuticas com a adolescente e seus pais, reuniões com a professora e equipe escolar, além de supervisões com especialistas na área.

Os atendimentos à adolescente, seu pai, sua mãe e reuniões com sua professora e equipe da escola transcorreram por dois anos letivos, tendo sido efetivadas por duas duplas de estagiários de psicologia. A adolescente era atendida uma vez por semana na escola, em uma sala adaptada para este fim. O pai e a mãe eram atendidos a cada quinze dias, individualmente, e, de acordo com a necessidade, juntos. As reuniões com a professora e a equipe pedagógica aconteciam uma vez ao mês. As sessões foram realizadas dentro do modelo de coterapia, ou seja, com a presença de dois terapeutas. Durante os dois anos de atendimento, a adolescente cursou o quarto ano do ensino fundamental, pois veio a repeti-lo. Entretanto, o fim dos atendimentos culminou com sua aprovação para o quinto ano.

Foram tomados os cuidados éticos devidos na condução do trabalho. À época do estudo, os procedimentos-padrão relativos à condução de pesquisa com seres humanos da instituição à qual os pesquisadores estavam vinculados, foram

preenchidos, a saber: (a) todos os participantes concordaram em participar da pesquisa; (b) esclareceu-se que a participação no estudo era voluntária e que desistência poderia acontecer a qualquer momento não importasse o motivo; e (c) qualquer procedimento que porventura pudesse constranger o participante, poderia ser negado sem prejuízo para ninguém. Os pesquisadores esclareceram os objetivos do estudo aos envolvidos e colocaram-se à disposição para que fossem procurados no período entre as sessões, caso houvesse alguma necessidade referente ao trabalho.

2.2 Referencial teórico-metodológico

Foram fios condutores do entendimento teórico desse trabalho o psicodrama e a abordagem sociohistórica. O psicodrama foi escolhido como instrumento terapêutico, por propiciar o aquecimento necessário, para que o drama infantil pudesse ganhar corporeidade durante os atendimentos, e por possibilitar uma atitude clínica de aceitação, respeito e continência, absolutamente necessários, para que as pessoas atendidas ressignificassem as formas usuais de entender, explicar e lidar com aspectos próprios de sua dinâmica vivencial e relacional. Por sua vez, a abordagem sociohistórica foi também utilizada, por possibilitar compreender que o sujeito se constitui e diferencia-se na interrelação com o outro, sendo visto como um ser que é ao mesmo tempo singular, individual e social.

A perspectiva sociohistórica foi desenvolvida por Vygotsky, Leontiev e colaboradores na União Soviética do início do século XX. É uma teoria que tem base marxista, fundamenta-se na perspectiva dialética e entende o ser humano como sendo histórico e social. Isso significa que os sujeitos se constituem ao longo de suas vidas, a partir de sua atuação em um mundo material/cultural que contém a humanidade desenvolvida por seus antepassados, de onde se tira

a matéria prima para a constituição individual. Esse processo acontece em um mundo social, imerso em relações sociais marcadas pelas formas de produção da sobrevivência. Não há, na perspectiva sociohistórica, um ser humano apriorístico. As concretizações da humanização do homem estão nos objetos de sua cultura, nas atividades que se consolidaram como formas de atender às necessidades humanas, nas próprias necessidades que se reconhecem como humanas, na linguagem que utilizamos para pensar, planejar e nos expressarmos e nas formas de relações sociais que constituímos como possíveis e adequadas para a reprodução da vida. São essas as mediações que possibilitam que nós, candidatos à humanidade, quando nos inserimos de forma ativa neste meio social, possamos ir apropriando-nos desses elementos e construindo de forma singular, porém inteiramente social, nossas subjetividades e individualidades (BOCK, BOCK, 2005; FREITAS, 2002).

O psicodrama foi criado em Viena, na Áustria, no ano de 1921, pelo médico Jacob Levi Moreno. O psicodrama nasce da percepção do seu criador, de que por meio dos recursos teatrais é possível resgatar a espontaneidade enquanto essência do ser humano. Ele propicia a reelaboração de significados por meio do desenvolvimento da espontaneidade, dando ao indivíduo a capacidade de ressignificar situações passadas ou de lidar de maneira adaptada com novas experiências. É por meio das vivências de experiências reais, em que os conflitos são trazidos à tona, que o indivíduo consegue obter alívio para o seu sofrimento. O fundamento do psicodrama é o princípio da espontaneidade criativa e a interação de todos os membros do grupo na produção dramática e a catarse de integração do protagonista. Por catarse, entende-se a descarga de emoções, confissões, alívio das tensões, que ocorre por meio da representação na qual o cliente é autor e ator, concomitantemente, do seu próprio roteiro. A catarse do psicodrama acontece

a partir da relação dos vários membros do grupo que contracenam ou estão envolvidos com a encenação (BUSTOS, 1979; (FONSECA FILHO, 1980); (MORENO, 1974).

Partimos do princípio de que o fracasso escolar da adolescente deve ser entendido como um fenômeno individual, familiar, social e histórico. As intervenções com a jovem visaram constituir um espaço de apropriação da sua história de vida e de auxílio ao processo de aprendizagem escolar. A inclusão de intervenções junto ao pai e à mãe visaram compreender a dinâmica relacional destes com os processos de ensinar e aprender vivenciados em sua própria história de vida escolar e familiar, bem como a ressignificação da dinâmica familiar no que tange ao desempenho dos papéis de pai e mãe como mediadores no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. As reuniões com a professora e a equipe pedagógica visaram desconstruir o discurso de incapacitante, confiado sobre a adolescente e, à medida que ela progredia, reelaborá-lo e ressignificá-lo nos contextos escolar e familiar. Além disso, buscou-se analisar as relações institucionais atreladas às dificuldades de aprender e ensinar da adolescente.

Considera-se, que a dificuldade de aprendizagem decorre de um conjunto de relações entre o sujeito que não aprende e aspectos de sua história evolutiva e constitutiva, da história de aprendizagens em sua família e de características da escola como ambiente ético, estético e histórico. Nesse sentido, buscou-se intervir de modo a contemplar tanto a dinâmica subjetiva quanto a qualidade subjetivante do fracasso escolar vivenciado, a partir da inter-relação desse conjunto.

3 Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os principais resultados do estudo bem como suas discussões. Na

primeira subseção, será discutida a problemática do fracasso escolar da participante sob o referencial teórico do psicodrama; na segunda subseção, as implicações dessa problemática diante do contexto escolar; e, por último, as principais conclusões do estudo advindas das sessões psicoterapêuticas com a adolescente e com seus pais. Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados a fim de preservar a identidade deles.

3.1 Problemática sob a perspectiva do psicodrama

Quando tomamos por referência a ordem evolutiva do desenvolvimento humano, consideramos que em cada período de vida o bebê incorpora experiências que influenciarão fortemente o seu futuro desenvolvimento. Sob esse ponto de vista, podemos dividir essa aprendizagem em três grupos, a saber: cluster um, cujo complemento é a mãe ou adulto que o auxilie; cluster dois, cujo complemento é o pai ou adulto substituto; e o cluster três, cujo complemento é o irmão ou seus equivalentes fraternos. No período do cluster um, o bebê é completamente dependente e é a mãe, ou pessoa que exerça sua função, que irá cuidá-lo para que sobreviva tanto biológica quanto emocionalmente. Assegura-se, naturalmente, a possibilidade de aprender a depender de alguém e de não necessitar negar isso (BUSTOS, 2001).

A distância a qual Marta comentava que tinha da filha adolescente era seguramente emocional. A mãe relatou, em muitos momentos ao longo dos dois anos, a dificuldade que tinha de se sentir próxima da filha desde a gestação. Nesse sentido, as experiências de abandono e desamparo constituíram um aspecto do desenvolvimento psíquico e físico de Ana, que apareciam no aqui e agora dos atendimentos. Na vivência do cluster um, ficou evidente que Ana pouco aprendeu a estabelecer relações de dependência com seu principal cuidador.

Aos três anos, Ana sofreu queimaduras e

ficou internada durante um mês no hospital. A mãe confirmou que não conseguia acompanhar a filha nos procedimentos dolorosos, como no banho e na troca de curativos, por não suportar o sofrimento que sentia ao ver Ana sofrendo. Em relação à vivência de hospitalização de uma criança, Marcelli (1998) comenta que antes dos três ou quatro anos, a criança é sensível às separações, às hospitalizações, às injeções. Dificilmente percebe a doença, como tal, sendo que cada episódio é vivido de sua maneira, concomitantemente com sua realidade interna. Esse episódio, provavelmente, aumentou o sentimento de vulnerabilidade e abandono de Ana em relação à sua mãe, apesar de o pai alegar ter feito muitas vezes o papel de acompanhante no hospital.

É comum, que as crianças de até sete anos, conceituem a doença em termos indiferenciados e mágicos, fixando-se em características externas e recorrendo a explicações culpabilizantes (PEROSA, GABARRA, 2004). De acordo com essa perspectiva, Ana pode ter significado a hospitalização e o tratamento, muito dolorosos, como agressões contra ela própria, acompanhadas de um sentimento de vulnerabilidade e passividade. É possível também que tenha se apropriado de nuances da briga entre o avô e o pai, a qual culminou na queimadura acidental de Ana, como sendo em relação a si e que tenha significado as queimaduras como punição.

Em relação à dificuldade em cumprir regras, a mãe considerava que Ana apresentava limitações de entendimento e por isso precisava ser ensinada várias vezes. Já o pai, não reconhecia que a filha apresentasse limitações no processo de aprendizado, e a considerava “folgada”. Por isso, não insistia em ensinar, apenas cobrava obediência, e em algumas ocasiões, relevava a desobediência sob a alegação de que seria impossível vencer a teimosia da filha sem corrigi-la fisicamente, o que alegava não gostar de fazer.

Segundo Bustos (2001) o cluster dois,

também chamado de paterno, constitui a principal configuração mediadora responsável pela construção e apropriação das normas morais e de conduta na criança. Toda norma representa um limite à ação e uma capacidade de direcionalidade, estando inicialmente relacionada às noções de aprovação e desaprovação e a significação de um mito irrefutável. Ana demonstrava não ter clareza acerca da existência e do porquê da existência de regras e limites no mundo, bem como da necessidade de cumpri-las e da possibilidade de questioná-las. Sua expressão mais comum em relação às regras era a intenção de ignorá-las ou mudá-las de acordo com seus interesses, sem considerar a implicação do outro e do contexto.

A relação de Ana com os irmãos era conturbada. Era vista por eles como a “irmã problema” e esse estigma dificultava o espaço para acertos, erros e reparos no vínculo. Pouco se caracterizava, portanto, numa relação simétrica entre eles, a qual, segundo Bustos (2001), é característica do cluster três. Nessa configuração, aprende-se a compartilhar, a competir e a rivalizar com outras crianças de seu convívio social. Porém, os irmãos tendiam a estabelecer relações com Ana, como alguém que não sabia, não aprendia, que era isolada e estranha. O que os levava a, prioritariamente, dar-lhe ordens e impor limites como faziam os adultos.

A troca compulsória de atividades cotidianas efetivada por Ana sugere o que Bustos (2001) chamou de sentimento de voracidade. Segundo o autor, esse sentimento está relacionado com a necessidade básica de alimentação do bebê. Quando esta não é suprida, gera angústia e tensão e se estiver acompanhada de frustração, desencadeia a voracidade. Essa característica de comportamento, profundamente ligada às significações afetivas, organiza-se segundo uma relação dialética na qual a necessidade de incorporar representa, ao mesmo tempo, um “ato perigoso e portador de angústia” (p.125). Essa contradição

manifestava-se no comportamento de Ana nos atendimentos, pois ao mesmo tempo em que queria realizar muitas atividades, não conseguia concentrar-se em nenhuma e também não conseguia experimentar prazer nelas. Sua voracidade gerava angústia e tensão, caracterizadas pelo ranger dos dentes.

Nesse sentido, a modulação das primeiras relações de uma criança com os adultos cuidadores é fundamental para que a criança aprenda a significar e nomear o mundo. Além disso, é importante para que a criança, ainda bebê, aprenda a depender do outro. Martha, a mãe de Ana, vivenciou em sua própria infância grande desamparo afetivo. Quando se deparou com a vivência da maternidade e com a materialidade de um ser dependente dela, atualizou a vivência do desamparo, a ausência de modelos e a ansiedade.

As experiências complexas do cluster materno quando não favoravelmente encaminhadas no sentido da aceitação da vivência de relações de dependência, podem complicar aspectos do desenvolvimento posterior. Principalmente, por gerar a sensação de abandono e de desamparo em situações nas quais não se tem a resposta para os eventos. Quem passa por essa experiência negativa aprende que a ameaça estará sempre presente e terá de implementar recursos para a própria sobrevivência (BUSTOS, 2001).

Marta costumava desautorizar as condutas do pai de Ana cotidianamente. Assim, Ana tinha dificuldades em se relacionar com pai e mãe ao mesmo tempo. Sentia-se confusa e perdida. Estabelecia relações em corredor, ou seja, somente com o pai ou somente com a mãe e, a partir desse modelo vivenciado em casa, foi desenvolvendo relacionamentos exclusivistas e possessivos também em outros contextos, como na escola. Nas relações em corredor, a criança já reconhece que existe um Eu e um Tu, mas consegue se relacionar apenas com um Tu de cada vez. Ela não consegue perceber e compreender as relações entre as pessoas

a sua volta como um todo e luta pela exclusividade na relação (FONSECA, 1980). A relação que Ana estabelecia com as pessoas, inclusive no setting terapêutico, refletia a vinculação que ela estabeleceu com seus pais, não vinculando com os dois terapeutas ao mesmo tempo e não conseguindo triangular, novamente estabelecendo relações em corredor.

Dessa forma, Ana tem incorporado ao longo de sua história, como parte de si, sentimentos de tensão, ansiedade, medo, insegurança e ambivalência de amor. O ranger dos dentes denunciava tudo isso e acabava interferindo nos relacionamentos da adolescente. Por sua vez, todos esses sentimentos prejudicavam a capacidade plena de aprendizado de Ana, sofrendo de pré-julgamentos dos colegas e professores como a “aluna diferente”, equivocadamente compreendida como “doente”.

3.2 A problemática de Ana no contexto escolar

O fracasso escolar se caracteriza, a partir da trama de uma complexidade de fatores, tais como aspectos da dinâmica familiar - que constituem a matriz de aprendizagem da criança - e aspectos da dinâmica institucional, a qual pode contribuir com a construção de estigmas e de preconceitos em relação aos que não aprendem. Segundo Patto (1997), uma pesquisa efetivada em lares pobres norte-americanos revelou que o fracasso escolar e especialmente o fracasso em aprender a ler, foi causa de privação social posterior. Ou seja, a privação social deveu-se à inacessibilidade de valores e habilidades ligados ao ensino em famílias pobres. Isso é relevante, uma vez que o fracasso escolar poderia perpetuar a condição de excluído da sociedade. Do mesmo modo, comprovou que os professores ignoraram as necessidades dessas crianças, desenvolveram uma percepção precária de suas capacidades e careceram de habilidades para ensiná-las adequadamente.

Considerando-se que Ana é proveniente de família de classe econômica baixa, entende-se que sua história de fracasso escolar teve início na história de fracasso escolar e de mobilidade socioeconômica de seus antepassados. Além disso, seu processo de desenvolvimento apresentava sérios entraves à construção do pensamento autônomo e criativo, da afetividade fluida e de emoções desobstaculizadas. Ao iniciar sua trajetória escolar, rapidamente, foi apontada pela instituição como alguém que não aprendia e, além disso, que prejudicava o bom funcionamento do ambiente escolar. Assim que a escola apontou Ana como incapaz de aprender, ampliou-se a inibição e o retraimento no comportamento da adolescente. Quanto mais se sentia humilhada pela dificuldade em aprender e pelo ranger dos dentes mais se sentia inferior e retraída.

Considerou-se que a falta de reforçamento do comportamento linguístico de Ana desde bebê limitou sua aprendizagem. Segundo Houston (1997), entre os educadores, é comum a hipótese de que as crianças portadoras de atrasos linguísticos e que são provenientes de lares desprivilegiados economicamente, são assim porque seus pais não as ensinaram a falar. “No entanto, é evidente que se considerarmos que a aprendizagem da linguagem é universal da espécie, basta colocar a criança no ambiente em que as pessoas falam e esta hipótese torna-se inválida” (p.175), a não ser que sejam crianças psicóticas ou portadoras de lesão cerebral. Este não era o caso de Ana. Certamente a distância emocional que se estabeleceu entre ela e seus pais, além do contexto familiar não reforçador para a aprendizagem linguística, limitaram seu desenvolvimento, mas não o determinaram. Com o auxílio das intervenções, vagarosamente, foi aprimorando seu potencial linguístico.

3.3 Intervenções psicoterapêuticas

A adolescente demonstrava uma vontade muito grande de aprender a ler e a escrever. Por meio das intervenções, ofereceu-se espaço para que ela experimentasse efetivar exercícios de leitura e de escrita. Os terapeutas procuravam tranquilizá-la quanto aos erros de gramática, fonologia e grafia e serviam de espelho ao mostrar que também erravam. Além disso, buscavam desconstruir a relação de que perder nos jogos e brincadeiras significava perder o amor do outro.

Houve um constante trabalho interventivo na questão do excesso de controle, da falta de atenção e de limites de Ana. O excesso de controle foi trabalhado por meio do manejo do horário da sessão, que inicialmente era controlado pela adolescente e depois ficou sob a responsabilidade dos terapeutas. Lidou-se com a falta de atenção e de limites por meio de jogos e dramatizações, nos quais era definido que se faria uma atividade de cada vez, sem atropelos, e numa velocidade a qual Ana pudesse suportar sem entrar em um estado ansiogênico. A jovem apresentou mudanças significativas nessas questões, realizando as atividades de forma mais concentrada e pausada. Da mesma forma, diminuiu, progressivamente, o ranger dos dentes. Os estagiários procuravam apontar para a adolescente o exato momento em que começava a ranger os dentes. E a intervenção prosseguia no sentido dela dar-se conta da emoção que desencadeava o ranger.

O trabalho terapêutico focou também a reconstrução simbólica das primeiras relações afetivas – pai e mãe – à medida que os terapeutas puderam representar e reeditar o papel saudável dessas figuras no setting. A terapeuta feminina disponibilizava-se para uma relação de certa dependência, acolhimento, afeto e vínculo; e o terapeuta masculino disponibilizava-se para uma relação de autonomia e limites, porém

sem rigidez e distanciamento. O papel de pai e mãe nas sessões também foi construído sem separação e discórdia abrindo, assim, a possibilidade de Ana estabelecer uma relação triangular. Apesar de ela insistir na relação dual, a dinâmica dos terapeutas priorizou a conversação em trio.

Nos atendimentos ao pai e à mãe pôde-se trabalhar o papel de pais da Ana, juntos e igualmente responsáveis pelo seu desenvolvimento. Nesses atendimentos, procurou-se ressignificar a vivência de seus papéis como filhos e possibilitar a compreensão de como essa vivência acabou por interferir na relação com Ana. A mãe, muito aberta ao trabalho nos dois anos, foi atualizando as experiências que teve com a jovem. Pôde olhar para a filha de uma outra forma: como um indivíduo que tem passado por um longo processo de dificuldades no desenvolvimento e na escola, além dos preconceitos sofridos. Marta avançou no sentido de reconhecer quais as dificuldades da filha, clareá-las e então também reconhecer e acreditar nas qualidades desta, elencadas uma a uma durante as sessões. Com seus dois outros filhos mais novos a mãe conseguiu oferecer mais afeto e acolhimento desde pequenos. Além disso, foi sendo capaz de orientá-los no manejo entre irmãos, principalmente na questão do limite e do respeito. O pai, por sua vez, apesar de haver apresentado maior resistência e menor entrega ao trabalho, pôde começar a enxergar sua filha como alguém que luta pelo crescimento e reconhecimento, apesar dos preconceitos e negativas do mundo.

Os encontros com a professora e a equipe pedagógica foram ricos em trocas de informações, conhecimentos, experiências e houve melhora no manejo com Ana e sua turma, além de identificados os aspectos institucionais envolvidos na problemática dela. Esses encontros também serviram como lugar de desabado das dificuldades do dia a dia da equipe. Houve colaboração da escola com o trabalho e, com o tempo, maior implicação na problemática tornou-se

visível, apesar de uma postura implícita – presente em alguns dos componentes da equipe pedagógica – de que era de responsabilidade da psicologia cuidar dos “alunos-problema”.

4 Considerações finais

O que nos levou a esse modelo família-adolescente-escola foi o fato de que entendemos a realidade escolar e o fenômeno do fracasso numa perspectiva sociohistórica, mas também afetiva. Esse olhar nos levou a avaliar as demandas e abrir frentes de trabalho com o intuito de apontar saídas para todo o sistema. Sem esquecer-se, contudo, do sujeito que está vivendo a sua história de fracasso. Cada história de fracasso é única, embora os sintomas se repitam muitas vezes.

Entende-se, que não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produto de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Além disso, a quase totalidade do corpo docente da escola primária, até o quinto ano, é constituída de mulheres de classe econômica média e média-baixa que não trabalham por “amor a arte”, mas porque precisam complementar o orçamento doméstico. Vivenciam cotidianamente a sobrecarga de trabalho, a precariedade de condições materiais, pouco tempo para ler, estudar, informar-se e são mal remunerados (PATTO, 1997). Considera-se, no entanto, que a história de exposição e humilhação que Ana vivenciou pelo seu fracasso escolar e pelo ranger dos dentes, juntamente com as dificuldades intrafamiliares

anteriormente discutidas, pode ter contribuído para a cristalização de suas dificuldades e para a obstaculização do seu aprendizado escolar.

A superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar. Em vez de justificá-lo pelas carências da criança – o que ela não sabe, as habilidades que ela não tem, sua condição de carência global –, assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito ao ensino, o direito ao acesso aos bens culturais (MOYSÉS, COLLARES, 1997).

O trabalho interventivo que produziu este estudo foi fundamental para que os estagiários pudessem aprender as diretrizes de um trabalho em escola, desenvolver a ética e respeito necessários para a sua atuação junto a crianças, adolescentes e famílias, e aprender sobre o trabalho interdisciplinar imprescindível em intervenções dessa natureza. Constituiu-se, portanto, numa experiência de suma relevância na formação desses futuros profissionais. Entendeu-se que uma visão crítica das produções no campo da psicologia escolar exige imersão na realidade escolar, sem a qual o psicólogo estará impossibilitado de moldar gradual e reflexivamente uma práxis inovadora.

Referências

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BOCK, S. D.; BOCK, A. M. B. Orientación profesional: una aproximación socio-histórica. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, v.3, n.5, p. 2-17, 2005.

BROTTO, I. J. O. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. **Letras de Hoje**, v.48, n.1, p. 21-28, 2013.

BUSTOS, D. M. **Psicoterapia psicodramática**. Tradução M. P. Navarro. Original publicado em 1975. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

_____. **Perigo... amor a vista! Drama e psicodrama de casais**. 2ª. ed. Original publicado em 1990. São Paulo: Aleph, 2001.

FONSECA FILHO, J. S. **Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Ágora, 1980.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, v.116, p. 21-39, 2002.

HOUSTON, S. H. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In: PATTO, M. H. S. (Org.), **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 171-191.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: _____. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4ª. ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 21-45.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. v.23, n.42, p. 17-23, 2005.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOYSÉS, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 225-256.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. Tradução A. C. M. Cesarino. Original publicado em 1959. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PALMA, R. C. B. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEROSA, G. B.; GABARRA, L. M. Explicações de crianças internadas sobre a causa das doenças: implicações para a comunicação profissional de saúde-paciente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.14, p. 135-147, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8ª. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, M. P. R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão de fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 139-155.

Recebido em: 13/05/2013

Aprovado em: 12/11/2013

HANSENÍASE: DIAGNÓSTICO PRECOCE É A SOLUÇÃO

Débora Aparecida da Silva Santos¹
Ritiélly Eduarda Lopes Mendonça Gonçalves²
Áurea Miranda do Nascimento³
Lourenço Ribeiro da Cruz Neto⁴

RESUMO

A hanseníase é uma doença infecto-contagiosa, crônica, causada pelo *Mycobacterium leprae*, considerada problema de saúde pública, que deve ser diagnosticada precocemente. É indispensável o papel da equipe de enfermagem por meio da educação em saúde para sua prevenção. O projeto de extensão “Hanseníase: diagnóstico precoce é a solução” objetivou realizar busca ativa e orientar a população do município de Rondonópolis – MT sobre a patologia. Foram realizadas atividades pelos discentes e docentes do Curso de Enfermagem/UFMT/CUR com moradores dos bairros das unidades de Estratégia de Saúde da Família (ESF), de janeiro a dezembro de 2012, por meio de mutirões em parceria com profissionais de saúde. Durante os eventos, ocorreu distribuição de panfletos, exposição de cartazes e álbum seriado, abordagem individual e realização do teste de sensibilidade. Houve mobilização popular em campanhas nacionais e municipais e em mutirões, totalizando 1.483 pessoas atendidas pelo projeto, sendo detectados 31 casos suspeitos de hanseníase. As ações, representam contribuição como movimento à cidadania, diminuindo a representação negativa e preconceito sobre a doença, colaborando com o diagnóstico precoce e desenvolvendo o papel da Universidade em levar conhecimento, melhorando a qualidade de vida e saúde da população.

Palavras-chave: enfermagem; hanseníase; promoção em saúde; educação em saúde.

ABSTRACT

Leprosy is a chronic infectious disease caused by *Mycobacterium leprae*, considered as a public health problem and should be diagnosed early. It is essential to the role of nursing staff through health education for prevention. The extension project Leprosy: early diagnosis is the solution aimed to carry out an active search and guide the population of the municipality of Rondonópolis - MT on pathology. Activities were carried out by students and faculty of the Nursing / UFMT / CUR, with residents of neighborhoods of units of the Family Health Strategy (FHS) from January to December 2012, by conducting joint effort in partnership with health professionals. During the events occurred leafleting, poster exhibition and flipchart, individual approach and the test sensitivity. There was participation in national and municipal task forces, where 1,483 people were treated and detected 31 suspected cases of leprosy. The stock made a move citizenship decreasing negative representation and prejudice of the disease, collaborating with early diagnosis and development of the role of the University in bringing knowledge, improving quality of life and health.

Keywords: nursing leprosy, health promotion, health education.

¹Mestre em Ciências Ambientais e Saúde e docente do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Rondonópolis-MT orientadora, deboraassantos@hotmail.com

²Graduanda do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Rondonópolis-MT e integrante do projeto. ritielly_eduarda@hotmail.com.

³Graduanda do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Rondonópolis-MT e integrante do projeto, aurea.82@hotmail.com .

⁴Enfermeiro graduado pela Universidade Federal do Mato Grosso e Técnico dos Programa de Hanseníase e Tuberculose da SMS de Rondonópolis, integra a equipe do projeto como colaborador, lookruz@hotmail.com.

1 Introdução

A hanseníase é uma doença infecto-contagiosa, crônica, de importante relevância para a saúde pública devido à sua magnitude e alto poder incapacitante. Atinge, principalmente, pessoas na faixa etária econômica ativa, comprometendo a atuação profissional e social do indivíduo. O alto potencial incapacitante da doença está diretamente ligado à capacidade do microrganismo causador da doença penetrar na célula nervosa e também ao seu poder imunogênico (BRASIL, 2010a).

A doença dissemina o bacilo *Mycobacterium leprae* pelas vias aéreas através do contato prolongado; ataca pele e nervos e demora de 2 a 5 anos, até que comecem a surgir os primeiros sinais e sintomas que incluem manchas esbranquiçadas, avermelhadas ou acastanhadas, podendo ser uma ou várias espalhadas; nódulos na pele, mesmo sem manchas; diminuição e/ou perda da sensibilidade. É classificada em: 1) Paucibacilares (PB): Indeterminado e Tuberculóide e 2) Multibacilares (MB): Dimorfa e Virchowiana. Pode acometer pessoas em todas as idades, sexo e classes sociais e levar ao surgimento de deformidades ou incapacidades (BRASIL, 2008a). Após iniciar o tratamento poliquimioterápico (PQT) a pessoa deixa de transmitir, pois as primeiras doses da medicação destroem os bacilos, tornando-os incapazes de infectar. O diagnóstico precoce e o tratamento adequado evitam a evolução da doença (BRASIL, 2002).

A melhoria das condições de vida e o avanço de conhecimento científico, modificaram significativamente o quadro da hanseníase, que atualmente tem tratamento e cura. Concentra-se em países em desenvolvimento como América Latina, Ásia e África (BRASIL, 2010b). As taxas mais altas de prevalência e incidência pertencem ao Brasil, com 87% em relação aos números de casos notificados na Américas, obtendo a segunda posição no mundo.

Acredita-se que esses resultados estão diretamente relacionados ao grande número de identificação e notificação ou mesmo pelos altos índices de casos (MARTINS; CAPONI, 2010).

Mato Grosso está entre os estados que mais apresentam casos de hanseníase. A relação da doença iniciou-se, a partir dos movimentos migratórios que cresceram em busca da parcela da riqueza da economia agrícola e desenvolvimento urbano que permanecem em crescimento. Esse processo altera a estrutura epidemiológica, pois o estado possui áreas extensas de matas e floresta, sendo um grande atrativo para pessoas, e essas áreas “desocupadas” produzem mudanças na existência e expansão de doenças infecciosas e parasitárias, como a hanseníase. A cidade de Rondonópolis, com o início da migração e os investimentos do Governo Federal, teve duplicada a população. Desde esse período, esteve entre as cidades do estado com elevados números de casos de hanseníase, o que pode ser observado em documentos datados de 1927 (relatório do diretor do Hospital dos Lázaros), portanto, mostra-se como foco histórico da doença e permanece até hoje (MAGALHÃES et al. 2011).

O Município apresenta coeficiente de casos de pessoas com hanseníase acima do preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde (MS). A população vive de forma aglomerada, facilitando a transmissão da doença. Rondonópolis oferece um Centro de Referência da doença, com estrutura de atendimento especializado desde 1883, composto por uma equipe de profissionais especializados e treinados, como dermatologista hansenólogo e enfermeira especialista em saúde pública. O governo do município é ciente sobre esse problema de saúde e busca mecanismo de combate à doença por meio da implantação de três centros de referências, que têm como proposta facilitar a realização dos exames para diagnósticos precisos e suporte aos

profissionais que atuam na rede básica (GOVERNO MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS, 2011).

Os profissionais de Enfermagem, ao receberem pacientes com hanseníase ou com sequelas, devem considerar o preconceito e a discriminação. Um bom atendimento influencia na expectativa do indivíduo, uma vez que há uma impressão negativa para a maioria dos doentes, diante do resultado positivo do exame (BRASIL, 2008b). Desta forma, a realização desse projeto de extensão, justifica-se, por contribuir com as comunidades, auxiliando na redução da disseminação da doença e no aumento da procura de diagnóstico precoce, pois, como já comentado, as ações de saúde em relação ao combate à hanseníase são de necessidade pública, além de incluir e desenvolver o papel da universidade em levar conhecimento à população, melhorando a qualidade de vida e saúde dos indivíduos do município, por meio de atividades de educação pela promoção em saúde, através da Enfermagem.

2 Objetivos

O projeto de extensão “Hanseníase: diagnóstico precoce é a solução” teve como objetivo, realizar atividades de busca ativa e de orientação sobre a doença, nas áreas das unidades de Estratégia de Saúde da Família (ESF), do município de Rondonópolis-MT.

Além de levar ao conhecimento do público os sinais e os sintomas da doença, a importância do diagnóstico precoce e do tratamento sem interrupção, as formas clínicas e de contaminação e prevenção, o projeto, também, propôs-se a divulgar as ações da Secretaria de Saúde em relação à hanseníase no município de Rondonópolis-MT,

3 Metodologia

Foi realizado um estudo bibliográfico e pesquisado material científico sobre hanseníase, e coletados da Secretaria Municipal de Saúde, os dados epidemiológicos dos casos ocorridos no município. Houve a elaboração do projeto e sua aprovação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis (CUR).

As atividades de extensão foram desenvolvidas entre janeiro e dezembro do ano de 2012, pelos acadêmicos do Curso de Enfermagem da UFMT/CUR, sob orientação e supervisão de docentes. Os mutirões foram realizados nas unidades de ESF no município de Rondonópolis-MT, previamente agendados pela equipe de execução do projeto e em parceria com a equipe multi e interdisciplinar do Serviço de Saúde.

O público-alvo foi os moradores dos bairros que compreendem as unidades ESF, que se interessaram em adquirir conhecimento sobre a hanseníase ou que apresentaram sinais ou sintomas característicos da doença. Esses moradores foram convidados pelos acadêmicos participantes do projeto, os quais divulgaram a data do mutirão uma semana antes da sua realização, envolvendo a enfermeira daquela unidade e os Agentes Comunitários de Saúde (ACS).

Durante o mutirão ocorreu: a distribuição de panfletos; exposição de cartazes e álbum seriado na unidade de ESF; abordagem individual para esclarecer informações sobre a doença; e realização do teste de sensibilidade com estesiômetro por membros da equipe, que fazem parte da parceria dos mutirões de hanseníase e tuberculose da Secretaria Municipal de Saúde de Rondonópolis-MT (SMS-ROO).

Com o objetivo de estar sempre aprimorando as ações desenvolvidas no projeto, de acordo com a realidade e a importância do tema em questão,

houve a necessidade de aplicação de um método de avaliação. Foi elaborado pelos executores do projeto um modelo de questionário com perguntas abertas e fechadas. Além disso, foi solicitado aos participantes que fornecessem observações, críticas e sugestões para avaliar a participação dos executores e o desenvolvimento da ação durante os mutirões.

4 Resultados e discussão

A equipe executora participou de 06 eventos nacionais e municipais e realizou 06 mutirões nas unidades de ESF, onde 1.483 pessoas foram atendidas. Nos eventos, obteve-se a participação de moradores dos bairros do município e região. Já nos mutirões, observou-se a participação dos usuários dos serviços de saúde de abrangência da comunidade. Durante os eventos e mutirões foram realizadas orientações e exames de pele, e os casos identificados como suspeitos foram encaminhados para atendimento especializado na unidade de referência do município.

O “Dia Mundial da Hanseníase” foi realizado na Praça Brasil no dia 28/01/2012, atendeu 104 pessoas (7%); a “Campanha Nacional de Combate à Hanseníase” realizada no Centro de Especialidades

e Apoio Diagnóstico Albert Sabin (CEADAS) no dia 05/05/2012, obteve o total de 69 atendimentos (4,6%); o “Mutirão de ações de promoção à saúde” na Praça Brasil, no dia 24/08/2012, o total de 85 atendimentos (5,7%) (2,8%); a participação na “Semana de promoção a saúde” realizada no Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade (NEATI) na UFMT/CUR, no dia 28/08/2012, com o total de 42 atendimentos; a “Semana da Pátria” realizada pela Escola Estadual Santo Antônio, nos dias 03, 04, 05 e 06/09/2012, com 947 atendimentos (66,5%) e o “Mutirão de exame de pele e tuberculose” no Centro de Reabilitação Louis Braille, no dia 21/09/2012, com o total de 94 atendimentos (6,3%). Nas unidades de ESF, os mutirões aconteceram aos sábados, com início às 8h e término às 12h. Na unidade de ESF Parque São Jorge (02/06/2012) foram atendidas 41 pessoas (2,8%); na ESF Cidade Alta (16/06/2012), 07 pessoas (0,5%); na ESF Vila Cardoso (30/06/2012), 19 pessoas (1,2%); na ESF Bom Pastor (07/07/2012), 37 pessoas (2,5%); na ESF Jambrapi (01/09/2012), 22 pessoas (1,5%); ESF Vila Rica (22/09/2012), 16 pessoas atendidas (1%). Durante a realização dos eventos e mutirões foi possível observar maior participação de pessoas do sexo feminino com total de 54,4% (Figura1).

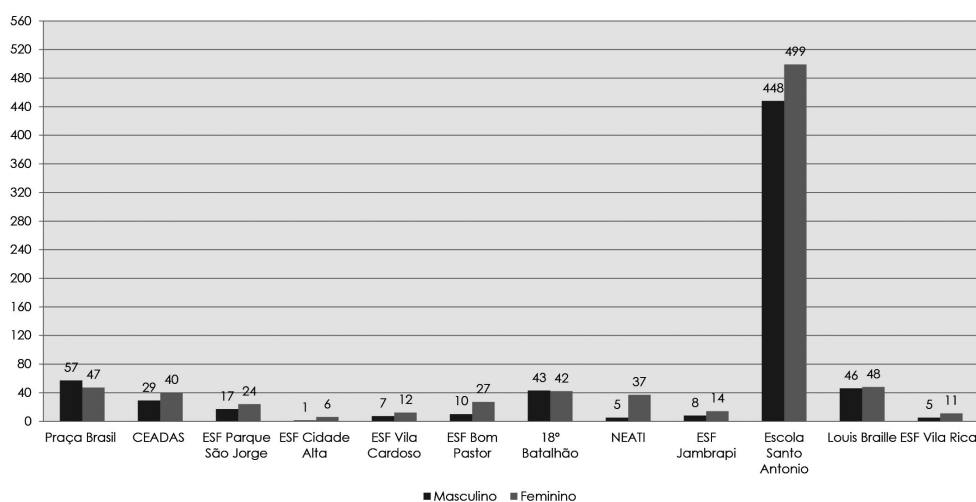


Figura 1 – Total de atendimentos nos eventos nacionais e municipais e nos mutirões realizados pelo projeto de extensão em parceria com a SMS, relacionados por sexo e local da realização dos eventos. Rondonópolis-MT, 2012.

Pesquisa realizada com base em dados de amostras sobre as diferenças em relação aos cuidados com saúde entre homens e mulheres, constata que as mulheres vivem mais, no entanto, apresentam mais frequentemente doenças de curta duração, que causam mais sintomas e menos letalidade, por isso, utilizam mais serviços de saúde, ao contrário dos homens, que são acometidos mais por doenças crônicas e fatais (PINHEIRO et al., 2002).

Durante a execução do projeto, também observou-se maior frequência de participantes com

faixa etária entre 5-12 anos de idade, com 45,8%, seguido pela faixa etária entre 13-19 anos, com 23,7% de participação. Pessoas na faixa etária de 60 anos ou mais apareceram em terceiro lugar, com 9,3% de participação; entre 40-49 anos, após, com 6,1% de participação. A faixa etária entre 30-39 apresentou 5,2% de participação; entre 50-59, com 4,8% e entre 20-29, com 4,3% de participação. A faixa etária com menor índice de participação ficou com os menores de 5 anos, que apresentaram 0,7% de participação (Figura 2).

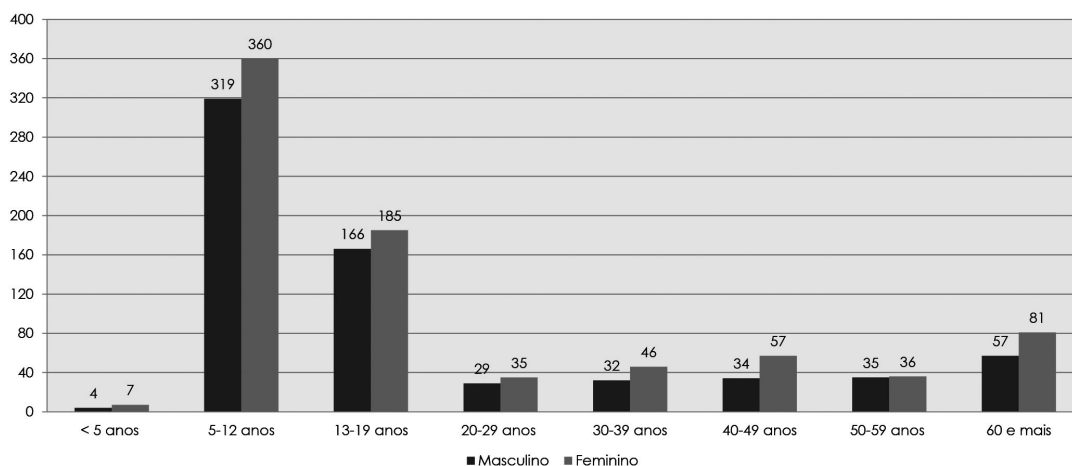


Figura 2 – Total de atendimentos nos eventos nacionais e municipais e nos mutirões realizados pelo projeto de extensão em parceria com a SMS, relacionados por faixa etária e sexo. Rondonópolis-MT, 2012.

Esses dados em relação à faixa etária, justificam-se devido à realização do evento “Semana da Pátria” realizada pela Escola Estadual Santo Antônio, nos dias 03, 04, 05 e 06/09/2012, com total de 947 atendimentos. Os alunos da escola enquadravam-se entre as faixas etárias 5-12 anos ou 13-19 anos, aumentando o índice de participação desse público.

Além disso, foram detectados 31 casos suspeitos de hanseníase, sendo verificado maior índice destes casos no evento realizado na Praça Brasil “Dia Mundial da Hanseníase”, com detecção de 08 pessoas. Na “Campanha Nacional de Combate à Hanseníase”

detectaram-se 06 casos suspeitos. A “Semana da Pátria” e os mutirões nas ESF’s Parque São Jorge e Jambrapi apontaram 03 casos suspeitos em cada evento. Nas ESFs Vila Cardoso e Vila Rica e no Centro de Reabilitação Louis Braille foram encontrados 02 casos suspeitos em cada mutirão de exame de pele e tuberculose. Durante os eventos realizados nas ESFs Cidade Alta e Bom pastor foi detectado apenas 01 caso em cada unidade. Já no “Mutirão de ações de promoção a saúde” na Praça Brasil e na “Semana de promoção a saúde” no NEATI não foram encontrados casos suspeitos de hanseníase (Figura 3).

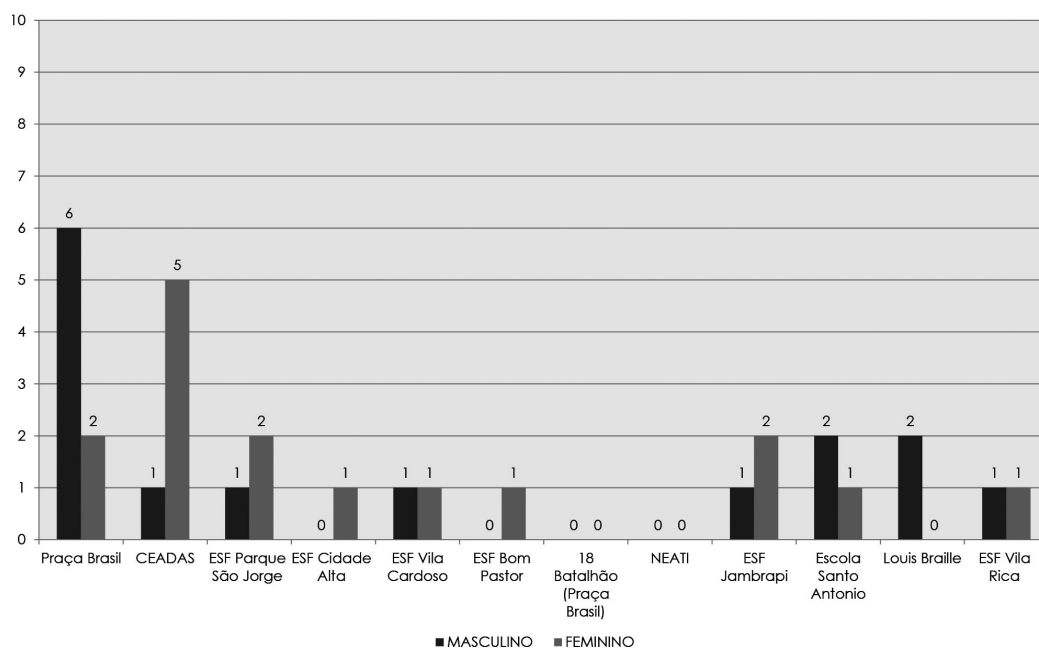


Figura 3 – Total de casos suspeitos detectados nos eventos nacionais e municipais e nos mutirões realizados pelo projeto de extensão em parceria com a SMS, relacionados por sexo e local. Rondonópolis-MT, 2012.

A hanseníase é um grande problema de saúde pública, pois falta conscientização da gravidade da doença e mobilização dos profissionais de saúde na orientação da população (BRASIL, 2002). Dessa forma, a realização dos eventos e mutirões são importantes instrumentos para diagnóstico precoce e tratamento da doença, evitando a disseminação da hanseníase.

A disseminação da hanseníase, além de estar relacionada com a geografia do Brasil, inclui também os fatores sociais, os quais são resultados da grande diferença da distribuição de renda, que inclui a maior parte da população vivendo na extrema pobreza, expostas à desnutrição ou a algumas carências nutricionais, além de condições higiênicas desfavoráveis, e muitos movimentos migratórios em busca de melhores oportunidades. Assim, a hanseníase está inclusa nesse contexto, pois conforme indicadores, a doença está diretamente ligada à baixa renda familiar, baixa escolaridade e à falta de condições mínimas de saúde (MAGALHAES; ROJAS, 2007).

A comunicação e educação em saúde são componentes de medidas profiláticas estruturantes do Programa Nacional de Controle da hanseníase. Três medidas são imprescindíveis: ações de comunicação em saúde, educação permanente e mobilização social. Essas ações devem ser conduzidas sempre em consonância com as ações em execução, e para se obter bons resultados, deve promover a participação de diferentes atores sociais no planejamento, execução e avaliação, favorecendo a democratização e a descentralização dessas ações (BRASIL, 2008d). Além disso, em relação aos casos suspeitos, foi verificado maior número de casos entre o sexo feminino (51,61%); o sexo masculino aparece em segundo lugar (48,38%). Em relação à faixa etária foram detectados casos em todas as faixas acima de 5 anos, sendo que houve maior incidências entre as faixas de 5-12 anos e 40-49 anos; ambos com 22,58 %, em seguida entre 30-39 anos (16,12%); as faixas de idade entre 13-19, 20-29, 50-59 e igual ou maiores de 60 anos aparecem com 9,67 % cada. Entre os menores de 5 anos não foram detectados casos suspeitos (Figura 4).

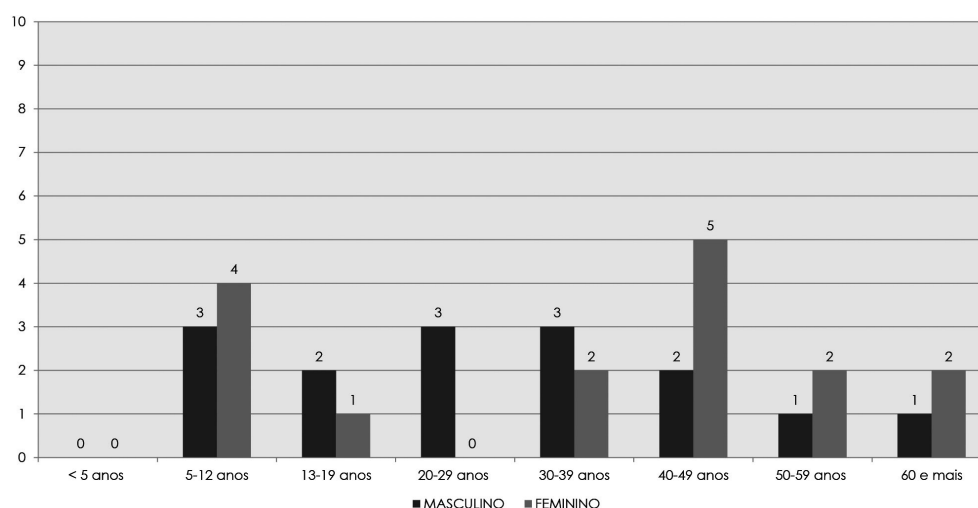


Figura 4 – Total de casos suspeitos detectados nos eventos nacionais e municipais e nos mutirões realizados pelo projeto de extensão em parceria com a SMS, relacionados por faixa etária e sexo. Rondonópolis-MT, 2012.

Antigamente, os indivíduos do sexo masculino eram a grande maioria portadora da doença, entretanto, com a mudança de hábitos e costumes neste século, está diminuindo a diferença de incidência de casos entre sexo masculino e feminino. Uma das causas é o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, levando ao crescimento do número de casos em mulheres (SCHECHTER; MARANGONI; 1998).

A hanseníase pode atingir todas as idades e ambos os sexos, porém ocorre raramente em crianças, e quando ocorre é por que esta reside em uma região bastante endêmica da doença (BRASIL, 2002). Além disso, a melhoria das condições de vida e o avanço de conhecimento científico modificaram significativamente o quadro da hanseníase, que atualmente tem tratamento e cura. No Brasil, cerca de 47 mil casos novos são detectados a cada ano sendo 8% deles em menores de 15 anos (BRASIL, 2010b). O diagnóstico precoce, o tratamento e a prevenção são de fundamental importância para impedir a transmissão da doença, reduzir incapacidades e deformidades, cessando assim o medo e o preconceito que causam discriminação e danos psíquicos, morais e sociais aos doentes, a seus familiares e à sociedade (BRASIL, 2008a).

O tratamento do paciente é fundamental para curá-lo, fechar a fonte de infecção e impedir a cadeia de transmissão, sendo, portanto, importante no controle e para eliminar a hanseníase como problema de saúde pública. Esse tratamento é padronizado pela Organização Mundial de Saúde, conhecida como PQT, devendo ser realizado nas unidades de saúde (BRASIL, 2002).

O projeto desenvolvido, vem colaborando com a detecção de novos casos suspeitos, possibilitando assim, o diagnóstico precoce, que é uma das prioridades das ações do Ministério da Saúde, na interrupção da cadeia de transmissão da doença, juntamente com início ao tratamento de poliquimioterapia (PQT). Os enfermeiros devem estimular e incentivar a educação em saúde sobre hanseníase, principalmente no ambiente escolar, pois há uma escassez de informações acerca dessa doença. Vale ressaltar, que atualmente, a educação em saúde não é um instrumento restrito ao enfermeiro, mas a cada membro da equipe multidisciplinar, cabendo a cada um, a transformação de qualquer ambiente social em um espaço de produção em saúde (CORIOLANO-MARINUS, et al, 2012).

Além disso, os profissionais de enfermagem ao receber pacientes com hanseníase, com suspeita

ou com sequelas, devem levar em consideração o preconceito e a discriminação. Assim, é preciso que o profissional tenha a sensibilidade para escutar e colher informações sobre a família, buscar entender a percepção, e a posição e necessidade do paciente para enfrentar todo o percurso na cura da doença, pois, muitas das pessoas acometidas, não assumem o medo e o preconceito, e essa atitude infelizmente são presentes no interior dos serviços de saúde (BRASIL, 2008c).

É imprescindível que o profissional enfermeiro reconheça a necessidade de conhecimento técnico-científico sobre a hanseníase e que possa desenvolver atividades práticas para favorecer o diagnóstico precoce da doença. As ações de educação em saúde são fundamentais para usuários, família e comunidade na atenção básica à saúde. Nesse projeto, desenvolvido em 2012, não foram desenvolvidas ações voltadas especificamente para os profissionais, somente participaram diretamente do evento, na divulgação, e cediam os locais para realização dos mutirões. Na proposta deste projeto, em 2013, há o planejamento de ações para esse público.

5 Conclusão

O projeto desenvolvido proporcionou envolvimento com a comunidade, possibilitando maior acesso à realidade vivida por cada grupo e a identificação da necessidade de melhorar a educação em saúde para a população, sobre a proliferação da doença no município de Rondonópolis-MT.

Além disso, observou-se que a população demanda de informações precisas acerca da hanseníase e que há a necessidade do desenvolvimento de ações contínuas em relação à promoção de saúde, por meio da educação em saúde, pelos profissionais de saúde do município. Houve a detecção de casos suspeitos, auxiliando no diagnóstico precoce da patologia e

contribuindo para diminuição das incapacidades provocadas.

A avaliação do projeto pelos usuários dos serviços de saúde e dos profissionais das equipes de saúde, envolvidos nas ações, foi positiva e satisfatória, além de que, os objetivos foram alcançados e as atividades desenvolvidas auxiliaram o crescimento acadêmico em relação ao desenvolvimento das atribuições do profissional enfermeiro na Atenção Básica, no que se relaciona a hanseníase pelos discentes executores por meio da extensão universitária.

O projeto de extensão contribuiu com o papel da universidade, em levar conhecimento à população, favorecendo uma ação de cidadania e o vínculo com a comunidade, além de melhorar a qualidade de vida e saúde dos indivíduos do município, por intermédio de ações de educação e promoção em saúde pela Enfermagem. Espera-se dar continuidade ao projeto, incorporando ações de educação continuada com as equipes das unidades de ESF e a educação em saúde nas escolas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia para o Controle da hanseníase**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_de_hanseníase.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Manual de prevenção de incapacidades** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 3. ed., rev. e ampl. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008a. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/incapacidades.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de

Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Hanseníase e direitos humanos: direitos e deveres dos usuários do SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008b. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/hansenias_e_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Manual de adaptações de palmilhas e calçados** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 2. ed. rev. e ampl. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008 Brasília. 2008c. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/palminha_calçados.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Vigilância em saúde: situação epidemiológica da hanseníase no Brasil**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica - Brasília: 2008d. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/boletim_novembro.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Doenças Infecciosas Parasitárias: Guia de Bolso. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Vigilância Epidemiológica. 8 ed. – Brasília: Ministério da Saúde. 2010a. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_infecciosas_parasitaria_gui_a_bolso.pdf. Acesso em: 07 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Hanseníase**. 2010b. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1466>. Acesso em: 03 mar. 2013.

CORIOLO-MARINUS, M. W. L.; PACHECO, H. F.; LIMA, F. T.; VASCONCELOS, E. M. R.; ALENCAR, E. N. Saúde do escolar: uma abordagem educativa sobre Hanseníase. **Sau. & Transf. Soc.** v.3, n.1, p.72-78, 2012. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/2653/265322710012.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

GOVERNOMUNICIPALDERONDONÓPOLIS. Secretária Municipal de Saúde. **Protocolo de Atendimento a hanseníase na cidade de**

Rondonópolis – MT. 2011. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/docs/Protocolo_Hansenias_para_impress_o.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

MAGALHÃES; M. da C. C.; ROJAS, L. I. Diferenciação territorial da hanseníase no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. v. 16, n. 2, p. 75 – 84, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v16n2/v16n2a02.pdf>>. Acessado em: 09 de Março de 2013.

MAGALHÃES, M. da C. C.; SANTOS, E. S. dos; QUEIROZ, M. de L. de; LIMA, M. L. de; BORGES, R. C. M.; SOUZA, M. S.; RAMOS, A. N. Migração e hanseníase em Mato Grosso. **Revista Brasileira Epidemiologia**. v. 14, n. 3, p. 386-97, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v14n3/04.pdf>>. Acessado em: 29 jan. 2013.

MARTINS, P. V.; CAPONI, S. Hanseníase, exclusão e preconceito: histórias de vida de mulheres em Santa Catarina. **Ciências da Saúde Coletiva**. v. 15 (Supl. 1), p. 1047-1054, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232010000700011&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2013.

PINHEIRO, R. S.; VIACAVA, F.; TRAVASSOS, C.; BRITO, A. dos S. Gênero, morbidade, acesso e utilização de serviços de saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.7, n.4, p.687-707, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n4/14599.pdf> >. Acesso em: 24 jan. 2013.

SCHECHTER, M.; MARANGONI, D. V. **Doenças infecciosas: conduta diagnóstica e terapêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.1998.

Recebido em: 29/04/2013

Aprovado em: 12/11/2013

Revista Participação

A revista Participação publica trabalhos de caráter teórico-prático oriundos das atividades de docentes, discentes e técnicos-administrativos desenvolvidas em projetos, programas e ações extensionistas no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil; reflexões em assuntos contemporâneos tendo a extensão universitária como eixo, bem como assuntos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

De livre acesso, a revista está no Sistema de Editoração de Revistas Eletrônicas- SEER/IBCT (Open Journal System-OJS), bem como integra o portal de periódicos da CapesQualis. É qualificada como B5 nas áreas Interdisciplinar e de Administração e Turismo. Por ter fluxo contínuo pode em qualquer momento receber submissões de textos, por meio do cadastro no SEER no endereço <http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/about/index>.

1. A revista mantém duas edições anuais, junho e dezembro, nas versões on-line e impressa (esta última a depender de recursos). O recebimento dos trabalhos tem fluxo contínuo, contudo, poderão ser lançadas as chamadas públicas com estabelecimento de prazos. No fluxo contínuo, esgotado espaço, o material aceito integrará edições subsequentes.
2. Os trabalhos devem obedecer às normas da revista. Serão aceitos para publicação, segundo a avaliação por pares, textos para as seções: Artigo, Editorial, Opinião, Comunicação e Resenhas, conforme definições da Norma.
3. A próxima edição da revista, a de número 25, está prevista para publicação em junho de 2014.

Envie o seu trabalho!

Decanato de Extensão - DEX

Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro

70.910.900 - Brasília-DF Brasil - Fax: (55 61)

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX

Telefones: (55) (61) 3107 0326 e 3107 0330

redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/

www.revistaparticipacaodex.unb.br

E-mail: participacao@unb.br,

<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/about/index>



Universidade de Brasília
Decanato de Extensão