

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ensino, Pesquisa e Extensão



Organizadoras
Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume

25

Ano 2021

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 25

Ensino, Pesquisa e Extensão

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação Contemporânea - Volume 25 - Ensino, Pesquisa e Extensão/ Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de – Belo Horizonte– MG: Poisson, 2021
Formato: PDF ISBN: 978-65-5866-077-4 DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4
Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia
1.História 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título
CDD-370
Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Planejamento e avaliação no contexto da didática: Uma experiência acreana 7

Jaqueline Santos Pequeno da Silva, Alisson Lima Damião, Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, Maristela Rosso Walker

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.01

Capítulo 2: Relato de experiência da Oficina de Planejamento Compartilhado do Componente Curricular: Práticas interdisciplinares/ interação ensino, serviço e comunidade 15

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.02

Capítulo 3: Gestão e democracia em uma escola pública: Conflitos e possibilidades 19

Rute Elena Alves de Souza, Jefferson Marçal da Rocha

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.03

Capítulo 4: Agência de Inovação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a construção do habitus empreendedor a partir da formação docente. 28

Luciana Silva do Nascimento, Márcia Gomes dos Santos Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.04

Capítulo 5: O capital social nas atividades empreendedoras: Um estudo em uma Associação Comercial em um município do Amazonas..... 36

Flaviana Oliveira de Lima, Antônio Vagner Almeida Olavo, Antônio Henrique Queiroz Conceição, Carmen Pineda Nebot

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.05

Capítulo 6: A estratégia do Oceano Azul na empresa *Toogether* 46

Cintia Leticia da Silva Copetti, Vanessa Almeida da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.06

Capítulo 7: Palmeiras: Fibras e sementes usadas na confecção de artesanados pela Associação de Artesãos de Tabatinga-AM-Brasil..... 52

Viviane Uchôa de Oliveira, Maria Del Pilar Diaz de Garcia

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Ensino da Geografia Agrária no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande através da aula de campo no Cariri Paraibano..... 60

Fabiano Custódio de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.08

Capítulo 9: Tem dinheiro no lixo: Uma prática em modelagem matemática 71

Aires Francisco de Oliveira, Luciana Alves da Silva Costa, Adelino Cândido Pimenta

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.09

Capítulo 10: A negação da filosofia africana pelo ocidente 80

Jorge Vinicius Quevedo da Cruz

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.10

Capítulo 11: A criança negra: Vítima de preconceito racial e exclusão no seu processo de aprendizagem 84

Erica Dantas da Silva, Raimunda de Fátima Neves Coêlho

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.11

Capítulo 12: Negra! A cor do Brasil: Provocações sobre a condição do negro no espaço escolar..... 90

Claudina Azevedo Maximiano, Dávilla Vieira Odizino da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.12

Capítulo 13: Brincadeiras, brinquedos e as memórias infantis dos velhos quilombolas de Porto Alegre em Cametá-PA..... 100

Alessandra Pereira de Carvalho Veloso, Nazaré Cristina Carvalho

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.13

Capítulo 14: Satisfação dos participantes das mateadas realizadas pelo PET-Agronegócio Conexões dos Saberes na UNIPAMPA Campus Dom Pedrito..... 110

Kelvin de Souza Gutebier, Bruna Martins de Menezes, Bárbara Marques Dias Mendes, Dyessica Santos, Diovana Guedes Saldanha, Jose Acelio Silveira da Fontoura Junior

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Mateadas culturais como forma de integração social e cultural na universidade..... 114

Fernanda da Silva Esteve, Arthur Fernandes Bettencourt, Heidy Erika Reingruber, Luthieli Lopes dos Santos, Fernanda Lucero Rodrigues, José Acélio Silveira da Fontoura Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.15

Capítulo 16: Planetree, mudança cultural e aprendizagem significativa na educação permanente de profissionais de saúde 118

Araíê Prado Berger de Oliveira, Rogério Saad Vaz

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.16

Capítulo 17: Alimentação saudável: Avaliação do conteúdo e método de uma atividade realizada no Clube de Ciências 127

Ester Silva Chaves, Joice Bezerra de Sousa Leal, Teresinha Guida Miranda, Gleycione de Araújo Vasconcelos, Normando José Queiroz Viana, Alessandra de Rezende Ramos

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.17

Capítulo 18: Ações do Projeto Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas nas escolas 1ª Edição: Um trabalho sobre o Sistema Urogenital Humano com os alunos do quinto ano de uma escola municipal de Ponta Grossa, PR..... 135

Cristina Lúcia Sant'Ana Costa Ayub, Márcia Regina Paes de Oliveira, Raissa de Quadros, Sílvia Andréia Parizotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-077-4.CAP.18

Autores:..... 139

Capítulo 1

Planejamento e avaliação no contexto da didática: Uma experiência acreana

Jaqueline Santos Pequeno da Silva

Alisson Lima Damião

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Maristela Rosso Walker

Resumo: O planejamento e a avaliação na prática pedagógica são dois eixos de extrema importância para um bom trabalho docente, pois além da melhoria da qualidade de ensino, eles definem a qualidade da aula ministrada. Ambos são fatores que pressupõem um amálgama de relações, uma vez que um fornece suporte ao outro. Assim, o docente avalia para planejar, para acompanhar o aprendizado do aluno e planeja para voltar a avaliar, para analisar se os discentes progrediram na aprendizagem. É um processo dialético que pressupõe conhecimento de tendências pedagógicas, fundamentação teórica aliada à prática pedagógica calcada em leitura da realidade circundante. A frágil formação pedagógica como um todo e a falta de domínio didático do professor, em particular, levou ao longo da história a um conjunto de equívocos. Neste contexto, traçamos como objetivo para este artigo, analisar como se desenvolve o processo de avaliação e planejamento em uma escola de ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, cuja metodologia é o estudo de caso, e como técnica utilizamos a entrevista semiestruturada com uma professora de uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Os resultados evidenciam que a participante deste estudo credita uma importância mediana ao planejamento e a avaliação. Na sua visão, estes eixos didáticos não definem sua prática e nem tampouco o comportamento de seus alunos. A avaliação é vista por ela como um meio de classificar o aluno, de distinguir o “bom” e o “ruim”, de observar se ele conseguiu alcançar o objetivo do conteúdo ou não; e, se o objetivo não foi atingido, ela prossegue com o conteúdo sem se preocupar com as dúvidas dos alunos, sem rever o conteúdo para melhor assimilação dele pelos educandos, ou seja, não planeja a aula de acordo com a necessidade/realidade do aluno a fim de melhorar sua compreensão, ela simplesmente segue com o programa a ser cumprido, corroborando para afirmar o que pesquisas como as de Vasconcellos (2000, 2011) e Luckesi (2011, 2015) já confirmavam e ratificando o que Freire (2003) anunciava ao denunciar a grande distância existente entre o discurso e a prática arena educacional.

Palavras-chave: Avaliação. Didática. Planejamento. Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

A educação se caracteriza em uma atividade social e cabe ao professor levar o aluno a assimilar os conhecimentos que foram acumulados no decorrer dos anos pelos homens para que assim os educandos tenham uma formação social, sendo cidadãos conscientes. Dentro da escola, a Didática se faz necessária para guiar o fazer pedagógico na escola, formulando diretrizes que orientem os docentes em suas atividades e para que assim os alunos possam assimilar os conhecimentos de forma clara e objetiva desenvolvendo suas capacidades físicas e cognitivas. Vasconcellos (2011, p. 33) afirma que:

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador.

A Didática é fundamental para o profissional da área da educação, uma vez que, dentre os seus componentes estão a avaliação e o planejamento ambos, em uma teia de relações que vão definindo a docência. Neste contexto, no intuito de discutirmos essas relações, elaboramos este artigo com o objetivo de analisar como se desenvolve o processo de avaliação e planejamento em uma escola de ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

O tema em questão é relevante para quem deseja ser um profissional da educação de qualidade, pois oferece uma discussão acerca dos processos de planejamento e avaliação vivenciados pelos docentes na escola pesquisada, mostrando a perspectiva da professora participante em relação a esses elementos, bem como, a importância deles para um ensino de qualidade.

Esta pesquisa é resultado de uma investigação de caráter qualitativo utilizando como metodologia o estudo de caso, e como técnica de coleta de dados lançamos mão da entrevista semiestruturada que foi realizada com uma professora de uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais, situada no município de Cruzeiro do Sul, Acre, conforme já mencionado. Para o desenvolvimento do trabalho nos apoiamos em autores como Luckesi (2011, 2015), Vasconcellos (2000, 2011) e Osima Lopes (1991).

2. AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: DEFINIÇÃO

A Didática enquanto disciplina do curso de formação de professores contribui para que estes sejam bem-sucedidos na sua prática pedagógica ao fornecer estudos sobre os processos que permeiam o ensino. Sobre isso Pimenta (1998, p.172) elucida.

A didática como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, as recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação dos professores configuram uma explosão didática. Sua resignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática de ensinar.

A Didática não está sozinha no processo de formação dos educandos, porém dentre os elementos que a constituem e contribuem para uma formação de qualidade estão o planejamento e a avaliação, que são aspectos determinantes na prática pedagógica de um educador. O conceito de planejamento explicitado por Vasconcellos (2000, p. 79) nos esclarece que:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Dessa forma, Vasconcellos (2000, p.79) diz que: "[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.". Então vemos que o planejamento é algo que está presente no nosso dia a dia, na vida particular, ao ir ao mercado comprar algo, na vida profissional, ao planejar o que será feito naquele dia, em tudo encontramos planejamento, mesmo que de forma implícita, planejamos. Ele permite ao educador refletir sobre seu trabalho, repensando sua prática e nele deve verificar se os objetivos definidos são adequados aos alunos se vão corresponder às dificuldades que precisam ser trabalhadas.

E para nos elucidar com a definição de avaliação, Sant' Anna (1995, p.07) esclarece que:

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Ainda referente ao conceito de avaliação, Hoffmann (2008, p.17) salienta que a mesma é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Com as definições acima arroladas podemos ver que a avaliação é um elemento imprescindível no processo educativo, já que ela mostra o nível de aprendizado e desempenho que os alunos atingem, é um ato do fazer pedagógico, porém não deve ser usado somente para avaliar os alunos e sim para indicar ao professor parâmetros para qualificar o seu trabalho, o que está dando certo ou errado e melhorar sua prática pedagógica, o que remete ao planejamento, a fim de estimular seus educandos no processo educativo de ensino e aprendizagem.

Assim, para Sant' Anna (1995) a avaliação é como uma espécie de termômetro, onde é possível analisar o nível de aprendizagem do aluno no momento da avaliação realizada, já Hoffmann (2008) a conceitua como uma forma de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, avaliando não só o que ele aprendeu até o momento e sim as implicações que fizeram com que o educando aprendesse ou não o conteúdo, agindo com base na compreensão do outro e remetendo também ao professor, pois este deve fazer uma reflexão de como ele está ensinando e rever os erros e acertos com base na avaliação realizada com os discentes.

3. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Planejar e avaliar são essenciais no processo educativo, são dois elementos que se complementam, pois avaliamos para planejar e planejamos para avaliar novamente, a partir da avaliação elaboraremos um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos educandos.

O planejamento é o passo decisivo para a melhoria do trabalho docente quando é realizado de maneira correta, já que muitas vezes, os professores planejam suas atividades sem nenhuma ligação com o contexto vivido pelo aluno, o que torna sua aula uma "chatice" e sem proveito para o aluno, então o educador precisa ficar atento e interligar o conteúdo estudado na sala com as vivências dos discentes, pois só assim ele saberá utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a transformação do seu contexto.

De acordo com Lopes (1991, p. 43) "o bom plano de ensino se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo". Então os conteúdos precisam estar associados a experiência de vida dos alunos, só assim haverá produção de novos conhecimentos, quebra do senso comum e por fim a transformação.

O ato de planejar no processo de ensino é fundamental para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a transformação da sociedade para a melhoria da qualidade de vida para todos, então o planejamento deve ser integrador, ou seja, participativo, discursivo, problematizador como enfatiza Lopes (1991, p. 50):

Essa abordagem integradora, com efeito, é que proporcionará um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Entendemos que uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade

e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade.

Vemos que o que vai proporcionar essa educação integradora, geradora de conhecimentos será o planejamento realizado de forma adequada. Com a inclusão de métodos que leve os alunos a participarem a questionarem, onde os conteúdos estejam ligados com a vida cotidiana desses indivíduos. O próximo passo a ser trabalhado será a organização do processo de avaliação da aprendizagem gerada pelo planejamento realizado. Conforme Luckesi (2011) as escolas estão confundindo o significado de avaliação e estão praticando os exames ao invés da avaliação processual como nos diz:

Hoje na escola brasileira - pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior - praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo avaliação para denominar essa prática (LUCKESI, 2011, p. 180).

Hoje nas escolas a avaliação é feita através de trabalhos e provas que irão se converter em notas, e por sua vez vai determinar a classificação do estudante, se está aprovado ou reprovado, então, a realidade não mudou, o termo foi alterado, mas a prática continua a mesma, autoritária, objetiva, não possibilitando o educando a refletir a questão, debater e dialogar com o professor. Para se formar cidadãos atuantes na sociedade é necessário que o educador passe a ter uma nova perspectiva sobre o ato de avaliar, que adquira uma postura comprometida não só com o pedagógico, mas com o social, que se preocupe com a educação e veja que a avaliação deve ser conjunta num processo de acompanhamento, não só a nota alcançada pelo educando (LOPES, 1991). Sobre isso, Luckesi (2002, p. 5) aborda:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Então a avaliação sendo diagnóstica, não é classificatória, ela visa à qualidade do ensino, fazendo as intervenções necessárias quando for o momento adequado e por isso é construtivo, fazendo o aluno avançar cada vez mais no nível de aprendizagem.

Após esta breve discussão sobre o assunto detalhamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho.

4. METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo definido contamos com uma participante que é professora do ensino fundamental das series iniciais que denominamos como "Professora A", a escola na qual atua está situada no município de Cruzeiro do Sul no estado do Acre, esta docente tem 41 anos de idade é formada em Pedagogia e atua na educação há quinze anos.

Sendo este artigo uma pesquisa de cunho qualitativo utilizamos o estudo de caso como metodologia, e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2002, p. 42) a pesquisa pode ser compreendida como "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Então a pesquisa é determinante no processo de resolução de problemas, na busca pelas respostas a determinado assunto. Neste contexto, o estudo de caso é:

[...] uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (GIL, 2002, p. 54).

Os dados coletados na pesquisa com o uso do estudo de caso não são na sua maioria conclusivos, e sim, hipóteses, que podem conter falhas, já que, se trata de uma pesquisa de campo, diretamente com o objeto da mesma. Como nos esclarece Gil (2002, p. 54) "Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões". Em vista disso, buscamos conhecer a qualidade com que vem sendo trabalhados a avaliação e planejamento, portanto, do ponto de vista metodológico esta pesquisa visa uma abordagem qualitativa e segundo Michel (2009, p. 37):

Este tipo de pesquisa se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estaticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análises feitas de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatos em ciências sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade (...). Na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta.

Neste cenário, escolhemos a entrevista semiestruturada que é uma metodologia adequada para coletar dados qualitativos num estudo de caso, pois como fala Gil (2008) esta tem o objetivo de coletar dados, porém não é um simples questionário, o entrevistado pode falar livremente sobre o assunto, mas cabe ao entrevistador tomar o foco quando desviar-se do conteúdo. Esta foi realizada com a "Professora A" com auxílio de um aparelho celular na gravação das respostas.

A pesquisa é de extrema importância para diversas áreas do conhecimento, já que o tema em questão é relevante para quem deseja ser um profissional de qualidade, pois durante sua trajetória esses dois elementos irão guiar sua prática pedagógica enquanto docentes. Este artigo busca discutir a visão de planejamento e avaliação, e como educadores precisamos saber a definição dessas duas palavras e seu significado para a prática docente.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assuntos inerentes e cruciais à educação, buscamos compreender como são conceituados e praticados o planejamento e avaliação na escola. Nossa pesquisa teve como participante uma professora de uma escola de ensino fundamental das séries iniciais. Por meio da entrevista, buscamos coletar sua opinião com cinco questões semiestruturadas. A primeira pergunta efetuada foi sobre como ela considera o planejamento de ensino. A mesma respondeu: "Considero ele razoável, pois sem ele as aulas seriam improvisadas e sem

nexo, mas as vezes não dá tempo de realizar as atividades e é bastante ruim, já que temos que fazer em outro dia e já atrapalha o planejamento de outro dia" (Professora A).

Então vemos que ela atribui razoável importância ao planejamento, já que muitas vezes não tem tempo de concluí-lo e considera que isso atrapalha o andamento de suas aulas. Há o predomínio de uma visão ingênua sobre o assunto. A importância do planejamento não deve residir em exatidões, em medições. O que se planeja nem sempre vai se restringir ao espaço de tempo desejado e planejado. Porém isso não o desqualifica. Sobre isso Nérici (1988, p. 223) esclarece que o planejamento é importante por que nos permite:

Dar uma visão global e detalhada do ensino a ser levado a efeito em uma atividade, área de estudo ou disciplina; racionalizar as atividades docentes e discentes; tornar o ensino mais eficiente; tornar o ensino mais controlado; conduzir os educandos mais seguramente para os objetivos desejados; possibilitar um acompanhamento mais eficiente dos estudos dos educandos; evitar improvisações; entre outros.

É neste que deve residir sua importância. Oferecer um horizonte ao docente e aos discentes no processo de conduzir o ensino e a aprendizagem. A questão seguinte foi em relação à organização do planejamento, ao qual a participante informa que: "É feito quinzenalmente e faço a maioria em casa, seguindo um modelo dado pela escola, onde consta conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação".

Em relação à organização Libâneo (1994) diz que na elaboração de um plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos em uma só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação, avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

A terceira pergunta é referente aos itens de avaliação mais utilizados pela docente e ela disse que: “A participação é o item mais utilizados já que é primeiro ano e não faz provas e faz isso com registro diário da participação dos alunos”.

Segundo Luckesi (2011) o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Então a participação dos alunos, principalmente para as series iniciais conta bastante como fator de avaliação.

A quarta pergunta, diz respeito a como ela incentiva a turma a participar das aulas. A participante esclarece: “É através de conversas motivadoras e jogos principalmente que envolvo todos os alunos e isso até ajuda na interação”.

Contribuindo para essa reflexão, Piletti (1987, p. 69) afirma que:

A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, de refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor.

Os alunos não chegam à escola totalmente vazios de conhecimentos, eles chegam com os conhecimentos culturais e éticos que são ensinados pelos pais, por isso o professor não deve querer mudar o aluno, fazer ele à sua maneira, pois ele já vem com algo que foi desenvolvido. Voltando a questão da avaliação perguntamos sobre como ela define avaliação e como ela avalia seus alunos. Em relação a isso ela nos informa que: “A avaliação é uma das formas de saber se o aluno conseguiu atingir o conteúdo e avalio os alunos através da participação, já que eles não fazem provas”.

Segundo Vasconcellos (2000), a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomada de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem. A avaliação não precisa ser algo ameaçador para o aluno e sim uma maneira de ajudar a progredir com sua aprendizagem.

A pergunta posterior relaciona-se com as metodologias usadas pela professora para ensinar os conteúdos e ela esclarece que: “Uso diversas metodologias como jogos, brincadeiras, cartaz, dialogo, tudo tendo relação ao conteúdo estudado no momento, tento deixar ao máximo as aulas dinâmicas”.

As metodologias são fundamentais no processo de aprendizagem para que tenhamos êxito na transmissão dos conteúdos. Para se trabalhar com novas metodologias precisamos estar cientes de que devemos sempre liga-las à vida cotidiana do aluno como Libâneo, (1985, p.137) nos afirma:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes.

Podemos perceber com a entrevista que realizamos que a professora busca estar sintonizada com os alunos e atendendo as necessidades de aprendizagem de cada um, recorrendo ao auxílio da coordenação para uma boa prática pedagógica. Ela busca trazer outros meios para apresentar para a sala de aula aquilo que se pretende ensinar. Porém a questão do planejamento podia ser repensada por ela, já que é um dos

critérios primordiais para ser um bom profissional na docência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no decorrer deste artigo demonstrar a importância da Didática para o processo de ensinar e aprender. Por meio da Didática nos é possibilitado o conhecimento das diferentes abordagens em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. A Didática permite que estudemos os meios, as formas e os componentes que orientam o professor para que a prática educacional ocorra, para que este também seja um profissional qualificado e crítico, capaz de intervir no comportamento de seus alunos. Com isso os alunos poderão atuar de forma crítica, sendo possível ver a realidade e transformá-la, a fim de melhorá-la para as futuras gerações. Além disso, ela exerce um papel extremamente importante como disciplina no curso de formação de professores possibilitando ao formando uma visão mais ampla de como agir, de como guiar sua prática, ela é de grande importância para os futuros profissionais da educação.

É preciso que os professores entendam que o conhecimento se encontra em constante avanço e atualização, e cabe a ele boa parte da tarefa de levar os alunos a desenvolverem-se cognitivamente, e a criar habilidades que os levem a perceber a importância da educação para a sua vida. O educador que problematiza o conhecimento de forma a romper com os velhos métodos que por anos impregnaram nossas salas de aula, possibilita aos alunos podem passar a ter o desejo o prazer de conhecer e de aprender. Isto possibilita construir novos saberes de maneira que o ensino se tornará significativo para eles, libertando-os desta forma, dos tradicionais conceitos utilizados durante as aulas, para que assim, os educandos possam sair da concepção ingênua sobre aprendizagem e passe a ser consciente, ou seja, ser um sujeito crítico que sabe que pode tanto modificar a ele mesmo como o contexto a sua volta;

E em relação ao planejamento e avaliação que são os aspectos pesquisados nesse artigo, devemos nos conscientizar de que estes componentes didáticos devem possibilitar uma prática voltada para o que o aluno possa aprender. É necessário enquanto profissionais da educação mudar a visão de avaliação, passando do conceito de examinar para o conhecimento do real significado do termo avaliar e saber diferir os dois para que não cometamos esse erro na prática pedagógica. Constatamos a necessidade do acompanhamento pedagógico: é neste espaço que o professor troca experiências, divide dificuldades, busca novas alternativas de atuação, enfim é no papel do coordenador pedagógico que o professor encontra apoio para suas angústias e desafios que se passam no espaço escolar. É necessário clarificar ao educador que o aluno é um ser aprendente e não um ser que tudo sabe e precisa-se ter uma flexibilidade no momento de avaliação. Devemos aproveitar também o momento de avaliação dos nossos alunos e avaliar-nos, sabendo que se o aluno não aprende parte da falta de aprendizagem também se deve a nossa forma de ensinar.

Portanto, cremos que o nosso objetivo foi alcançado já que detectamos que a avaliação desenvolvida pela professora pesquisada caracteriza-se em sua maioria na forma de exames, buscando apenas notas, classificando o aluno. Em relação ao planejamento, constatamos que o mesmo não recebe o tratamento pedagógico como preveem as diferentes abordagens didáticas, dando a ele a importância necessária sendo realizado apenas porque é uma exigência da escola. Devemos deixar claro que a nossa pesquisa é uma pesquisa limitada, já que é realizada apenas com um participante e não é conclusiva, pois se trata de um estudo de caso da espécie qualitativa, correndo o risco de falhas e erros.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- [2] GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [3] GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2015.
- [4] HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- [5] LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- [6] LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- [7] LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Repensando a didática. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- [8] LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. 2002. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf acesso em: 28 de maio de 2015.
- [9] LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira Constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- [10] MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- [11] NÉRICI, Imidio Giusepe. Didática uma introdução. São Paulo: Atlas, 1988. PILETTI, Claudino. Didática geral. São Paulo: Ática, 1987.
- [12] PIMENTA, Selma Garrido. LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, ciência da educação? Cortez: São Paulo, 1998.
- [13] SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- [14] VASCONCELLOS, Celso. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.
- [15] VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Libertad-1).

Capítulo 2

Relato de experiência da Oficina de Planejamento Compartilhado do Componente Curricular: Práticas interdisciplinares/ interação ensino, serviço e comunidade

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Resumo: O presente artigo traz o relato de experiência da Oficina de planejamento compartilhado do componente curricular: práticas interdisciplinares/interação ensino, serviço e comunidade, fruto da pesquisa intitulada Concepções dos Docentes do Curso de Graduação em Enfermagem sobre o Processo Ensino Aprendizagem nos Cenários de Prática, realizada com os docentes do curso de graduação em Enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco. A motivação para a realização da oficina deveu-se a sugestões dos próprios docentes da pesquisa, que detectaram uma lacuna no planejamento das práticas, sentindo a necessidade de um planejamento compartilhado com os diversos atores envolvidos no processo ensino aprendizagem dos cenários de prática. Teve como objetivos promover discussões sobre planejamento compartilhado inerente às práticas interdisciplinares do curso, proporcionar diálogo entre os cenários de prática e a instituição de ensino: discente, docente, e profissionais de saúde, propor a reorganização das ações das práticas e divulgar os resultados aos envolvidos. Foram realizadas metodologias ativas para desenvolver a oficina e evidenciado em seus resultados a real necessidade de se realizar planejamentos coletivos numa atividade de reflexão e de diálogo permanente entre os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem nos cenários de prática, reforçando a necessidade de se estabelecer um planejamento compartilhado, visando à melhoria da formação profissional e ao aperfeiçoamento dos serviços de saúde.

Palavras-chave: Ensino. Docente. Práticas profissionais.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Concepções dos Docentes do Curso de Graduação em Enfermagem sobre o Processo Ensino Aprendizagem nos Cenários de Prática*, realizada com os docentes do curso de graduação em Enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Pesqueira, proporcionou a realização da Oficina de Planejamento Compartilhado do Componente Curricular Práticas Interdisciplinares/Interação Ensino, Serviço, Comunidade, que resultou como produto de intervenção, um relatório técnico o qual foi apresentado aos integrantes das instituições envolvidas no processo ensino aprendizagem nos cenários de prática.

De acordo com as DCNENF e o PPC de Graduação em Enfermagem do IFPE/Pesqueira, a integração entre ensino, serviços de saúde e comunidade deve ser abordada durante o processo de formação dos profissionais, inserindo-os nos cenários de prática desde o início do curso. Entende-se por integração ensino-serviço o trabalho coletivo, pactuado e integrado de discentes e docentes dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores. Essa integração visa à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços (ALBUQUERQUE, 2007).

Também visa estabelecer estreita vinculação entre o corpo docente e discente e os profissionais de saúde dos serviços que sediam as atividades práticas e de estágio curricular, a fim de proporcionar o intercâmbio permanente de conhecimentos, experiências e tecnologias. Promover projetos e parcerias que envolvam a comunidade da região, contribuindo com iniciativas de atendimento às necessidades relativas à saúde individual e coletiva, como também com a consolidação da rede de saúde do Sistema Único de Saúde - SUS (PPC, 2015).

A motivação para a realização da oficina deveu-se a sugestões dos próprios docentes da pesquisa, que detectaram uma lacuna no planejamento das práticas, sentindo a necessidade de um planejamento compartilhado com os diversos atores envolvidos no processo ensino aprendizagem dos cenários de prática, docentes, discentes, gestores, profissionais de saúde e usuários, trazendo para junto da instituição de ensino esses parceiros, fazendo-os parte do processo.

Sendo assim, a oficina procurou proporcionar construções coletivas, através do diálogo, que conseguissem promover uma identidade coletiva de atuação nos cenários utilizados dentro do Sistema Único de Saúde, criando espaços de discussão entre discente, docente e profissionais de saúde, bases para a execução das práticas nos diversos cenários, propondo reorganização das ações das práticas.

Assim, o ato de educar constitui-se como uma responsabilidade a ser atingida pelo profissional de saúde e deve pautar-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual a prática é o elemento complementar para a construção do conhecimento em que a ação-reflexão-ação visa transformar a realidade social e o próprio sujeito fazedor-pensador da práxis (LEITE; PERES, 2010).

Nesse sentido, é imprescindível que todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos processos de saúde-doença estejam envolvidos nos planejamentos das ações necessárias a um bom desenvolvimento de práticas de ensino compatíveis com os princípios do SUS visando ao máximo o bem-estar dos clientes.

2. JUSTIFICATIVA

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade da realização de um planejamento coletivo entre os profissionais de saúde que atuam nos cenários de prática e os docentes do curso que acompanham os discentes nesses ambientes de aprendizagem. Isso porque a organização curricular precisa oportunizar, desde cedo, a inserção do discente enquanto sujeito político, histórico e social nos cenários de atuação profissional, considerando que o processo de trabalho em saúde é coletivo e envolve atores sociais distintos: comunidade, profissionais de saúde, universidade e indivíduo.

Desse modo, os alunos são inseridos nos processos de tomada de decisão desde o início do curso através das práticas realizadas nos cenários do SUS, propiciando um aprendizado com a realidade que ocorre nos serviços de saúde, levando-os a desenvolver um pensamento crítico-reflexivo sobre sua prática e sobre a realidade que o cerca.

3. OBJETIVOS

- Promover discussões sobre planejamento compartilhado inerente às práticas interdisciplinares do curso;
- Proporcionar diálogo entre os cenários de prática e a instituição de ensino: discente, docente, e profissionais de saúde;
- Elaborar bases para a execução das práticas nos diversos cenários;
- Propor a reorganização das ações das práticas;
- Informar aos gestores, docentes, discentes e profissionais de saúde, os resultados da realização da Oficina de Planejamento Compartilhado do Componente Curricular Práticas Interdisciplinares/Interação Ensino, Serviço, Comunidade, por meio do Relatório Técnico.

4. METODOLOGIA

1. Processo de sensibilização: convite online e impresso a todos os gestores, docentes, discentes e profissionais de saúde dos cenários de prática do módulo. Primeiramente houve toda a confecção do material para o movimento de sensibilização e chamamento dos envolvidos através da entrega manual e online dos respectivos convites a todos.
2. Divulgação / Inscrição / Organização – Pastas, Canetas, Blocos, Etiquetas, Crachás e Certificados. Após os convites entregues houve o momento de arrumação prática do evento com a aquisição e organização dos materiais a serem distribuídos durante o evento, todos devidamente identificados.
3. Execução da Oficina com metodologias ativas. Momentos de discussão em grupos com levantamento dos questionamentos a respeito do tema. Foram realizadas dinâmicas de início e término da ação, rodas de conversa com os participantes a fim de serem colocadas as impressões, questionamentos, dúvidas e posicionamentos a respeito do tema abordado, onde foram colocados através de metodologias ativas pontos positivos e negativos, propostas de atuação e como lidar com mais eficiência na questão das práticas nos serviços do SUS.
4. Elaboração do Relatório Técnico. Após a oficina foi elaborado um relatório técnico com todo o apanhado do evento para posterior repasse aos envolvidos e tomadas de decisões.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A expectativa quanto à oficina foi a de que ela promovesse a discussão e a análise das práticas pedagógicas com os docentes da instituição e os atores envolvidos – discentes, gestores, profissionais de saúde e usuários –, a fim de ressignificar o processo ensino-aprendizagem, o que impactaria na qualidade do curso.

A avaliação da oficina foi extremamente positiva, podendo ser comprovada na participação ativa dos presentes, numa atividade de reflexão e de diálogo permanente entre os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem nos cenários de prática, reforçando a necessidade de se estabelecer um planejamento compartilhado, visando à melhoria da formação profissional e ao aperfeiçoamento dos serviços de saúde.

Foi muito ressaltada a importância de trazer para a instituição a comunidade externa para participar desse planejamento consciente do processo de trabalho oportunizando cada vez mais a integração ensino-serviço-comunidade e as práticas interdisciplinares. Tinha-se, pois, a perspectiva de implementação de um planejamento conjunto das atividades práticas, objetivando-se a abertura de novos caminhos que levem à discussão sobre a importância da inovação nas práticas pedagógicas. Assim, acredita-se que se oportunizará maior aproximação entre docente e discente, sujeitos do aprendizado, e os serviços, integrando-os a esse processo.

6. CONCLUSÕES

Levando-se em consideração todo o conteúdo da “Oficina de Planejamento Compartilhado do Componente Curricular: Práticas Interdisciplinares/interação Ensino, Serviço e Comunidade”, pode-se considerá-la uma ideia inovadora no âmbito da instituição e dos serviços de saúde, visto que foi apontada na própria

oficina a necessidade e o desejo de que houvesse momentos como este para serem discutidas e organizadas ações em prol das práticas nos locais de trabalho.

A promoção da interação entre os diversos segmentos do curso com a comunidade e suas representatividades na perspectiva da construção coletiva do projeto do curso realçou a importância da ação-reflexão-ação na prática e nos diversos cenários de atuação do Bacharelado em Enfermagem e ratificou os objetivos da pesquisa que desencadeou a oficina.

A participação foi efetiva e contundente de todos os participantes, superando as expectativas. Mostra realmente a importância e a necessidade de se trabalhar esse tema cada vez mais de forma rotineira e efetiva.

Além disso, a oficina confirmou os resultados da pesquisa realizada com os docentes do IFPE Campus Pesqueira, que apontaram a necessidade de um planejamento compartilhado com todos os envolvidos no processo. Durante esse evento, os próprios participantes louvaram a iniciativa e confirmaram a necessidade desse planejamento conjunto, inédito na instituição. Portanto, pesquisa e o produto da intervenção estão em consonância e sinalizam que seja efetivamente colocada em prática a interação ensino- serviço-comunidade na formação dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] ALBUQUERQUE, et al. A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, 2007.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF, 2001.
- [3] LEITE, Maria Madalena; PERES, Heloisa Helena. Educação em Saúde: desafios para uma prática educadora. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2010.
- [4] PPC do Curso de Graduação em Enfermagem do IFPE Campus Pesqueira, 2015.

Capítulo 3

Gestão e democracia em uma escola pública: Conflitos e possibilidades

Rute Elena Alves de Souza

Jefferson Marçal da Rocha

Resumo: Este artigo relata uma intervenção pedagógica (IP) que procurou contribuir para a construção participativa nos processos de gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro (EEEF AVC), Dom Pedrito/RS. A intervenção teve como objetivo debater com os educadores o verdadeiro sentido da democracia na gestão escolar. A metodologia utilizada na intervenção foram as Rodas de Formação (RF) com temas relacionados às políticas de gestão. Com os resultados da intervenção, é possível afirmar que a direção da EEEF AVC precisa construir mecanismos de participação que insira o pressuposto democrático, rompendo com velhos hábitos de centralização de decisões.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Gestão. Participação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma intervenção pedagógica (IP) na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro (EEEFDAVC), localizada na zona urbana da cidade Dom Pedrito (RS), envolvendo a equipe diretiva e os docentes da referida escola. O objetivo foi analisar e propor ações sobre os conflitos e as possibilidades existentes, em uma perspectiva de gestão democrática.

Para isso, nos encontros realizados, denominados intervenções pedagógicas (IP), houve debates sobre questões que se entendem como relevantes para a gestão escolar: Gestão e Democracia, Projeto Político Pedagógico, Gestão da Sala de Aula e a função dos colegiados na Gestão Escolar.

Entende-se que a escola é um lócus de formação e participação que propicia debates, construindo-se uma instituição democrática e plural para que todos possam compreender os processos educacionais a partir de uma perspectiva plural e não "(...) monológicas" (MOQUERA; ESTEVES, 2016, p. 612).

O problema de pesquisa, que motivou a realização da IP na EEEFAVC, baseou-se em duas questões centrais: quais os desafios encontrados pela gestão escolar no processo de reflexão da própria prática, tendo em vista a educação como transformação? E, também, qual a contribuição de uma gestão participativa em uma escola pública no processo de ensino e aprendizagem dos discentes?

Os pressupostos de participação e democracia foram os desafios postos na proposta de intervenção, por se considerar a escola pública um lugar propício a uma educação participativa aliada ao ensino e à aprendizagem, na busca por formar sujeitos críticos e multilaterais (CÓSSIO, et al. 2010).

O objetivo também foi refletir sobre os mecanismos que devem auxiliar a gestão democrática e, por conseguinte, a contribuição da gestão escolar participativa para o processo de ensino e aprendizagem de uma escola pública.

Já a intervenção pedagógica (IP) fundamentou-se na necessidade de debater com os pares, ou seja, com os professores da escola o verdadeiro sentido da democracia e sua efetiva participação junto à gestão de uma escola pública de periferia, visto que a Escola está localizada em uma área de grande vulnerabilidade social.

2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. ARTHUR VILLAMIL DE CASTRO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Arthur Villamil de Castro (EEEFDAVC) situa-se na periferia da cidade de Dom Pedrito/RS, no bairro Santa Terezinha.

A EEEFAVC abriga, em maior número, estudantes que vivem na comunidade onde a escola está localizada, local popularmente chamado de "Beco" ou "Beco da Punhalada"¹. O terreno onde a escola foi construída, segundo o Núcleo de Regularização Fundiária - NURF, pertence à Rede Ferroviária Federal, visto que, nesta área, localizava-se a antiga estação férrea da cidade.

A maior parte das famílias desse bairro possui cadastro único na Secretaria de Assistência Social do Município e são beneficiários de programas sociais, o que as configura como famílias de baixa renda, ou ainda de extrema pobreza (Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social- SMTAS).

A escola funciona provisoriamente em uma ala cedida pela Escola Estadual Getúlio Dorneles de Vargas, pois seu prédio foi interditado pelo Corpo de Bombeiros em março de 2015, por apresentar riscos à segurança de seus usuários. Segundo a análise do corpo de bombeiros, a escola não possuía extintores de incêndio em condições de uso e nenhum outro sistema de prevenção e proteção contra sinistros.

A medida tomada pela Secretaria de Educação foi acomodar os alunos provisoriamente em uma ala da Escola Getúlio Dorneles de Vargas, no bairro São Gregório, também periferia de Dom Pedrito.

Durante todo o ano letivo de 2016 e 2017, a escola funcionou fora de sua sede e, por conta disso, passou por diversas dificuldades como a minimização do número de alunos, redução da verba da merenda, problemas com relação aos alunos no horário do recreio, mudança no horário da entrada e saída dos

¹ Nome pelo qual foi consagrado pela tradição. Essa denominação foi atribuída ao local pelos inúmeros crimes ocorridos no bairro, a maioria com arma branca, porém essa informação é segundo fontes orais. Não há nenhum documento escrito sobre a origem do nome. Considerou-se propício citá-lo aqui, no contexto de ilustrar a trajetória histórica de um bairro de moradores da classe trabalhadora pobre.

alunos. Essas e outras medidas foram tomadas para assegurar a integridade física dos alunos, pois esta transferência de local gerou uma rivalidade entre os discentes das duas escolas, ou mais precisamente "(...) brigas para demarcação de territórios e para aquisição de poder entre iguais" (BENINCASA 2007, p. 236).

O corpo discente da escola, segundo o estudo socioantropológico, realizado pela supervisão da escola durante o ano de 2016 é composto por membros de famílias de baixa renda, constituído por filhos de pedreiros, carpinteiros, vendedores, empregadas domésticas e desempregados, cujo nível de escolaridade familiar, na sua maioria, é o ensino fundamental incompleto. Esse fator torna ainda mais relevante o papel da escola como referência à comunidade, na qual está inserida.

Outro fator a ser considerado é a localização da escola, situada em um bairro em que as famílias se mudam com certa frequência, ocasionando uma rotatividade na vida escolar do educando, fenômeno que prejudica a aprendizagem dos educandos.

3. CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOS EDUCADORES DA ESCOLA ARTHUR VILLAMIL DE CASTRO

Os professores que atuam na Escola, em sua grande maioria, não são professores nomeados através de concurso público e, sim, oriundos de contratos emergenciais renovados anualmente. A escola atende alunos desde o primeiro ano das séries iniciais até o nono ano das séries finais, divididos entre os turnos da manhã e tarde.

Quanto à formação, percebe-se que, entre os professores das séries iniciais, dois possuem graduação; e três, o curso de Magistério. Já os professores das séries finais todos possuem graduação, mas alguns, além de ministrarem a disciplina na qual são habilitados, também atuam em disciplinas para as quais não possuem formação.

4. OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO

Este projeto caracterizou-se como uma intervenção que não buscou mensurar e, sim, compreender e refletir sobre as estratégias da gestão escolar da eefavc. no processo da intervenção, o objetivo foi refletir com os sujeitos participantes do contexto escolar, instigá-los a compreenderem os significados das decisões coletivas em espaços sociais públicos, que, nesse caso, é uma instituição escolar pública, atendendo a uma comunidade pobre, que tem - ou deveria ter - o objetivo de preparar cidadãos para a vida em sociedade.

Procurou-se, no levantamento, analisar todos os elementos que pudessem contribuir para a compreensão do que foi investigado: a gestão escolar em uma escola pública de periferia. Dessa forma entende-se que a Gestão Escolar Democrática é constituída pela "(...) participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários" (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, [21--], p. 04).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa documental (LÜDKE; ANDRE, 1986; GIL, 1989). Com relação à metodologia do trabalho, que é a intervencionista, seguiram-se os escritos de Robson (1995), citados por Damiani et al. (2013, p. 58), onde está expresso que:

(...) pesquisa no mundo real por serem realizadas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório. Esse tipo de pesquisa visa à resolução de problemas, gera movimento, mudança, ou mesmo se não transforma, é lançada uma semente de repensar seus velhos hábitos e uma nova possibilidade é lançada.

A investigação intervencionista tem como objetivo principal interferir na realidade estudada, possibilitando mudanças e também despertando um novo olhar de análise. Esse método chamado "intervenção" se diferencia de outros métodos de pesquisa aplicada pelo compromisso de não somente propor problemas, mas solucionar de forma participativa, sendo este formato de pesquisa uma característica específica dos mestrados profissionalizantes em educação.

Sua aplicação deve ser no ambiente de trabalho, onde o pesquisador também está inserido na investigação, visto que, ao desacomodar seus pares, ocorre também uma movimentação dos gestores. A intervenção, conforme abordam Besset, Coutinho e Cohen (2008, p. 12), começa "(...) a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, seus questionamentos e propostas já constituem uma intervenção". Portanto, justifica-se a aplicação desse modelo na pesquisa realizada na

escola Dr. Arthur Villamil de Castro, por pertencer-se a esse espaço, partilhando das angústias comuns ao grupo.

Uma outra questão importante é o fato de que, conforme afirma Moreira (2008, p. 430), “a pesquisa/intervenção só acontecerá se houver um problema comum a ser solucionado”. Neste caso, pode-se reafirmar a importância da utilização dessa metodologia neste contexto, pois foi visível, a partir dos dados, e estudando-se o modelo de gestão, a necessidade de se refletir sobre os objetivos de uma escola pública de um bairro de periferia de uma cidade do interior do RS.

O uso dessa metodologia de investigação em ambientes educacionais possibilita momentos de reflexão, mesmo em instituições onde as relações hierárquicas, conservadoras e tradicionais buscam se manter inalteradas. Esse pressuposto intervencionista contribui para que ocorram movimentos de partilha no contexto onde o docente está inserido e também possibilita o envolvimento de seus pares.

Na pesquisa-intervenção, caracterizam-se como sujeitos o pesquisador bem como os pesquisados, visto que ambos têm um papel ativo e fundamental no processo da análise, e, neste caso, inserem-se como partícipes no trabalho intervencionista: os gestores da escola, os docentes e os alunos, mesmo estes últimos não sendo ativos neste projeto.

5. MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste tópico, descreve-se o método de avaliação da intervenção realizada na EEEFAVC. A avaliação realizou-se em uma abordagem qualitativa, pois foi utilizada, como metodologia, a análise documental a partir da leitura das cadernetas de metacognição, uma técnica de abordagem pouco utilizada na área da educação, mas que pode contribuir muito para a pesquisa.

Também se utilizou da triangulação de dados que, segundo Minayo (2010,p. 56), “(...) se configura na utilização de vários instrumentos que possam contribuir e permitir uma melhor explicação e aproximação dos processos e dos fenômenos sociais”. Os sujeitos participantes da pesquisa receberam uma caderneta denominada caderneta de metacognição, numeradas de um a 12. Essas cadernetas serviram para registros das percepções dos sujeitos sobre os temas apresentados nas rodas. Para avaliar as rodas, foram levadas em conta as crenças, ontologias, valores de cada participante sobre os temas abordados nas rodas configurando-se assim como uma análise de documentos.

A análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “(...) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (...)”. Segundo as autoras acima citadas “considera-se como documentos todo o material escrito que possa ser utilizado como informações sobre o comportamento humano (1986, p.38)”.

Para a realização do diagnóstico, antes da intervenção, realizou-se uma pesquisa documental. Observe, segundo Gil (1989), o que se configura como uma pesquisa documental com relação às fontes:

(...) as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 1989, p. 45).

Ainda com relação à pesquisa documental, o autor aborda os lados positivos de seu uso. Segundo ele:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 1989, p. 46).

Essa investigação se constituiu de uma análise de Atas do Conselho Escolar, análise do PPP da Escola, as avaliações externas, além dos índices de evasão, reprovação e aprovação dos últimos três anos. Também foram aplicados questionários, a fim de conhecer a gestão, e uma entrevista com os gestores.

Com relação às avaliações em larga escala, há entendimento de que essas mensurações impostas por organismos externos, as quais são propostas para todas as instituições escolares em determinados ciclos de ensino, caracterizam uma situação educacional ou um índice de aprendizagem. Com relação a esses resultados fornecidos pelo INEP, sabe-se que esses não levam em conta o contexto em que se inserem. É preciso observar que cada escola tem as suas peculiaridades e isso é refletido nos resultados das avaliações.

6. RELATO DAS “RODAS DE FORMAÇÃO”

Neste tópico, detalha-se a intervenção, ou seja, como ela foi realizada de forma pormenorizada, conforme as orientações de Damiani (2012). A dinâmica da intervenção constituiu-se através de Roda de Formação (RF), a partir de um encontro cuja perspectiva abordava formas de gerir uma escola. Esta ocorreu através de sete encontros, a fim de construir o diagnóstico da escola.

As Rodas de Formação, que se constituíram de 5 encontros, tiveram por objetivo concretizar a intervenção no contexto da EEEFDVC, através de discussões sobre democracia e Gestão Escolar, com vistas a compreender como esses mecanismos chamados gestão e democracia contribuem para o processo ensino e aprendizagem. Nas Rodas, as propostas consolidaram a aplicação do projeto de intervenção no ambiente escolar.

O outro objetivo foi discutir com a direção, vice-direção, supervisão e professores, os fatores que devem ser debatidos na instituição escolar. Nesse contexto, buscou-se conhecer as ações da gestão frente aos principais temas que são inerentes a uma gestão democrática a fim de minimizar as questões referentes ao ensino e à aprendizagem, bem como refletir sobre a participação da comunidade escolar na construção da escola.

As Rodas de Formação se destacam por sua configuração que possibilita a partilha entre os participantes. Aguiar (2009, p.32) considera que “(...) entender a importância da Roda como um espaço de formação em que se aprende pelo exercício de estar no coletivo, pode contribuir para reinventar o cotidiano escolar”.

Nessas Rodas, todos têm algo a ouvir e algo a dizer, assim como Freire (1981, p. 79) nos ensina que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos envolvidos. Nesse caso, acredita-se que as Rodas de Formação foram momentos que retiraram o professor do isolamento e impulsionaram o protagonismo a partir da prática da reflexão e análise, contribuindo para a sua reflexão e para a de seus colegas. Nesse arquétipo foram concebidas oportunidades para compartilhar e se apropriar de experiências e, conseqüentemente, construiu-se um caminho para o surgimento de questionamentos, que motivaram novos argumentos para novas Rodas.

Nas Rodas de Formação, a partir destas novas indagações e dúvidas, foram explicitados novos mecanismos sobre argumentos de gestão e democracia existentes na escola. As discussões e a troca experiências, juntamente com o estudo de textos, propiciaram a reflexão entre teoria e prática, possibilitando o compartilhamento das experiências e suas inúmeras interpretações. Essa relação entre pares abriu espaço para novas práticas de ensino e aprendizagem. Além disso, nas exposições de ideias e a oportunidade de dividir experiências vividas, saberes e dificuldades encontradas, os participantes perceberam que os problemas que enfrentam não são experiências isoladas. O partilhamento de angústias, dificuldades e experiências positivas trouxe a todos os participantes a certeza de que o diálogo proposto pela democracia participativa é um caminho promissor na construção de uma escola mais democrática e autêntica, sobre o ponto de vista de encontrar soluções próprias para cada realidade escolar. Isso confirma a avaliação de Warchauer (2001), que considera que:

O sujeito aprende mais quando ensina a outros o que ele sabe. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem. (WARSCHAUER, 2001, p. 388).

Diante dessa forma cooperativa e também democrática, cujo mecanismo de reflexões e partilhas já foi mencionado anteriormente, observou-se que se fazia necessário discutir com os gestores da EEEFDVC, através das Rodas de formação a fim de lançar uma semente de transformação, de mudança não só no que diz respeito aos problemas inerentes à gestão e à democracia, mas também às questões que possibilitem construir uma educação para todos em uma escola pública e democrática, independente do contexto onde ela está inserida.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões foram construídos a partir dos dados levantados em dois momentos, antes da intervenção, a partir da pesquisa documental e entrevistas, e durante a intervenção, nas Rodas de Formação. Para melhor descrever os resultados, buscou-se trabalhar com duas categorias cuja abordagem "(...) indutiva-construtiva que toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias; e a partir destas, a teoria" (MORAES, 1999, p. 10).

A primeira categoria teve por objetivo saber se realmente a gestão da EEEFDVC era de fato uma gestão baseada nos pressupostos democráticos, os quais orientam a escola pública, e a segunda categoria teve por objetivo saber se os mecanismos que garantem a democracia na escola pública se faziam presentes de forma ativa na EEEFDVC e se os docentes tinham conhecimento sobre os mesmos. Então, a primeira categoria denominou-se "A gestão e a democracia: um pressuposto a ser perseguido" e a segunda categoria denominou-se "Os pilares que sustentam a gestão democrática na escola pública".

7.1 A GESTÃO E A DEMOCRACIA: UM PRESSUPOSTO A SER PERSEGUIDO

A gestão e a democracia são pressupostos que devem se fazer presentes em todas as instituições, principalmente nas esferas públicas, e a escola como um aparelho estatal se insere nesse contexto (ROCHA; HAMMES, 2018). Sabe-se que em nosso país, principalmente no que se refere à prática democrática muitas vezes já fragmentada - ou colocada em segundo plano - nas instituições públicas, especialmente, em alguns locais, onde o espectro da democracia assusta os gestores autoritários. O que se percebe na fala de uma docente da EEEFDVC quando ela diz que: "Democracia é importante, mas nem sempre é possível colocar em prática. É igual a assombração tu sabe que existe, mas tu nunca vê" (DOCENTE Nº 3).

Há consciência de que, em nossa sociedade, ainda perduram no interior dos organismos públicos, relações verticais, baseadas no paternalismo, no poder do mando, na submissão, onde as decisões são tomadas por uma determinada pessoa, que em dado momento tem o poder. O que não se estranha nas instituições escolares, pois, conforme se pode observar a partir dos questionários aplicados, há relatos, em relação às decisões tomadas pelo grupo de docentes da EEEFDVC, que "nem sempre as decisões são respeitadas", a palavra final permanece com a diretora, o que nos faz refletir a partir das considerações de Paro (2008), que discorre acerca do viés autoritário:

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia (PARO, 2008, p. 19).

Ao se observar essas palavras, reflete-se sobre um sistema presente na sociedade e que contribui para a manutenção desse autoritarismo, mesmo em espaços em que a democracia deveria ser uma prática. Mudar esse contexto é algo difícil, pois está arraigado no cerne da cultura organizativa das escolas. Todavia, quando se analisa o contexto educacional, deve-se ter consciência que educação não combina com autoritarismo, o que se observa na fala da docente quando ela diz: "Que a educação só se faz se for democrática, sem imposição e sim com propostas e diálogos" (DOCENTE Nº 12).

Concorda-se com a docente que a educação se faz de forma democrática, mas fica difícil quando se vive em um contexto onde as decisões são tomadas por uma única pessoa, no caso, quem está na direção como apontado pelos docentes da EEEFDVC conforme alguns abordam ao responder a questão nº 1 do questionário semiestruturado: "As decisões são tomadas pela diretora sem muita participação dos professores" (DOCENTE Nº 8); "Por vezes, as decisões são tomadas democraticamente, mas são modificadas pela direção" (DOCENTE Nº 7).

Quebrar esse paradigma de autoritarismo e centralização das decisões se faz necessário, e, isso pode ser conquistado através da participação da comunidade escolar, da ação, da reflexão sobre o conceito de democracia e também da atuação ativa dos mecanismos que contribuem com a efetivação da gestão democrática.

Construir um ambiente onde as propostas e decisões sejam tomadas em grupos é necessário, mesmo que o autoritarismo seja uma prática usual e, muitas vezes, natural por parte de quem o pratica. O conceito de gestão onde as decisões são todas de responsabilidades da direção ainda é muito presente (ROCHA; HAMMES, 2018).

7.2 OS PILARES QUE SUSTENTAM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Ao se abordar os pilares que sustentam a gestão democrática na escola pública, logo se pressupõem todas as ferramentas que possibilitam a participação dos diversos segmentos que a compõem. Neste caso, referindo-se à escola, mais precisamente, à gestão escolar não deve decidir sozinha sobre demandas que atingem a todos os que vivem a escola, pois ela, não administra ou gere processos de ordem pessoal, e sim representa uma dada comunidade, composta por professores, funcionários, alunos e pais.

E, como representante desse grupo, suas decisões devem ser pautadas a partir desses interesses. Portanto, para que estas representações no interior das escolas existam de fato, foram criados os Conselhos Escolares, Conselhos de Classes (este não discutimos aqui) e o CPM a fim de que a participação seja de fato consolidada. Procurou-se, nesta intervenção, nas rodas de conversas realizadas na EEEFDVAVC abordar sobre esses colegiados a fim de saber qual era a percepção dessas representações dentro da escola objeto da pesquisa/intervenção.

Para tais indagações, as respostas obtidas possibilitam afirmar que esses organismos existem no interior das escolas com funções bem distintas daquelas para as quais foram criados, ou seja, em alguns casos para legitimar as ações dos gestores. Não se estranha que no contexto da escola muitos não sabem que, por exemplo, o Conselho Escolar é o órgão máximo e que está acima da direção, o que se pode perceber na fala: “Na prática as entidades como o CPM, Conselho Escolar não funcionam” (DOCENTE Nº 8).

Os membros dos colegiados devem compreender a importância de ir além das deliberações sobre questões administrativas e financeiras e atuar de forma ativa sobre questões de ordem pedagógica que é o pressuposto fundamental, o cerne de uma instituição educacional. Observe que o conceito dos conselhos vai além de organismos presentes na escola, mas é:

(...) um dos principais instrumentos de democratização da escola, devendo ser visto não como mais um órgão escolar, mas como um modo de conceber e praticar a educação (ALVES, 2005, p. 26).

É fundamental não só que se vivencie a participação de toda a comunidade, mas também que as representações trabalhem de forma ativa, pois o existir apenas como um órgão desempenhando um papel passivo não está de acordo com os seus objetivos. Interessante pensar a partir das considerações da docente 2, que afirmou em sua caderneta de metacognição que:

Existe na escola Conselho Escolar e CPM, porém, precisam ser preparados, ou seja, ter uma formação para atuar e dispor de tempo para agir dentro da escola. Estes órgãos atuam em segundo plano (DOCENTE Nº 2).

Diante das afirmações dos sujeitos, a partir de suas impressões nas cadernetas de metacognição, há duas interpretações sobre a atuação dos órgãos deliberativos da EEEFDVAVC: alguns sabiam da existência destes colegiados, mas consideram que estes são relegados a um segundo plano; e outros apenas tinham conhecimento sobre a existência destes colegiados, como um instrumento de deliberação relacionados às questões financeiras.

Após a intervenção, pode-se destacar que todos perceberam a necessidade de haver uma postura mais democrática nos órgãos deliberativos de decisão, mas para isto é preciso uma formação para melhorar as práticas participativas dos conselheiros. Isso pode ser entendido como um anseio, pois saber da importância e quais são as reais funções, qualificaria a possibilidade de construir-se uma cultura mais ativa de participação em todos os colegiados da escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o trabalho de intervenção, considerou-se que o primeiro momento de apresentação do projeto de pesquisa para os gestores da EEEFAVC e posteriormente aos docentes, já se constituiu em uma intervenção, pois ocorreu uma movimentação no ambiente escolar. O que reafirmam os escritos de Besset, Coutinho e Cohen (2008, p. 12), sobre a metodologia intervencionista que, segundo eles, começa “(...) a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa (...). Houve medo, resistência, movimento, participação, partilhas, desacomodou os sujeitos, assim como desafiou os pesquisadores.

Oportunizou momentos de reflexão sobre temas que até então eram colocados em segundo plano, ou nem mesmo discutidos. Alguns temas, até então, eram somente colocados em pauta de reunião quando era imposto pela mantenedora e se fazia necessário aprová-los como cumprimento legal, formalizando assim as questões burocrática inerentes ao serviço público.

A partir do relato dos docentes e dados da gestão, percebe-se que ocorreu uma maior percepção do conceito de democracia, de gestão democrática e dos papéis que a instituição escolar desempenha. E, principalmente que a escola não é neutra, bem como a gestão escolar é uma construção histórica, frutos de interesses políticos e econômicos, e por isso tendenciosa.

Com relação aos pontos negativos do trabalho de intervenção considera-se que ficou restrito à gestão, ou seja, a sua parte de coparticipante na pesquisa. As dificuldades de aceitar que o trabalho fosse realizado na escola, mesmo sendo uma escola pública. A morosidade para responder às solicitações feitas pelos pesquisadores, tanto solicitações verbais como escrita e muitas vezes sem respostas.

Durante a intervenção, a diretora da escola somente se fez presente em quatro rodas, o que pressupõe o desinteresse, ou a colocação em segundo plano, desses momentos de reflexão sobre a própria gestão e sobre temas que são inerentes a uma gestão democrática.

Diante dos resultados, pode-se considerar que a intervenção realizada na escola EEEFDAVC serviu para que os educadores, colegas, pudessem refletir sobre os aspectos da gestão e da democracia, a partir dos autores que discorrem sobre esse tema tão significativo, mas tão relegado nos lócus publicus, a participação, que é um preceito fundamental.

Ao refletir sobre essas temáticas, pode-se afirmar que se rompeu uma barreira, visto que foi oportunizado aos participantes refletir sobre o seu verdadeiro sentido de existir como membro participativo de uma instituição coletiva. Podemos dizer que nas Rodas, oportunizou-se conhecer a partir dos pressupostos que justificam a existência dos pilares que sustentam o viés democrático, que é a participação de todos nas decisões, ou seja, os colegiados, desconhecidos por alguns docentes, fizeram-se presentes nas discussões, e, muitas vezes, por desconhecimento de seu verdadeiro sentido de existir, servem como instrumentos de legitimação por parte de quem, em dado momento, tem o poder (WARSCHAER, 2001).

Ter essa consciência é fundamental para que possamos construir uma educação menos excludente, que premie todos e não somente as classes que detêm os privilégios e mantêm o status quo, que é preciso “radicalizar” a democracia, e isto só se fara com o diálogo e a persistência daqueles que acreditam em uma sociedade mais justa e livre.

REFERÊNCIAS

- [1] AGUIAR, C. de L. Diálogo em roda: a formação de professores em questão. 2009. Disponível em: <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2086-2089.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- [2] ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1981.
- [3] ALVES, J. B. P. A trajetória, possibilidades e limites dos conselhos de escola na rede municipal de Vitória-ES. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005. 162 p. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/joaoalves05.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.
- [4] BENINCASA, M.; REZENDE, M. M. Brigas entre adolescentes: fatores de risco e de proteção. Encontro: Revista de Psicologia, São Paulo, v. 11, nº 16, p. 223-236, 2007. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/viewFile/2572/2455>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- [5] BESSET, V. L.; COUTINHO, L. G.; COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

- [6] CÓSSIO, M. F. et. al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 26. n. 2, p. 325- 341, mai /ago,2010.
- [7] DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, Campinas.
- [8] _____. ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. Pelotas, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- [9] ESTATUTO PADRÃO PARA O CÍRCULO DE PAIS E MESTRES. Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro. Dom Pedrito, RS: [s.n.], 1984. 9 p.
- [10] ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR. Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro. Dom Pedrito, RS: [s.n.], [2015?]. 23 p.
- [11] FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- [12] _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [13] GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- [14] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- [15] MINAYO, M. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (orgs.) *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- [16] MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KDYqXdupi48J:https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%2520de%2520conteudo-1999.pdf%3Fforcedownload%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 25 jul. 2016.
- [17] MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.
- [18] MOSQUERA, C. R.; ESTEVES, S. M. Saberes e Movimentos Sociais: justiça epistemológica para educar democraticamente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP., v. 26, n. 53, p. 612-627, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311797495_Saberes_e_Movimentos_Sociais_Justica_Epistemologica_para_educar_democraticamente. Acesso em: 01 fev. 2017.
- [19] OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. *Políticas e Gestão na Educação*, São Paulo, [21--]. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em: 04 abr. 2017.
- [20] OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: ANPED, 30, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3039-int.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- [21] PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- [22] _____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- [23] PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro. Dom Pedrito, RS: [s.n.], 2015-2016. 33 p.
- [24] REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arthur Villamil de Castro. Dom Pedrito, RS: [s.n.], [2016?]. 22 p.
- [25] RIBEIRO, M. E. S.; CHAVES, V. L. J. *Gestão Educacionais: Modelos e Práticas*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.
- [26] ROCHA, J. M.; HAMMES, L. J. Gestão e democracia em uma escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 34. n. 2, p. 635-652, mai /ago,2018.
- [27] WARSCHAER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Capítulo 4

Agência de Inovação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a construção do habitus empreendedor a partir da formação docente

Luciana Silva do Nascimento

Márcia Gomes dos Santos Silva

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar uma breve discussão acerca da introdução de estratégias formadoras na área do empreendedorismo no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba, considerando como referência teórica a obra de Pierre Bourdieu no tocante ao conceito de *habitus* e de campo científico. Pretende identificar o tipo de formação oferecida aos professores através da agência INOVATEC da respectiva universidade. O estudo faz parte do doutorado em Ciências Sociais, que tem como metodologia a abordagem qualitativa através da observação participante e de história de vida em entrevistas semiestruturadas. O texto pretende abordar como o conhecimento científico numa perspectiva instrumental está sendo desenvolvido através da formação oferecida pela INOVATEC aos professores da UEPB.

Palavras – chave: Universidade, Empreendedorismo, *Habitus*, Instrumentalização.

1. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a relação entre educação e trabalho ao longo da história da humanidade, sempre nos remeteu a profundos questionamentos acerca da realização e satisfação humana frente as suas capacidades intelectuais e laborais em relação ao próprio ser humano como sujeito do processo de trabalho e ao domínio da natureza. Prova disso, é a vasta produção de teorias² em todas as áreas do conhecimento acerca do trabalho humano e suas relações. Numa perspectiva antropológica, podemos afirmar que toda essa reflexão e teorização pertinente à discussão nos remetem ao questionamento do sentido que tem o trabalho para o ser humano e suas significações na vida em sociedade.

Consideramos, portanto, o trabalho e a educação, imbuídos da sua condição de produto cultural e social, fruto da relação humana com os contextos macro e micro históricos. Nesse sentido, não podemos deixar de lado, as atuais configurações produtivas da sociedade capitalista e sua reestruturação mediante a renovação de sua base teórica neoliberal. Essa reestruturação e seu alcance político ressignificou de forma contundente as relações entre trabalho e educação, norteando os questionamentos acerca de que sujeito social os processos formativos que englobam a mundialização do capital, querem formar.

Nesse sentido tornar-se salutar a relevância da investigação sobre o temário que envolve as relações entre educação e trabalho e seus desdobramentos no âmbito do sistema educacional frente ao cenário mundializado do capitalismo, seja ele, avançado ou periférico. A formação de professores não se exclui desse contexto e nem desse debate e retoma ares neotecnicistas, nas palavras de Freitas (1992, p.95-96) “A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de ‘prática social’ tende a ser reduzido ao conceito de ‘problemas concretos’, e os últimos orientam a formação do educador”.

Com o intuito de aprofundar a argumentação acima apresentada e tendo como objetivo principal analisar como está sendo construído o *habitus* empreendedor nas universidades da Paraíba, está em andamento o doutorado em Ciências Sociais na Universidade de Valência (UV), Espanha. O eixo central da problemática envolve a construção do *habitus* empreendedor universitário, suas implicações para a cultura acadêmica no contexto do capitalismo mundial e como os mecanismos desenvolvidos pela formação através das estratégias adotadas pelas instituições de ensino superior, estão contribuindo para a construção dessa noção e dessa prática empreendedora nas universidades

A discussão da relação universidade-empresa envolve predominantemente, a produção do conhecimento e seus fins. Perpassa o processo de ensino aprendizagem e os conteúdos e disciplinas formativas e curriculares. Porém, com certa frequência, não se questiona a diversidade dos campos formativos e a especificidade de cada um deles, bem como os seus conteúdos, objetivos e procedimentos teórico-metodológicos, mas sim, o (uni) direcionamento da finalidade na formação acadêmica, ou seja, a instrumentalização do conhecimento acadêmico para fins exclusivos de fortalecimento do tecido produtivo.

Os conteúdos acadêmicos, ligados às várias áreas do conhecimento científico, respondem a axiomas próprios de suas áreas de formação, dentro do campo universitário. A questão é a prevalência de uma lógica específica de determinada área sobre outra, como já aconteceu no passado entre as ciências exatas e as humanas. Agora, a lógica da economia do conhecimento pretende imprimir ao *ethos* da ciência (que é a diversidade do conhecer, do fazer, do refletir e seus respectivos resultados) uma unanimidade pedagógica para atender exclusivamente a necessidades externas ao campo acadêmico, do ponto de vista de sua dinamicidade orgânica e de sua história.

Essa demanda por uma universidade heterônoma vem se fortalecendo com o acirramento entre antigos e novos debates e embates, travados na relação universidade versus sociedade. Desde a segunda metade do século XX, a relação universidade-sociedade vem aos poucos ganhando uma nova significação nos países do capitalismo periférico. Por um lado a ideologia de base neoliberal redefiniu o papel do Estado na responsabilização pelo financiamento da educação pública, fortalecendo a ampliação da iniciativa privada, ao mesmo tempo em que tenta reduzir a compreensão da relação universidade-sociedade à universidade-empresa³.

Apesar dos esforços internacionais através de tratados, conferências mundiais e acordos pela melhoria da educação mundial, o empenho dos países signatários não logrou o efeito aos quais se pretendia em relação aos países em desenvolvimento. Particularmente, destacam-se nessa situação os países da América Latina,

² A exemplo do Marxismo, Teoria do capital Humano, teorias Pós-Estruturalistas.

³ Nos países de capitalismo avançado, esse processo já vinha se disseminando há mais tempo, principalmente, destaca-se a experiência norte-americana.

mas centraremos o nosso olhar, especialmente no Brasil. A política encabeçada pelos organismos bilaterais de financiamento da educação e seus ajustes macroestruturais resultou mais em um retardamento do que num avanço da política de educação nesses países⁴.

A principal remodelagem sofrida pelo sistema de educação ficou, sem dúvida, a cargo do nível médio/profissionalizante e da educação superior. As mudanças propostas advêm dos processos de globalização e do próprio neoliberalismo, que privilegiam o mercado como eixo principal da relação universidade – sociedade.

Em se tratando da realidade dos países considerados dentro do capitalismo periférico, como é o caso do Brasil, de acordo com o sociólogo Rogério Bezerra, três enfoques permearam a relação universidade-empresa nas últimas décadas do século XX e princípio do século XXI, denominado de marco normativo vinculacionista⁵, (SILVA, p.25-40).

Na década de 1980 entrou em cena o enfoque na Economia da Inovação (EI), a onda neovinculacionista promovia a visão da empresa privada como centro do processo de inovação, passando as universidades públicas a serem agentes centrais para a competitividade sistêmica e produção de Pesquisa e Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia orientada para o mercado produtivo. Outros dois enfoques se destacaram advindos dos países de capitalismo avançado, a Nova Produção de Conhecimento (NPC) e a Tríplice Hélice (TH), (SILVA, p.25-40). Sob a pressão dessas influências do setor privado, a universidade assumiu a função de formar e qualificar os profissionais responsáveis pela produção de pesquisa para a inovação. Essa nova função trouxe implicações para a produção de ciência e tecnologia da universidade, instituição historicamente produtora de conhecimento sistematizado.

Todas as três abordagens geram implicações para a função social da universidade pública, principalmente, pela ênfase na produção de ciência e tecnologia para um único setor da sociedade, o empresariado e o mundo dos negócios. As consequências dessa política incidem, predominantemente, sobre os processos formativos, a pesquisa e seus resultados, e também pelo o entrelaçamento entre as concepções de Estado e seu rebatimento no triângulo sociedade, governo e universidade. E nas visões apresentadas acima, o paradigma associa-se ao Estado mínimo e uma educação mercantilizada, que ganhou bastante espaço na América Latina nos últimos anos.

Dentre as implicações destacamos algumas: a) produção de ciência e tecnologia pela universidade para responder a demanda do mercado; b) maior aproximação entre determinadas áreas formativas e as instituições empresariais com vista a que a universidade adote valores da cultura empresarial; c) Fortalecimento da ideia de universidade empreendedora, com criação de algumas estratégias como parques tecnológicos e incubadoras de empresas, etc. Destarte o conhecimento produzido nas universidades tende a ser um instrumento voltado para o mercado, configurando um ensino instrumental e acrítico.

Para todas as três correntes neovinculacionistas, a função do governo deve ser a de regulador ou facilitador das relações entre universidade e empresa (SILVA, p.25-40), tornando mesmo as instituições públicas verdadeiros patamares para os projetos empresariais com um baixo custo, pois fomentam o desenvolvimento de saberes, através de uma formação cada vez mais técnica e mercadológica, gozando da infraestrutura dos laboratórios e dos profissionais pagos com o dinheiro público.

Vários analistas sociais, nas diversas áreas políticas e educativas, afirmam que na ideologia capitalista de circulação e acumulação de bens, a universidade foi incluída nos últimos tempos como um elemento dessa estrutura, por isso, deve se tornar promotora de serviços e bens de consumo. Para a filósofa Marilena Chauí (1999, p.90-96), a universidade moderna se legitimou e foi fundada na conquista da autonomia do saber frente à religião e ao Estado. Para além da vocação republicana, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, por isso um direito dos cidadãos.

A posição argumentativa de Marilena Chauí, ressalta ainda, que só definida pela sua autonomia, a universidade é capaz de relacionar-se com o conjunto da sociedade, não apenas como reflexo desta, mas de forma conflituosa, inclusive em seu interior.

⁴ Cf. CORRAGIO, José Luis. Desenvolvimento humano e educação: o papel das Ongs latino americanas na iniciativa da educação para todos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Prospectiva, v.1)

⁵ Levando em consideração as experiências dos pólos e parques de alta tecnologia surgidos nos Estados Unidos, que considerava as universidades como centrais na oferta de tecnologia as empresas. Ibidem, p.25

Diante destas reflexões levantamos os seguintes questionamentos: Será o panorama de crise generalizada, capaz de destituir as bases sobre as quais a instituição acadêmica vem se firmando desde tantos séculos? Até que ponto as demandas externas pressionam o campo científico e são assimiladas por este? Conhecimento crítico *versus* instrumental, público *versus* privado, autonomia *versus* heteronomia, para onde caminha a universidade pública? E os docentes são sujeitos ativos nesse processo e de que forma isso acontece? Na tentativa de responder algumas dessas indagações, se firma o objetivo do presente texto.

2. METODOLOGIA

A investigação está baseada em uma abordagem qualitativa, sob a forma de uma pesquisa de campo e teoricamente se fundamenta no conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu (2011, 2001, 2004, 2007), no âmbito da Sociologia.

O problema social trata das questões referentes ao mundo do trabalho, a empregabilidade numa visão neoliberal e o papel da educação superior nesse contexto. O debate contempla a concepção da relação universidade com seu entorno, através do entendimento da universidade como promotora de ciência e tecnologia para atender ao tecido produtivo, nesse sentido, apresenta-se como uma instituição colaboradora à serviço do mercado, restringindo dessa forma a concepção da sua função social diante do crescente investimento numa cultura universitária empreendedora.

O eixo central da problemática de pesquisa envolve a construção do *habitus* empreendedor universitário, suas implicações para a cultura acadêmica e como as estratégias formadoras adotadas pelas instituições de ensino superior, estão contribuindo para a construção dessa noção e dessa prática pedagógica através do seu corpo docente.

A amostra abrange a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), precisamente no câmpus I de cada instituição e tem como referência a formação em empreendedorismo realizado pela Universidade de Valência. A pesquisa tem como objeto a Agência de Inovação Tecnológica da UEPB (INOVATEC/UEPB) antigo Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica (NITTS) responsáveis pela formação na área do empreendedorismo e da inovação. A coleta de dados está sendo realizada através de entrevistas aos coordenadores de programas e projetos que envolvem o tema, professores participantes das atividades de formação e da participação em atividades afins na universidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), através da agência de inovação, denominada INOVATEC se esforça para consolidar uma tendência mundial assumida pelas universidades de países do capitalismo avançado, onde existe a compreensão que o entorno social com o qual as universidades devem dialogar e investir, prioritariamente, é o tecido produtivo e o empresariado. Haja vista, a centralidade da política nesses países ser focalizada na economia e atender as necessidades do mercado internacional para a política de educação, principalmente a educação superior. Explica-se dessa forma a nomenclatura dada a esse novo arcabouço teórico, designado de Economia do Conhecimento (GIBBONS et al, 1994).

A agência INOVATEC foi criada pela Resolução UEPB/CONSUNI/0143/2015, em substituição à Resolução UEPB/CONSUNI/029/2008, homologada pela Resolução 10/2009, que criava o Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica NITT/UEPB, desta forma apresenta a seguinte missão e os objetivos:

Art. 2º - A INOVATEC UEPB tem como missão planejar, coordenar e controlar todas as atividades de inovação tecnológica, no âmbito da UEPB, tais como: propriedade intelectual, transferência e licenciamento de tecnologias, bem como de incubações de empresas de base tecnológica mantidas pela UEPB.

Art. 3º - São objetivos da INOVATEC UEPB:

I- Implementar a política de propriedade intelectual da UEPB, aprovada pelos órgãos superiores, apoiando no procedimento para o registro e proteção, licenciamento e comercialização das invenções, resultados de pesquisas e difusão dos conhecimentos tecnológicos da UEPB;

II - Estruturar, aprimorar e apoiar, a formação de Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica surgida das criações protegidas e mantidas pela UEPB;

III - Estimular parcerias estratégicas com empresas, entidades públicas e privadas intensivas em inovação e conhecimento, de tecnologias protegidas pela UEPB;

IV - Estabelecer parcerias entre empresas e órgãos públicos para atuar no desenvolvimento, licenciamento e transferências dos conhecimentos e inovações tecnológicas protegidas pela UEPB;

V - Estimular a ação conjunta da UEPB com entidades públicas e privadas na área de formação de recursos humanos, nas suas diversas modalidades;

VI - Estimular ações conjuntas na UEPB com seus órgãos e instituições municipais, estaduais e nacionais, com o objetivo de desenvolver o Núcleo Tecnológico da UEPB.

Chama-nos atenção, particularmente, o quinto objetivo, pois trata da formação de recursos humanos, através das parcerias público – privado no âmbito universitário. Vejamos o que diz a atual coordenadora da agência INOVATEC, antigo NITT, sobre a formação de professores através do Projeto Empreender – UEPB⁶ em parceria com a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTCPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/PB):

Em andamento a gente tem, são três, vamos dizer assim, são quatro projetos diferentes. A gente tem um projeto, que a gente pode dizer assim, que é institucional, que é o do projeto SEBRAE. Então... é um convênio com o SEBRAE pra a introdução desse empreendedorismo na universidade. Então o projeto, a proposta inicial era que seria a formação de professores e no segundo momento formação de alunos, porque quando a gente fez um levantamento da questão do empreendedorismo na instituição, a gente viu que são, eram poucos professores⁷.

Durante o ano de 2014 a 2016, a UEPB através de sua agência de inovação, vem investindo amplamente em atividades formativas, que envolve os professores da instituição de diversas áreas do conhecimento. Em relatório de atividades referente ao período de 2014 a 2016, destacamos as atividades de formação que tinham como objetivo capacitar e envolver o corpo docente, bem como, habilitar para a disseminação da cultura empreendedora na UEPB:

Projeto de extensão intitulado “ITEC – Formação Inicial em Inovação Tecnológica”, com o objetivo de disseminar as culturas de inovação e da proteção à Propriedade Industrial perante os corpos docente, discente e administrativo da instituição, bem como perante empresários e inventores;

Projeto de extensão intitulado “ITECE – Formação Inicial em Inovação Tecnológica e Empreendedorismo”, com o objetivo de disseminar as culturas de inovação, proteção à Propriedade Industrial e empreendedorismo perante os corpos docente, discente e administrativo da instituição, bem como perante empresários e inventores;

Elaboração do “Projeto Empreender UEPB” em parceria com o SEBRAE, a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTCPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), visando a disseminação da cultura do empreendedorismo tanto interna quanto externamente por meio das atividades abaixo:

Oferta de disciplina de empreendedorismo em todos os cursos de graduação da universidade (professores foram capacitados para tal);

⁶ O Projeto institucional “**Empreender UEPB**”, realizado em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTCPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tem por objetivo incentivar o empreendedorismo inovador na universidade, beneficiando professores, alunos e funcionários. Ações: **Curso Básico de Empreendedorismo**: Capacita professores e servidores para repassarem o Componente Curricular de Empreendedorismo nos mais diversos cursos de graduação da universidade; **Seminário EMPRETEC**: Capacita professores, alunos de pós-graduação e servidores; **Curso de curta duração em Inovação Tecnológica e Empreendedorismo**: Destinado a alunos de graduação e pós-graduação da universidade, e à sociedade de modo geral; **Desafio Universitário Empreendedor (DUE)**: Atualmente aberto para alunos de graduação; **MBA em Gestão Empreendedora e Inovação**: Voltado para profissionais, professores e alunos de pós-graduação. Disponível em: www.uepb.edu.br acesso em: 09/2016.

⁷ Entrevista concedida a pesquisadora pela coordenadora da agência INOVATEC/UEPB.

Realização do Seminário EMPRETEC para professores e funcionários da UEPB;
Estímulo aos alunos de graduação para participação do Desafio Universitário Empreendedor do SEBRAE;
Realização de curso de extensão (ITECE);
MBA em Gestão Empreendedora e Inovação para professores e funcionários da universidade e graduados de um modo geral⁸.

Como é possível de se observar a instituição tem investido de forma decisiva para a implementação de uma política de formação na área do empreendedorismo, envolvendo o conjunto da comunidade acadêmica com vistas a uma mudança na cultura institucional e um avanço na adesão a esse modelo de gestão da educação superior.

Entretanto, mesmo com o investimento que vem sendo realizado, destacamos a posição da coordenação da agência de inovação sobre como é desempenhada a divulgação das atividades e a dificuldade na adesão à proposta de formação, por parte do corpo docente, conteúdo que será aprofundado no item referente à discussão:

A gente faz a divulgação no portal, manda memorandos, circulares pra todos os departamentos, a gente tenta fazer uma convocação maciça em todos os campi pra a realização dessas atividades. A gente tem algumas limitações, necessidade mesmo de divulgação da cultura do empreendedorismo, porque no pensamento de alguns professores, que é algo restrito pra administração, pros cursos de ciências sociais, vamos dizer assim. Então a gente tem que começar desmitificando, que não é uma coisa exclusiva, vamos dizer assim, de administração, que empreendedorismo pode ser aplicado pra qualquer área, né! Então, o foco principal é esse, que não é empreendedorismo empresarial só, né... A gente também trabalha com empreendedorismo atitude empreendedora, que é mais um desenvolvimento de habilidades pró-ativas, né (...) O interessante, o objetivo dessa proposta é que, quando a gente, quando eu escrevi a proposta, era que todos os cursos da universidade, incluindo Letras, incluindo Pedagogia, incluindo Geografia, Biologia e Farmácia tenham uma disciplina de empreendedorismo voltada para seu curso, pra dar um perfil de mercado, pra dar um, vamos dizer assim, um direcionamento pros os alunos, outras opções pros alunos que não seja só a licenciatura, a prática docente ou mesmo seja o bacharelado. E a gente tem, a gente percebe que alguns cursos se sensibilizam com mais facilidade do que outros. Os da área de saúde, a gente teve, vamos dizer assim, uma adesão maior⁹.

Para um maior aprofundamento do que foi exposto pela fala da coordenação e da proposta metodológica nos deteremos na atividade de **Repasse da Metodologia da Disciplina de Empreendedorismo** feita no âmbito do projeto Empreender –UEPB, em parceria com o SEBRAE/PB, PaqTPB e a UFCG, atividade da qual participamos no segundo semestre de 2014.

A capacitação foi realizada na UEPB em Campina Grande, no período de 23 a 25 de julho de 2014, com total de 24 horas¹⁰.

O curso tem seu conteúdo dividido em três módulos:

Módulo I – O Empreendedor; Módulo II – O Empreendedor e as oportunidades de Mercado; Módulo III – Plano de Negócios.

⁸ Fonte: Relatório da Agência INOVATEC/UEPB (2016), disponível em: www.uepb.edu.br/innovatec. O curso de MBA foi realizado durante o ano de 2016, no formato semipresencial. Vale a pena ressaltar que as universidades públicas do Estado da Paraíba UFPB e UFCG, também desenvolvem uma política voltada para a introdução e ampliação do empreendedorismo e da inovação no âmbito da formação de professores, envolvendo os campi da rede federal de ensino.

⁹ Entrevista concedida a pesquisadora pela coordenadora da agência INOVATEC/UEPB.

¹⁰ O referido curso foi oferecido em três universidades públicas da Paraíba: UEPB, UFPB e UFCG abrangendo professores e funcionários.

O material didático incluía três apostilhas, que são manuais de atividades referentes ao conteúdo em exposição. Os manuais são impressos tendo em vista o público alvo formado por professores e alunos das universidades.

O objetivo da formação é que os professores reproduzam a metodologia da disciplina de Empreendedorismo em seus cursos de atuação como uma disciplina optativa ou dentro do conteúdo ministrado em cada área. A sugestão da UEPB é que a disciplina seja adicionada ao Projeto Pedagógico e ao currículo de cada curso, faltando para isso a aprovação nos conselhos universitários.

A metodologia utilizada pelo SEBRAE investe no favorecimento da autonomia e tenta estimular o desenvolvimento de competências dos participantes. A mesma compreende o professor como um facilitador da aprendizagem e trata-se de uma metodologia semiaberta, onde os professores podem fazer adequações de acordo com sua realidade. A metodologia segue o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV): 1- Vivência, 2- Relato, 3 - Processamento, 4 - Generalização, 5 - Aplicação.

A avaliação é mediadora e em se tratando dos alunos universitários, recomenda que a própria universidade defina como será executada em cada curso por área específica. A perspectiva de continuidade das ações é que os professores programem em suas salas de aulas o que receberam na formação e sejam também multiplicadores do Projeto Empreender UEPB.

O processo de formação de professores na UEPB dentro do projeto **Empreender UEPB** apresenta aspectos interessantes do ponto de vista da aproximação entre professores dos diferentes Campis e de diferentes áreas. Contudo, por tratar-se de uma proposta que envolve mudança na cultura universitária, a adesão vai se dando aos poucos e em relação a algumas áreas de formação se apregoam posições contrárias, por se entender esse tipo de política formativa, como um avanço das políticas neoliberais privatistas dentro das universidades públicas.

Na sua explicação sobre a prática, Bourdieu assegura que esta é “o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas” (WACQUANT, 2007, p. 07). No entanto, as disposições não são determinantes da ação, necessitam de condições e circunstâncias adequadas. Necessitam até mesmo da *illusio* ou libido, um dos elementos que mobiliza o indivíduo e significa “estar preso ao jogo, acreditar que o jogo social vale a pena”. A *illusio* só tem sentido para os indivíduos que estão no jogo, conhecem e partilham suas regras e seu valor. A *libido* expressa o desejo, a energia social, a vontade em fazer parte que cada indivíduo exercita através do *habitus* no jogo de forças dentro do campo científico.

Vale salientar, que a metodologia utilizada e os conteúdos dos módulos, não apresentam formato aproximativo da metodologia acadêmica, justapõe mais do aspecto do treinamento e da capacitação, aproximando-se dessa forma das teorias tecnicistas que dominaram o cenário educacional durante as décadas 1970 e 1980, sob a égide do lema: **Educação e produtividade, educação para o trabalho.**

Com exceção dos cursos que já oferecem a disciplina de empreendedorismo em sua proposta curricular, essa característica da formação oferecida em forma de treinamento torna-se um elemento a mais de dificuldade para adesão por parte dos professores. Ressalta-se nesse contexto, uma questão fundamental para aquelas áreas que não contemplam o empreendedorismo em sua formação básica: como introduzir um conteúdo novo, com os quais os professores não têm aprofundamento teórico, para ser repassado em sala de aula?

Outrossim, deve-se levar em consideração que o fator tempo na formação de professores universitários, é um elemento de fundamental importância, tendo em vista que se leva em média onze anos para se ter a formação completa de um professor universitário ao nível de doutor(a), passando por várias etapas gradativas e complementares. Desta feita, nem a formação à qual os professores se submeteram, nem a formação que os alunos universitários são submetidos dos cursos de graduação, seguem os princípios metodológicos adotados pelo referido treinamento, concernente ao tempo de formação. No entanto, como já foi descrito acima, a formação empreendedora dentro do projeto Empreender UEPB, inclui várias ações que intentam suprir essa lacuna.

O que se percebe é uma maior participação e facilidade nos cursos oferecidos daqueles profissionais que já trabalham com o tema do empreendedorismo ou da inovação dentro dos seus cursos e áreas específicas. Apesar do objetivo da formação como já foi citado anteriormente, não se restringir aos cursos e áreas com tradição nessa discussão. Como afirmou a própria coordenadora da agência INOVATEC/UEPB, o fato de não se tratar de um investimento acadêmico dentro de uma perspectiva de uma carreira universitária,

compromete a função da coordenação, fato este, que acaba gerando dificuldades em relação a continuidade das ações previstas, como também, para a aceitação e a participação nas atividades propostas pela agência, sobretudo, nas atividades de formação no que se refere às áreas que historicamente não são envolvidas com o tema do empreendedorismo e da inovação no campo acadêmico.

Em contrapartida ao contexto interno, ressaltamos o novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016, que atende a antigas demandas do empresariado nacional em relação ao usufruto do conhecimento produzido pela universidade pública, para o processo de transferência do conhecimento e produção de produtos patenteados que atendam às exigências do mercado internacional do ponto de vista da inovação e da competitividade. Resta-nos saber, dentro do embate de forças do campo científico, como o *habitus* professoral cederá lugar ao *habitus* empreendedor e se cederá?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agência de inovação da UEPB - INOVATEC vem se configurando como um importante agente na disseminação de uma cultura voltada ao empreendedorismo no âmbito universitário. Em tempos de reconfigurações da função social da universidade pública e de temeridades na política educacional em seu conjunto mediante o avanço da ideologia neoliberal no quadro das políticas públicas brasileiras, sobretudo após as últimas eleições e o recém editado programa *FUTURE-SE* para as universidades federais, que engloba questões da precarização das condições de trabalho nas IES públicas, além do desmonte das garantias trabalhistas, dentre elas, a estabilidade profissional do servidor público propondo a contratação de professores através do regime da CLT e várias outros pontos controversos de forma que se sobressalta a seguinte questão: caminhamos para sermos universidades empresariais?

REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 11 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 137-156.
- Para uma sociologia da ciência. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa/Portugal: edições 70, 2001.
- Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara catani. São Paulo: UNESP, 2004.
- Meditações pascalianas. Tradução: Sergio Miceli. 2 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, pp. 157-198.
- [2] CORRAGIO, José Luis. Desenvolvimento humano e educação: o papel das Ongs latino americanas na iniciativa da educação para todos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Prospectiva, v.1)
- [3] CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 10,p. 90-96, jan./abr.1999.
- [4] FREITAS, Luiz C. de. "Neotecnicismo e formação do educador" In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- [5] GIBBONS, M. (et al). The New Production of Knowledge. London: Sage Publications, 1994.
- [6] INOVATEC/UEPB. Disponível em: www.uepb.edu.br/inovatec. Acesso em: 07/10/2016.
- [7] LOPES, Simone Silva dos Santos. Simone Silva dos Santos Lopes: Depoimento (novembro de 2014). Entrevistadora: Luciana Silva do Nascimento, Campina Grande/PB, 2 cassetes sonoros.
- [8] Relatório da Agência INOVATEC/UEPB (2016), disponível em: www.uepb.edu.br/inovatec, acesso em: 07/10/2016.
- [9] SILVA, Rogério Bezerra da. A relação universidade-sociedade na periferia do capitalismo. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2012, vol.27, n.78, pp. 25-40. ISSN 0102-6909. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092012000100002>.
- [10] WACQUANT, Loic. "Esclarecer o habitus". In: Educação & Linguagem. Ano 10, Nº 16, 63-71, jul-dez, 2007.

Capítulo 5

O capital social nas atividades empreendedoras: Um estudo em uma Associação Comercial em um município do Amazonas

Flaviana Oliveira de Lima

Antônio Vagner Almeida Olavo

Antônio Henrique Queiroz Conceição

Carmen Pineda Nebot

Resumo: Este estudo tem como objeto analisar como o capital social auxilia nas atividades empreendedoras dos presidentes da ASCOP. Como procedimentos metodológicos, este artigo parte de uma abordagem mista, sendo exploratório e descritivo, com pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários. Como resultado, foi evidenciado que existe capital social na ASCOP que é formado pela confiança nas trocas de conhecimento. A aliança e a reciprocidade ocorrem por meio da cooperação das atividades sociais e por meio do fortalecimento do comércio local. Contudo, não foi evidenciado apoio econômico nesta rede de relacionamento formada a partir da ASCOP. Outro ponto evidenciado é que mais da metade dos participantes da pesquisa, possuem laços fortes na tomada de decisão com familiares e amigos. Contudo, foi identificado que existe um grupo que possui laços fracos e tende a participar da rede de relacionamento na tomada de decisão. Conclui-se que o capital social na rede de relacionamento existentes a partir das associações comerciais podem contribuir com as atividades dos empreendedores.

Palavras Chaves: Associações Comerciais. Alto Solimões. Capital Social. Empreendedorismo.

1. INTRODUÇÃO

Com as transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas os empreendedores assumiram um papel de agente de desenvolvimento. E para isso, os empreendedores buscam expressar o desenvolvimento de suas atividades por meio da gestão, liderança, sustentabilidade, arte, cultura, educação, inovação, processos, tecnologia, entre outras áreas, se tornando o desafiante do *status* que predominante nesses ambientes, possibilitando a ruptura de paradigmas até então dominante, cujo comportamento típico é ressaltado por Drucker (1998).

Desta forma, os empreendedores são compreendidos como pessoas responsáveis pelo desenvolvimento, que dinamizam a economia por meio da inovação (DORNELAS, 2008) e que exploram oportunidades, buscando tomar decisões por meio de informações, assumindo riscos, transformando suas ideias em negócios que geram valor para a sociedade (ALVES *et al.*, 2018). Desta forma, os empreendedores contribuem com novos caminhos e soluções para resolução de problemas da sociedade (SILVA *et al.*, 2017). Assim, as ações empreendedoras são importantes para o desenvolvimento de uma sociedade (FARAH, CAVALCANTI, MARCONDES, 2020).

Para sobrevivência e aplicação de suas ideias/negócios os empreendedores podem utilizar o capital social (OLAVO *et al.*, 2017; BERTOLAMI *et al.*, 2018). Entende-se como capital social sendo um conjunto de recursos atuais ou potenciais ligada a uma rede de relações duráveis, ou seja, vinculado a um grupo de pessoas dotado de propriedades comuns (BOURDIEU, 1999). Desta forma, o capital social parte da constatação de que as relações interpessoais acontecem com atores que têm influência decisiva na vida pessoal ou comunitária, agregando valor à sociedade (ALMEIDA, 2012).

Para o desenvolvimento e acesso dos recursos do capital social que podem ser intelectuais, políticos e culturais, os empreendedores buscam fazer parte de redes de relacionamentos (OLAVO *et al.*, 2017). Estas redes de relacionamentos podem ser desenvolvidas em atividades econômicas (GRANOVETTER, 2007). Um modo de se fazer parte de uma rede de empreendedores é por meio das associações comerciais. Neste *locus*, os empreendedores podem discutir sobre os problemas locais e encontrar possíveis saídas. Além de permitir a troca de conhecimentos, negócios e contatos.

Desta forma, buscou-se compreender por meio deste estudo o capital social como um meio de realizar as atividades dos empreendedores. Para isso, o estudo empírico ocorreu na Associação Comercial Paulivense (ASCOP), no município de São Paulo de Olivença – Amazonas. O município de São Paulo de Olivença localiza-se na mesorregião do Alto Solimões, no Estado do Amazonas, na Amazônia Brasileira. A escolha desta associação ocorreu pelo fato de estar em um município de pequeno porte, onde se acredita que os empreendedores locais tenham uma maior proximidade, o que pode auxiliar no desenvolvimento do capital social.

Diante do exposto questiona-se: como o capital social influencia nas atividades empreendedoras dos presidentes da ASCOP? Para responder à questão de pesquisa, foi realizado um estudo teórico – empírico de natureza básica, exploratória, dentro de uma abordagem mista, explicativa e descritiva, com aplicação de questionários tendo a premissa de analisar como o capital social auxilia nas atividades empreendedoras dos presidentes da ASCOP.

Este artigo pode auxiliar os empreendedores sejam eles no setor privado ou público a compreender a importância das relações pessoais e profissionais. Além de estimular a criação das associações comerciais e reforçar sua importância no contexto brasileiro e amazônico. Este artigo pode ainda estimular a interação entre as associações, o que pode proporcionar a troca de experiência e conhecimento, fortalecimento das atividades empreendedoras e a possibilidade de negócios que podem promover a geração de emprego e renda.

Este capítulo é constituído de seis tópicos, antecedido da introdução. O segundo tópico aborda os conceitos de empreendedorismo, seguido por uma discussão conceitual sobre o capital social. Os procedimentos metodológicos para a realização deste artigo são descritos no tópico 4. Posteriormente são apresentadas as análises dos dados coletados no campo no tópico o capital social nas atividades empreendedoras dos presidentes da ASCOP. Por fim, as considerações finais.

2. EMPREENDEDORISMO: CONCEITOS

Existem diferentes perspectivas quanto ao conceito de empreendedorismo. Filion (1999) define empreendedorismo como um campo do estudo de empreendedores, que analisa suas atividades, características, efeitos sociais e econômicos. Assim, o empreendedorismo não é uma disciplina acadêmica

como a física, química e biologia que já estão consolidadas (BAGGIO; BAGGIO, 2015), sendo uma abordagem em construção. O empreendedorismo é considerado como um fenômeno individual, contudo é considerado também como social que busca apresentar valores importantes para a sociedade (MARQUES, 2014). Desta forma, Olavo *et al.* (2018) apontam que o empreendedorismo é um campo que busca compreender as atividades empreendedoras e as características comportamentais dos seus agentes.

Apesar de não ser um campo consolidado Coelho (2010) apresenta pelo menos seis escolas que são utilizadas para compreender o fenômeno do empreendedorismo, a saber: a) escola bibliográfica; b) escola comportamental; c) escola clássica; d) escola da administração (econômica); e) escola da liderança e a; f) escola corporativa.

Hisrich *et al.* (2009) apontam que a definição de empreendedor depende da área de atuação e estudo. Desta forma, de acordo com os autores anteriores os economistas, definem os empreendedores como aquele que combina recursos, materiais, trabalho e outros ativos para crescer seu valor, introduzindo mudanças, inovações e uma nova ordem. Já os psicólogos, entendem os empreendedores como pessoas que são impulsionados por forças, como por exemplo a necessidade de conseguir obter algo. Existem ainda os homens de negócios que definem os empreendedores como uma ameaça, quanto para outros pode ser um aliado, uma fonte de suprimento ou um criador de riquezas.

Para Schumpeter (1961) os empreendedores são vistos como revolucionários do sistema de produção que (re)inventa, cria novas possibilidades tecnológicas e fortes de suprimentos e canais de distribuição. Desta forma os empreendedores são entendidos como um ser que desenvolve um comportamento voltado para a criação de valor, por meio da identificação de oportunidades e do desenvolvimento de empreendimentos (SILVA *et al.*, 2017), gerando riquezas, ou seja, transformando conhecimento em produtos ou serviços (MATSUMOTO *et al.*, 2016).

A literatura apresenta ainda uma discussão sobre o intraempreendedorismo. Este termo foi utilizado em 1970 por Gifford Pinchot III, para definir como os indivíduos que possuem características comportamentais empreendedoras no contexto dentro das organizações (PINCHOT III, 1989). Desta forma, os empreendedores também podem existir como um fenômeno no setor público.

De acordo com Emmendoerfer (2019, p.25) os intraempreendedores no setor público são aqueles que “[...]a partir do compartilhamento de suas crenças e valores, obtém apoio para suas estrelas ISP, que são operacionalizadas em forma de projetos, introdução de processos de mudanças”. No setor público existe ainda a perspectiva dos empreendedores de políticas públicas de Kingdon (2003). Desta forma, diferentes perspectivas do empreendedorismo também são evidenciadas no setor público, sendo apontado por Morais *et al.* (2015) como um termo polissêmico.

Como ponto comum a rede de relacionamento é apontada como uma característica empreendedora no setor privado (MACHADO; SILVA, 2020) e no setor público (PETRIDOU; SPARF, 2017; RESENDE *et al.*, 2017; SILVA JÚNIOR, OLAVO, 2020; OLAVO 2020). Desta forma, a rede de relacionamento propicia que os empreendedores no setor público ou privado possam acessar diferentes tipos de capitais, dentre eles o social.

Apesar de existirem diferentes perspectivas do empreendedorismo, neste artigo temos como foco o setor privado. E para isso, definimos como empreendedor um ator social, que visa promover a soluções de problemas por meio dos produtos e/ou serviços prestados.

Para uma melhor compreensão sobre os temas discutidos neste trabalho, a seguir é apresentado uma breve discussão conceitual sobre o capital social.

3. CAPITAL SOCIAL

O termo capital social foi primeira vez utilizado em 1916 por Hanifan, para compreender o conceito em escolas rurais (OLAVO *et al.*, 2017). Posteriormente nos anos 1970, Pierre Bourdieu, utilizou o termo capital social em seus estudos, contudo somente na década de 1990 é que o termo se popularizou no mundo com Robert Putman com a pesquisa realizada para o Banco Mundial (ALMEIDA, 2012).

O conceito de capital social é compreendido por Bourdieu (1999, p.66) como um

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são

dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Desta forma, o capital social é entendido como um recurso vinculado a membros de uma rede de relacionamento durável, que podem ser percebidas por outros membros. Neste sentido, Azevedo e Andrade (2017) apontam que o capital social é um recurso que pode ser acessado por membros de uma rede de relacionamento e para isso é necessário a confiança. Desta forma, Borges (2011) aponta que o capital social depende das relações entre os indivíduos, a taxa de confiança e a coesão social. Assim, Ribeiro e Araújo (2018) apontam que o capital social é o resultante da coesão social ou redes sociais informais que possuem objetivos e elementos comuns como a cooperação, confiança, solidariedade, reciprocidade e tolerância.

Neste sentido, o volume de capital social que os indivíduos possuem, depende do tamanho da rede e conexões que ele próprio pode mobilizar e da quantidade de outros capitais como econômico, simbólico e cultural, assim, a rede de relacionamento é um produto de estratégia de investimentos individuais ou coletivos que buscam estabelecer ou reproduzir relações sociais (OLIVEIRA, MELLO, 2018). Dessa maneira, o capital social parte da constatação que devemos nos associar com pessoas influentes e decisivas em nossa vida em sociedade (ALMEIDA, 2012).

Na prática o capital social é o elo que mantém as instituições em contato e vincula ao cidadão o bem comum (ARAÚJO, 2010). Neste sentido, um empreendedor embora tenha uma participação em uma rede formal, pode-se utilizar dela como informal para obter recursos sejam eles financeiros ou não. Entre os fatores existentes para a construção do capital social existe a “[...] cooperação, a confiança e compreensão do papel cívico como elementos de coesão” (SANTOS *et al.*, 2018, p.235). Entre os benefícios do capital social existe o conhecimento, confiança, transferência de informação, normas e benefícios da interação entre ator local e as redes de suporte (ZAMBRA *et al.*, 2018). Para o empreendedor o ato de empreender com a utilização do capital social, permite o compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiência (AZEVEDO; ANDRADE, 2017).

Uma rede é composta por nós (*nodes*) e por laços (*lines* ou *edges*) que interligam os nós. Os nós, em geral, são representados pelo que serão chamados genericamente atores (indivíduos ou firmas), enquanto os laços representam os relacionamentos entre eles. Os laços podem ou não ser direcionais. Laços direcionais ocorrem quando a relação se dá do ator A para o ator B, mas não o contrário. Matematicamente, uma rede nada mais é que uma matriz relacional: cada célula da matriz indica como um ator (linha) se relaciona com outro (coluna). (LAZZARINI, 2008).

A intensidade das relações individuais, podem ser medidos por meio da teoria dos laços que é formada pela tríade laços fortes, fracos ou ausentes (GRANOVETTER, 1973). O primeiro, acontece quando as pessoas possuem relações somente com familiares e amigos. O segundo permite estabelecer interações com pessoas de fora do ciclo usual de convivência. Desta forma, de acordo com o autor anterior, os laços fracos possuem uma importância maior na dinâmica das redes de relacionamento, pois o quantitativo de pessoas que o indivíduo interage é maior que os laços fortes. O terceiro, é formado pelo ciclo de pessoas que não contribuem de nenhuma forma para as atividades que são realizadas.

O capital social pode auxiliar nas atividades empreendedoras por meio da aliança, confiança e cooperação (OLAVO *et al.*, 2017). O primeiro ocorre com os acordos formais ou informais que são realizados entre os empreendedores, que podem gerar benefícios individuais ou sociais. O segundo promove uma segurança individual e/ou coletiva nas atividades que são realizadas pelos empreendedores. O terceiro pode acontecer nas parcerias em compras de mercadoria, venda, atividades de capacitação, promoção que podem gerar benefícios recíprocos sejam eles econômicos, sociais e políticos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória permitiu conhecer as teorias e conceitos empregados neste estudo, por meio da pesquisa bibliográfica. A pesquisa descritiva permitiu apresentar o caso estudado.

A pesquisa teve como abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Como instrumento foi utilizado aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa foi realizada na Associação Comercial Paulivense (ASCOP) e teve como participante da pesquisa 4 empreendedores presidentes. A coleta dos dados foi realizada no período de 02 a 15 de junho de 2017.

Para analisar os dados coletados no campo foi empregado a tríade de Bardin (2006): a) pré-análise - foi realizada a transcrição e leitura de modo superficial dos dados coletados; b) exploração de material - foi realizada uma leitura dos dados coletados em campo buscando identificar as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 1; c) tratamento dos resultados - Nesta etapa foi realizada a categorização dos resultados tendo como base as variáveis e os objetivos deste estudo. Na análise quantitativa foi aplicada a estatística simples por meio de porcentagens. Para garantir o anonimato dos participantes, foi utilizado codificação sendo identificados como PE1, PE2, PE3 e PE4.

Quadro 1: Modelo de análise teórico-empírica do capital social nas atividades dos empreendedores presidentes da Associação Comercial Paulivense – ASCOP

Categorias	Subcategorias	Roteiro da Coleta de Dados da Entrevista	Autores
Confiança	Tempo de atuação	Quanto tempo você atua no mercado? () até 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos () acima de 30 anos	Olavo et al. (2017); Azevedo e Andrade (2017).
	Laços empreendedor para Tomada de decisão	Na sua opinião, em uma tomada de decisão importante, quais os tipos de relações os empreendedores devem consultar? () Família () Amigos () Membro da Associação () Conhecidos.	Granovetter (1973).
Cooperação	contribuição da rede de empreendedores	Na sua opinião a ASCOP contribui de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do seu empreendimento? () Sim () Não	Olavo et al. (2017); Azevedo e Andrade (2017); Zambra et al. (2018).
		Qual a importância da ASCOP para seu Empreendimento?	Azevedo e Andrade (2017); Almeida (2012).
Aliança	Tempo de associado a rede empreendedor	Quanto tempo você tem de associado na Associação Comercial Paulista?	Almeida (2012) e Bourdieu (1999).
	Influência da rede de empreendedora nas atividades empreendedora	Como se deu sua trajetória na ASCOP e qual foi a influência que está teve na sua vida empresarial?	Almeida (2012) e Olavo et al. (2017)
Reciprocidade	Contribuição entre os membros da rede empreendedora.	Como as partes interessadas desenvolvidas na ASCOP foram cruciais para o desenvolvimento dos seus negócios?	Bourdieu (1999); Azevedo e Andrade (2017) Almeida (2012); Zambra et al. (2018)
Capital social	Características importantes desenvolvidas na ASCOP	Características importantes desenvolvidas na ASCOP	Bourdieu (1999); Ribeiro e Araújo (2018); Oliveira e Mello (2018); Almeida (2012); Araújo (2010); Olavo et al. (2017)

Fonte: Elaborado pelos autores

A ASCOP é uma associação comercial que está localizada no município de São Paulo de Olivença na microrregião do alto Solimões. Atualmente, o município possui uma população estimada em 40.073 habitantes (IBGE, 2021). Este município vivencia o contexto Amazônico formado por comunidades

tradicionais e ribeirinhas, além de uma imigração de modo especial de pessoas com nacionalidade peruana. De acordo com o (IBGE, 2021) o índice de ocupação no município é em torno de 5% em 2018, o que representa 1916 pessoas, sendo parte destes empregos de origem no setor público.

5. O CAPITAL SOCIAL NAS ATIVIDADES EMPREENDEDORAS DOS PRESIDENTES DA ASCOP

A ASCOP foi fundada em 22 de dezembro de 1990, em seus 30 anos 7 empreendedores locais foram presidente desta associação comercial. Atualmente possui 13 membros que atuam no comércio local do município de São Paulo de Olivença – AM.

Como atividade a ASCOP apresenta como áreas de atuação, a saber: a) Ação Social: Desenvolve ações que beneficiam a comunidade paulivense, tal como um bingo que ocorre todos finais de ano com prêmios doados pelos comerciantes; b) Aperfeiçoamento Empresarial: São realizados cursos com a finalidade de auxiliar os comerciantes, com assuntos relacionados a *marketing* e *merchandising* empresarial. c) Encontro Empresarial: É realizado com o objetivo de integrar os associados, principalmente os mais novos, que muitas vezes estão entrando no mercado. Assim, a ASCOP busca desenvolver ações sociais e de construção de capacidades e interação entre os comerciantes afiliados.

Foi evidenciado que os empreendedores estão no mercado há mais de 21 anos. Desta forma, os participantes da pesquisa apontam que possuem experiências no mercado. Azevedo e Andrade (2017) aponta que as experiências devem ser compartilhadas em um sistema de confiança que é construído a partir do capital social, o que de acordo com Olavo *et al.* (2017) promove uma certa segurança na rede de relacionamento. Presume-se que os presidentes compartilham suas experiências com os empreendedores iniciantes. O contrário também pode acontecer. Essa reciprocidade é importante para fortalecer os laços e ampliar a taxa de confiança entre os membros mais antigos e os novos das associações comerciais.

Quanto aos laços de confiança para a tomada de decisão, os empreendedores apontam que 35% consulta a família e 20% amigos e familiares. Desta forma, observa-se que 55% dos participantes da pesquisa apontam que possuem laço forte de acordo com a teoria desenvolvida por Granovetter (1973). Contudo, os dados revelam que 35% buscam consultar membros da ASCOP e 10% conhecidos, demonstrando o laço fraco apontado por Granovetter (1973). Presume-se que estes últimos estão abertos à construção e/ou desenvolvimento de trabalho em rede e que podem contribuir com atividades empreendedoras.

O estudo demonstra que 75% dos associados da ASCOP não contribui diretamente para o desenvolvimento de suas atividades. Contudo, os participantes apontam que essas contribuições não são econômicas. Apesar de não ser evidenciado na rede de relacionamento o benefício financeiro, outras trocas podem acontecer de modo intrínsecos como o conhecimento, acesso a fornecedores e vendedores de produtos e/ou serviços.

Os participantes da pesquisa apontam que a ASCOP auxilia de modo externo (social) e interno nos relacionamentos entre os comerciantes locais, como apontado no trecho a seguir:

“A importância que a ASCOP tem no meu empreendimento é que vai favorecer todo o público no sentido social” (PE 1).

“Fortalecimento dos laços entre o comércio local” (PE 2).

Percebe-se a preocupação dos empreendedores associados na ASCOP em atender questões sociais e o fortalecimento dos laços entre os comerciantes da cidade. Os empreendedores como agentes que podem promover benefícios sociais foram apontados anteriormente por Dornelas (2008), Farah, Cavalcanti e Marcondes (2020). O empreendedorismo apontado como fortalecimento de uma rede local é evidenciado nos estudos de Hisrich *et al.* (2009) e Olavo *et al.* (2017). A rede de relacionamento é apontada por Machado e Silva (2020). Infere-se que a associação comercial como uma rede de relacionamento embora não gere ganhos financeiros, ela pode contribuir para a união e o fortalecimento dos empreendedores locais, assim como gerar benefícios sociais, o que pode gerar valor para a comunidade em que o empreendedor e a organização está inserida.

Quanto ao tempo de associado, os participantes da pesquisa apontam que 75% possuem mais de 15 anos como membro da ASCOP e 25% apresentam que estão há aproximadamente 3 anos. Desta forma, se observa que apesar de alguns membros serem antigos na ASCOP, existem pessoas que são entrantes e que visam contribuir com a rede de relacionamento. Presume-se que o tempo de associação e a participação ativa seja um modo de criar laços de confiança em uma associação comercial. Neste sentido, Bourdieu

(1999) aponta que o capital social é formado a partir de um grupo de pessoas que possuem objetivos em comuns que estão unidos em uma conexão permanente e útil.

As influências da ASCOP nas atividades empresariais, de acordo com os participantes da pesquisa são: o fortalecimento comercial, social e na absolvição e troca de conhecimentos, como apresentado a seguir.

“Iniciativa própria juntamente com outros comerciantes resolvemos criar a associação com o objetivo de fortalecer cada vez mais o comércio local. Quando estamos em contato com outras pessoas, sempre adquirimos novos conhecimentos” (PE 1).

“Estou na ASCOP desde a sua criação e resolvemos criá-la com o objetivo social, para que a relação entre os comerciantes local fosse fortalecida” (PE 2).

Os participantes da pesquisa, apontam que a associação busca a união, ou seja, a aliança entre os empresários locais, além do desenvolvimento de outros tipos de capitais como o intelectual. Desta forma, confirma-se a hipótese inicial deste estudo, que as associações comerciais são *locus* de fortalecimento comercial e permitem o acesso a diferentes tipos de capitais como o social e o intelectual, o que já é apontado nos estudos de Olavo *et al.* (2017). Além disso, estes dados também confirmam os estudos de Azevedo e Andrade (2017) que afirmam que os empreendedores buscam se unir em forma de rede para auxiliar no desenvolvimento dos seus empreendimentos.

Quando a reciprocidade, a contribuição entre os membros da rede empreendedora é traduzida em forma de parceiras. Como apontado pelos participantes da pesquisa nos relatos a seguir.

“Parcerias entre os comerciantes que fazem parte da ASCOP” (PE 1).

“Estou a bastante tempo na ASCOP e a parceria que existe entre os membros é a forma mais clara de contribuição da Associação para o meu empreendimento” (PE 2).

A parceria entre os comerciantes é a parte crucial para o desenvolvimento de seus empreendimentos. Essa parceria reforça o que é apontado por Bourdieu (1999) sobre o capital social. Desta forma, pode-se inferir que os empreendedores que fazem parte da ASCOP utilizam do capital social, que é formado por meio das relações duradouras que existem nas associações, contribuindo para o desenvolvimento local, por meio dos fortalecimentos dos empreendimentos.

De acordo com os participantes da pesquisa a aliança é uma das principais características desenvolvidas na rede da ASCOP, representando 50% das afirmações. Esta afirmação reforça os relatos apontados anteriormente sobre as parcerias que se estabelecem na ASCOP. Outros, 50% afirmam que a principal característica desenvolvida na ASCOP é a confiança e a cooperação, sendo 25% cada. Este dado, revela que os objetivos iniciais da ASCOP estão sendo atingidos, pois visam fortalecer os laços do comércio local por meio da rede de relacionamento entre os empreendedores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital social é um importante elemento que é desenvolvido em uma rede de relacionamento empreendedor. Neste sentido, fazer parte e ser ativo em uma associação comercial permite que os empreendedores possam ter acesso a recurso sejam eles financeiros ou não. Assim, infere-se que o capital social é um dos principais produtos disponibilizado em uma rede de relacionamento construído em uma associação comercial.

Os dados revelam que no âmbito da confiança que os empreendedores podem trocar experiências com associados iniciantes. Contudo, foi observado que mais da metade dos empreendedores possuem laços fortes com seus familiares nas relações voltadas para a tomada de decisão. Existe ainda 45% que possuem laços fracos, ou seja, são empreendedores que buscam trocar ideias com conhecidos e/ou membros da ASCOP para a tomada de decisão. Estes empreendedores são mais sensíveis a construir uma rede de relacionamento que pode contribuir para o resultado de seus negócios por meio do capital social.

Os achados apontam que os participantes da pesquisa acreditam que a rede construída dentro da ASCOP, não coopera de modo econômico. Contudo, os trechos de entrevista apontam que os empreendedores acreditam que a rede de relacionamento da ASCOP auxilia no fortalecimento do comércio local, por meio

da união dos seus associados. Essa união também é evidenciada por meio da aliança e da reciprocidade existente entre os comerciantes que estão associados e que atuam na ASCOP.

Outra forma de cooperação apontada pelos participantes da pesquisa foi as atividades sociais, que visam atingir pessoas com baixa renda do município. Estas ações podem da visibilidade para os comerciantes locais.

Os participantes do estudo apontam que aliança é a principal característica desenvolvida na rede de relacionamento da ASCOP, seguido da confiança e a cooperação. Desta forma, infere-se que a rede de relacionamento por meio da aliança, confiança e cooperação pode auxiliar as atividades empreendedoras, que envolve iniciativas voltadas para a solução de problemas.

Vale ressaltar que para desenvolver e ter acesso aos recursos do capital social, se associar somente em uma rede formada por associações comerciais não é suficiente. É necessário ter ações ativas que permite construir alianças entre as pessoas que fazem parte da associação e consequentemente gerar confiança e cooperação.

Diante do exposto, acredita-se que a questão de pesquisa foi respondida, na medida em que o estudo revelou os elementos do capital social nas atividades dos empreendedores do município de São Paulo de Olivença.

Assim, conclua-se que o capital social na rede de relacionamento existentes a partir das associações comerciais podem contribuir com as atividades dos empreendedores. Para isso é necessário a construção de relacionamentos com base na aliança, confiança e cooperação.

A pesquisa com os comerciantes que não foram presidente da ASCOP é uma limitação do estudo que pode ser sanada no futuro em novas pesquisas. Contudo, de modo inicial esta não foi realizada pela falta de disponibilidade dos empreendedores no momento da realização da pesquisa que ficou limitada somente aos presidentes da ASCOP.

Como sugestões para a ASCOP temos: a) a criação de site e canais de comunicação com os seus associados e a comunidade local; b) Construção de relacionamento interinstitucional com outras associações comerciais localizadas no alto Solimões e/ou nacionais; c) parcerias com as universidades presentes no alto Solimões para oferecimento de cursos e programas de estágio e; d) buscar atrair os jovens empreendedores para ASCOP.

Como sugestão de pesquisas futuras temos: a) verificar a efetividade das ações da ASCOP no município de São Paulo de Olivença; b) verificar se existe uma rede empreendedora entre as associações comerciais no alto Solimões; Analisar a influência da ASCOP no desenvolvimento local e as perspectivas futuras de seus associados.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, J. O Capital Social. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012.
- [2] ALVES, O. F.; VANDOSKI, A. R.; PEREIRA, E. M.; GABASSI, I. A. de M.; OLIVEIRA, J. de F. de. Empreendedorismo em épocas de crise: um estudo de caso em Curitiba e Região Metropolitana. *Brazilian Journal of Development*, v. 4, n. 1, p.69-80, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/104>. Acesso em 16 de fev. de 2021.
- [3] ARAÚJO, M. C. S. D. Capital Social. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- [4] AZEVEDO, P. M.; ANDRADE, M. O. de. Empreendedorismo de mulheres artesãs: caminhos entre o capital social e a autogestão. *Política & Trabalho*, n. 47, 173-189, 2017.
- [5] BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: Conceitos e definições. *Revista de empreendedorismo, inovação e tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2015. Disponível em <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistasi/article/viewFile/612/522>. Acesso em 10 jun de 2018
- [6] BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.
- [7] BERTOLAMI, M.; ARTES, R.; GONÇALVES, P. J.; HASHIMOTO, M.; LAZZARINI, S. G. Sobrevivência de Empresas Nascentes: Influência do Capital Humano, Social, Práticas Gerenciais e Gênero. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 22, n. 3, p. 311-335, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018160121>
- [8] BORGES, C. O papel do capital social do empreendedor na criação de empresas tecnológicas. *RAI Revista de Administração e Inovação*, v. 8, n. 3, p. 162-181, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5773/rai.v8i3.831>

- [9] BOURDIEU, P. Escritos de Educação. 2. ed. Trad. Maria Alice e Afrânio Cantani (Org.) Petrópolis: Vozes. 1999.
- [10] COELHO, M. L. G. M. M. Intraempreendedorismo e a inovação na gestão pública federal. Revista do Serviço Público Brasília, v. 61, n. 3, 2010. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v61i3.48>
- [11] DORNELAS, J. C. Empreendedorismo na Prática: Mitos e Verdades do Empreendedor de Sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- [12] DRUCKER, P.F. Inovação e Espírito Empreendedor. 2ª edição. São Paulo: Pioneira. 1998
- [13] EMMENDOERFER, M, L. Inovação e empreendedorismo no setor público. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4282>
- [14] FARAH, O. E.; CAVALCANTI, Marly; MARCONDES, Luciana Passos. Empreendedorismo estratégico: criação e gestão de pequenas empresas. Cengage Learning, 2020.
- [15] FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários – gerentes de pequenos negócios. Revista de Administração, v. 34, n. 2, p. 05-28, abr.-jun. São Paulo, 1999.
- [16] GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties. American journal of sociology, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.
- [17] GRANOVETTER, M. S. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. RAE eletrônica, v. 6, n. 1, 2007.
- [18] HISRICH; R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. Empreendedorismo. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- [19] LAZZARINI, S. G. Empresas em rede. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- [20] KINGDON, J. Agendas, alternatives, and public policies. 3. ed. New York: Harper Collins, 2003.
- [21] MACHADO, F. O.; SILVA, J. S. da. O Empreendedor sob algumas perspectivas: um caso no setor de alumínio e acrílico em Recife/PE. Administração de Empresas em Revista, v. 1, n. 19, p. 284-308, 2020. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/883>. Acesso em 16 de fev. de 2021.
- [22] MARQUES, S. B. V. Intraempreendedorismo no setor público: a perspectiva dos gestores de instituições públicas de ensino superior: estudo de caso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). 2014. f 172. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- [23] MATSUMOTO, A. S; BITTENCOURT, J. A. de; SILVA, R. G. da; AMORIM, R. C. S. O Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste - FCO - influencia o desenvolvimento do empreendedorismo? Universitas Gestão e TI. v. 6, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5102/un.gti.v6i2.3903>
- [24] MORAIS, M. C. A.; VALADARES, J. L.; EMMENDOERFER, M. L.; TONELLI, Dany. Polissêmias do empreendedorismo no setor público. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, v. 4, n. 1, p. 26-53, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14211/regepe.v4i1.200>
- [25] OLAVO, A. V. A. Laboratório de inovação e intraempreendedorismo no setor público: um estudo no (011). Lab da Prefeitura Municipal de São Paulo. 2020. 210f. (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.
- [26] OLAVO, A. V. A.; PORTO, S. B.; CRUZ, S. B.; MARQUES, L. F. M.; SILVA, R. C. S. Da; CHAGAS, F. C. F. Empreendedorismo: Educação Empreendedora por meio do jogo empresarial DEGIN no Instituto Federal do Amazonas- IFAM. In: GUIMARÃES, P. B. V.; CARÍCIO, M. R.; LIMA, E. de O.; EMMENDOERFER, M. L. Empreendedorismo, Formação e Inovação Tecnológica em Instituições de Ensino Superior. Série inovação no setor público. Natal: Editora Motres, 2020.
- [27] OLAVO, A. V. A.; SILVA, P. R. M.; ANDRADE, H. C. P.; CONCEIÇÃO, A. H. Q. Os reflexos da teoria do capital social nas atividades dos empreendedores: O estudo de caso em uma associação comercial no município de Castanhal-PA. 7º Encontro Internacional De Ensino e Pesquisa em Ciências Na Amazônia: Construindo e divulgando conhecimentos no Alto Solimões. Anais... Tabatinga, Brasil, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/5d57e8_4fbdaf66f9a14c4cbb5fe0c19f03f629.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2018.
- [28] OLAVO, A.V. A.; CONCEIÇÃO, A. H. Q.; GARCIA, B. L.; CHAGAS, F. C. F.; MARINHO, T. da S.; SILVA, M. G.; BRAGA, J. A.; MAGALHÃES, K. de L.; SEBASTIÃO, S. A.; CONCEIÇÃO, L. F. M. Os efeitos da educação empreendedora nos alunos de uma escola pública da Amazônia brasileira. Experiência. Revista Científica de Extensão, v. 4, n. 2, p. 17-36, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2447115137251>
- [29] OLIVEIRA, J. S. de; MELLO, C. M. de. Influências do capital social na formação do circo contemporâneo canadense: um estudo na Cidade de Montréal, Canadá. Race: revista de administração, contabilidade e economia, v. 17, n. 1, p. 103-128, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/race.v17i1.10424>
- [30] PETRIDOU, E.; SPARF, J. For safety's sake: the strategies of institutional entrepreneurs and bureaucratic reforms in Swedish crisis management, 2001–2009. Policy and Society, v. 36, n. 4, p. 556-574, 2017.

- [31] PINCHOT III, G. Intraprenuring porque você não precisa deixar a empresa para ser um empreendedor. São Paulo: ed. Harba Ltda, 1989.
- [32] RESENDE, T. C.; EMMENDOERFER, M. L.; VALADARES, J. L.; LIMA, A. A. T. de F. de C. Atuação de empreendedores públicos na formulação de um programa de apoio ao desenvolvimento juvenil. Rev. Adm. UFSM, v. 10 n. 2, p. 318-337, Abr/jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983465910251>
- [33] RIBEIRO, L. L.; ARAÚJO, J. A. de. Capital social e pobreza no Brasil. Brazilian Journal of Political Economy, v. 38, n. 4, p. 749-765, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2806>
- [34] SANTOS, M. J. dos; VIEIRA, E. T.; SANTOS, D. F. dos. Capital social da população do município de Caraguatatuba - SP e a sua relação com o desenvolvimento social e econômico. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. v. 14, n. 4, p. 226-252, jul.2018.
- [35] SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- [36] SILVA JÚNIOR, A. C. da; OLAVO, A. V. A. Práticas Empreendedoras no Setor Público: uma revisão da literatura (Inter)Nacional. In: VII Encontro Brasileiro de Administração Pública. Anais... Brasília, 2020. <https://ebap.online/ebap/index.php/VII/viiebab/paper/viewFile/1097/363>
- [37] SILVA, F. da C e.; MANCEBO, R. C.; MARIANO, S. R. de H. Educação empreendedora como método: O caso do Minor em empreendedorismo e inovação da UFF. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, v. 6, n. 1, p. 196-216, 2017.
- [38] SILVA, G. J. V. da; CRUZ, A. de F. A.; SILVA, P. S. da; FIALHO, J. A. R.; SOUZA, V. C. de A. Contribuições do Centro Acadêmico de Química para a formação profissional dos graduandos: em foco o empreendedorismo e a extensão universitária. Revista ELO - Diálogos em Extensão, v. 06, n. 02, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21284/elo.v6i2.259>
- [39] ZAMBRA, E. M; SOUZA, P. A. R.; COSTA, S. R. O capital social e suas implicações na política de assistência técnica e extensão rural em Mato Grosso. HOLOS, n 34,v.01. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.5130>.

Capítulo 6

A estratégia do Oceano Azul na empresa Toogether¹¹

Cintia Leticia da Silva Copetti

Vanessa Almeida da Silva

Resumo: A estratégia do Oceano Azul desafia às empresas a tornarem a concorrência irrelevante, pois trata de um conjunto de decisões e ações gerenciais que resultam em importantes produtos e serviços capazes de criar novos mercados. O presente estudo tem como objetivo propor a Estratégia do Oceano Azul para uma empresa de marketing digital. A pesquisa documental caracterizou-se como descritiva, de natureza qualitativa, optando-se pelo estudo de caso, com captação de dados através de sites da empresa e dos concorrentes, assim como, através de entrevistas informais com proprietário e colaboradores. Observou-se a estratégia do Oceano Azul como um modelo que se adapta a realidade da empresa Toogether, por atuar em um mercado novo, em constante crescimento e bastante competitivo.

Palavras-chave: Competitividade; Inovação; Ações.

¹¹ Trabalho de Pesquisa – UFN.

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais as empresas concorrem umas com as outras em busca de crescimento sustentável e lucrativo, lutando por vantagens competitivas, disputando fatias de mercado e batalhando pela diferenciação. Neste contexto, apresenta-se a estratégia do Oceano Azul que desafia as empresas a transpor as barreiras da competição sangrenta, mediante a criação de espaços de mercado inexplorados que tornem a concorrência irrelevante (KIM; MAUBORGNE, 2005).

Neste contexto, o objetivo deste estudo é propor a Estratégia do Oceano Azul para uma empresa de marketing digital. Com o intuito de atingir o objetivo geral e sua complementação de acordo com as etapas consecutivas, os objetivos específicos deste estudo são descrever o Modelo das Quatro Ações e elaborar a Matriz Eliminar-Elevar-Reduzir-Criar da empresa Together.

A escolha do tema deve-se ao fato da empresa estar inserida em um setor em constante crescimento, pois desde a explosão da internet, em meados dos anos 90, houve uma revolução no mundo digital, o que transformou a forma tradicional de se conduzir as estratégias empresariais para atrair clientes e competir em um mercado de elevada concorrência.

A proposta deste trabalho foi abordar primeiramente no capítulo 2 a análise teórica sobre a Estratégia do Oceano Azul. O capítulo 3 é composto pelos procedimentos metodológicos utilizados durante o estudo. No capítulo 4 consta a descrição do Modelo das Quatro Ações e da Matriz Eliminar-Elevar-Reduzir-Criar da Together.

2. A ESTRATÉGIA DO OCEANO AZUL

O mundo empresarial de hoje está inserido em um cenário globalizado e, neste contexto, a competitividade passa a ser um diferencial para a sobrevivência das organizações. Segundo Clark e Guy (1998) apud Coral (2002) a competitividade pode ser entendida como a habilidade de uma empresa em aumentar seu tamanho, fatia de mercado e lucratividade, ou ainda, como a capacidade da empresa de formular e implementar estratégias concorrenciais que lhe permitam conservar, de forma duradoura, uma posição sustentável no mercado.

As empresas precisam ir além da competição, pois para conquistar novas oportunidades de crescimento e de lucro elas também precisam criar oceanos azuis, ou seja, abranger um mercado desconhecido, ainda não existente. São espaços inexplorados pela criação da demanda e pelo crescimento altamente lucrativo. Em vez de buscar somente a demanda existente e copiar os concorrentes, a estratégia do oceano azul se concentra em aumentar a demanda e romper as fronteiras da competição (KIM; MAUBORGNE, 2005).

Para desenvolver a estratégia do Oceano Azul algumas ferramentas foram desenvolvidas pelos autores Kim e Mauborgne (2005). Uma delas é o modelo das quatro ações, a qual deve considerar a eliminação de atributos de valor que há muito tempo servem de base para a concorrência; examinar se existe excesso nos atributos dos produtos e serviços oferecidos, no esforço de imitar e superar a concorrência; identificar e corrigir as limitações que o setor impõe; ajudar a empresa a descobrir fontes inteiramente novas de valor para os compradores, buscando criar novas demandas e mudar a estratégia de preços do setor.

Outra ferramenta é a Matriz eliminar-reduzir-elevar-criar, um instrumento analítico suplementar ao modelo das quatro ações, pois induz as empresas a agir baseada nestes questionamentos para construir uma nova curva de valor. Tem como vantagens ser compreendida facilmente por equipes de qualquer nível e estimular as empresas a investigar intensamente todos os atributos de valor para efetuar o seu preenchimento (KIM; MAUBORGNE, 2005).

Por fim, a estratégia do Oceano Azul é a inovação de valor. Um oceano azul é criado quando uma empresa obtém uma inovação que gera valor, tanto para os clientes quanto para a empresa. A inovação precisa criar e aumentar a percepção de valor pelo mercado e reduzir ou eliminar características ou serviços que possuem menos valor para o consumidor atual ou futuro.

3. METODOLOGIA

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. O objetivo principal da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (MATTAR, 2014).

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa descritiva por descrever a realidade da empresa por meio de uma análise documental (*site* da empresa, carteira de clientes, entrevista informal com o diretor e colaboradores) a fim de identificar as principais necessidades e propor uma estratégia competitiva para a empresa. Segundo Beuren e Raupp (2008) a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

O presente trabalho referiu-se a uma pesquisa de natureza qualitativa, pois buscou entender o contexto onde a empresa está inserida, através de um entendimento dos fenômenos que nela ocorrem. Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Neste trabalho, optou-se pelo estudo de caso, pois visou identificar os problemas enfrentados pela empresa, analisando evidências, desenvolvendo argumentos, avaliando e propondo soluções. Segundo Yin (2001) a principal tendência dos estudos de caso é que estes tentam esclarecer o motivo pelo qual uma decisão ou um conjunto de decisões foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados alcançados.

Quanto à coleta de dados buscou-se levantar informações através da consulta em dados primários (documentos da empresa e no programa de gestão utilizado) e também em dados secundários (*sites* de concorrentes, fornecedores, no setor de atuação da empresa, etc.). A fim de elaborar a matriz eliminar-elevar-reduzir-criar para a Toogether, buscou-se pela elaboração de um quadro pontuando os produtos e serviços oferecidos pela empresa e pelas concorrentes.

Baseando-se numa adaptação das ferramentas de implantação da Estratégia do Oceano Azul de Kim e Maugborne (2005) realizou-se uma entrevista sobre os atributos que devem ser elevados, eliminados, criados ou reduzidos pela empresa, com três colaboradores, no período do mês de outubro de 2015, a fim de auxiliar na elaboração de ações e da matriz eliminar-elevar-reduzir-criar. Para análise dos resultados utilizou-se do método comparativo da teoria com as práticas utilizadas pela empresa, gerando sugestões e planos de melhoria.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O CASO DA EMPRESA TOOGETHER

A empresa Toogether foi constituída em abril de 2014, com o objetivo de prestar serviços de marketing digital para empresas de Santa Maria e região, os quais incluem: criação de websites, branding, gestão e consultoria em mídias sociais, campanhas promocionais e filmes para televisão (VT). A ideia partiu da dissolução da sociedade com outra empresa do mesmo ramo de atuação, também localizada em Santa Maria e assim acompanhar as tecnologias existentes que proporcionam um diferencial para as empresas em um ambiente competitivo.

O nome da empresa deriva da língua inglesa, da palavra Together que significa “juntos”, já expressão together é utilizada com o seguinte significado: “quanto mais juntos melhor”. A estrutura da empresa conta com quatro colaboradores, além do proprietário. Alguns serviços de desenvolvimento de *websites* são terceirizados, de acordo com a demanda. Além destes, mantém uma aliança estratégica com a empresa 4E, a qual ocupa o espaço da Toogether em troca da prestação de serviços de gestão de mídias sociais para os clientes. A empresa é de porte micro, contudo, tem como atividade uma tendência de mercado, com boa expressão e potencial interno. Possui colaboradores engajados e participantes de todo o processo, definindo em conjunto todos os planos de ação.

4.2 A ESTRATÉGIA DO OCEANO AZUL

Visando sugerir a estratégia do Oceano Azul como diferencial competitivo para a empresa, confeccionou-se um quadro comparativo da Toogether com os dois principais concorrentes, pontuando os produtos e serviços oferecidos em comum, os quais foram definidos pelos colaboradores e pontuados de acordo com suas principais características. A pontuação está na escala de 1 a 10, sendo 1 o menor valor associado ao produto/serviço, tendo assim um baixo valor, e 10 o maior valor atribuído, logo, quanto maior for a pontuação mais alto será o valor do produto ou serviço para a empresa. Algumas categorias de produtos e serviços foram subdivididas para melhor especificar seus componentes. Para essas, foi realizada a média aritmética e assim obter a média total.

O quadro 1 que segue apresenta as categorias de produtos juntamente com um breve conceito de cada um deles, tanto para a empresa Together como para os principais concorrentes, os quais foram denominados de 1 e 2

Quadro 1: Pontuação dos produtos e serviços da empresa Together e dos concorrentes.

Categorias de produtos e serviços		Empresa Together	P	Concorrente 1	P	Concorrente 2	P
Websites	Usabilidade	Pouca praticidade	5	Pouca praticidade	5	Prático e eficiente	8
	Design	Moderno (acompanha tendências)	8	Moderno (acompanha tendências)	8	Moderno, porém com maior foco em usabilidade	7
	Tempo de execução	Atrasos nas entregas	6	Cumprem parte dos prazos estipulados	8	Entregas de acordo com o estipulado na venda	9
	Mobile	Design responsivo, mas não se ajustam a todos dispositivos	7	Design responsivo	9	Design responsivo	9
	Conteúdo	Ausência de conteúdo	6	Possui conteúdo, porém não é otimizado	7	Otimizado para estratégias de posicionamento no Google	8
Média Total			6,4		7,4		8,2
Redes Sociais	Conteúdo	Comunicativo e criativo	9	Comunicativo e criativo	9	Comunicativo e criativo	9
	Design	Criativo, moderno e segue tendências	9	Criativo, moderno e segue tendências	9	Criativo, moderno e segue tendências	9
	Planejamento	Incompleto - não é realizado a longo prazo	7	Incompleto - não é realizado a longo prazo	7	Mais completo e é realizado a longo prazo	9
	Relatórios	Não faz relatórios	-	Faz relatórios às vezes	6	Faz relatórios mensais	9
Média Total			6,25		7,75		9
Branding	Design	Criativo, moderno e inovador	9	Moderno, mas começou a pouco tempo	7	-	-
	Planejamento	Incompleto e superficial	5	Não faz planejamento, apenas pesquisa	3	-	-
Média Total			7		5		
Adwords		Pouco experiência, mas profissional qualificado	6	Pouco experiência e sem profissional qualificado	4	Experiência e profissional qualificado	8
SEO		Profissional qualificado, mas não executa	8	Sem profissional qualificado	3	Sem profissional qualificado, mas faz o possível	7
Sistemas		Sistemas falhos, códigos incompletos e falta de profissionais qualificados	3	Sistemas falhos com códigos incompletos	5	Sistemas funcionais e códigos completos	9

De acordo com o quadro 1, a empresa Together obteve as seguintes pontuações: para os websites a média total foi de 6,4; para as redes sociais foi 6,25; para branding foi de 7; para adwords a nota foi 6, para SEO nota 8 e para sistemas nota 3. A concorrente 2 obteve as seguintes pontuações: 7,4 para websites; 7,75 para redes sociais; 5 para branding; 4 para adwords, 3 para SEO e 5 para sistemas. Já a concorrente 3 no que se refere a website a média de 8,2; para redes sociais a nota foi 9; para branding não obteve nota, por não oferecer esse serviço; para adwords nota 8, para SEO a nota foi 7 e 9 para sistemas.

A partir dos pontos obtidos foi possível verificar em quais aspectos os produtos e serviços oferecidos devem ser revistos, para agregar maior valor para os clientes, o que embasará a construção da matriz eliminar-reduzir-elevar-criar.

4.3 MODELO DAS QUATRO AÇÕES E MATRIZ ELIMINAR-ELEVAR-REDUZIR-CRIAR DA TOOGETHER

O Modelo das Quatro Ações são os atributos que devem ser eliminados, reduzidos, criados ou elevados pela Toogether para gerar inovação de valor, baseando-se nas análises da empresa e da concorrência. Essas Quatro Ações permitem que se explore sistematicamente maneiras de se rearranjar os atributos que geram valor para os clientes de modo a oferecer experiências inteiramente novas, enquanto mantêm baixa a estrutura de custos. Para se construir a matriz, quatro perguntas foram respondidas durante o estudo em conjunto com os colaboradores, relacionadas aos atributos que devem ser eliminados pela empresa, aos atributos que devem ser reduzidos, atributos que devem ser elevados e os atributos que devem ser criados pela Toogether.

Quanto aos atributos considerados indispensáveis pelo setor devem ser eliminados têm-se os sistemas complexos que demandam muito tempo e recursos para executá-los. Já os atributos que devem ser reduzidos bem abaixo dos padrões setoriais estão as campanhas de marketing tradicional. Referente aos atributos que devem ser elevados bem acima dos padrões setoriais tem-se o marketing próprio, pós-venda a usabilidade dos websites e inserção de conteúdos relevantes para os usuários, o planejamento de branding e SEO. Os atributos nunca oferecidos pelo setor devem ser criados são os relatórios de performance para redes sociais, consultoria personalizada para blogueiras e aplicativos para mobile.

A partir das respostas obtidas no Modelo das Quatro Ações foi possível elaborar a Matriz Eliminar-Elevar-Reduzir-Criar da Toogether, conforme apresentada no quadro 2.

Quadro 2: Matriz Eliminar-Elevar-Reduzir-Criar da Toogether

Eliminar	Elevar
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sistemas complexos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Marketing próprio; ■ Pós-venda; ■ Usabilidade dos <i>websites</i> e inserção de conteúdo relevante para o usuário; ■ Planejamento de Branding; ■ SEO
Reduzir	Criar
<ul style="list-style-type: none"> ■ Campanhas de marketing tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relatórios de performance para redes sociais; ■ Consultoria personalizada para blogueiras; ■ Aplicativos para mobile.

Fonte: Elaborado pela autora

Na Matriz apresentada no quadro 2 estão às ações que devem ser executadas pela empresa Toogether. Com a eliminação dos sistemas a empresa irá reduzir recursos de mão-de-obra terceirizada para programação, visto que, a concorrente 2 disponibiliza este produto de forma qualificada. Logo, a empresa estará eliminando um produto indispensável pelo mercado, mas que não possui condições de oferecer com eficiência.

Ao se eliminar sistemas será disponibilizado um tempo maior para outras atividades, tais como, elevar o marketing próprio, para que empresa torne-se competitiva no mercado em que atua e também se elevar as práticas de pós-venda, visando à fidelização dos clientes, atendendo às suas necessidades, através de um atendimento personalizado e um contato contínuo.

A partir do quadro 1, observou-se a necessidade de elevar a usabilidade do produto *website*, com inserção de mais conteúdos e com planejamento a longo prazo, visando elevar a nota obtida. Também deve-se elevar o planejamento de branding, já que este serviço pode ser o grande diferencial, já que a concorrente 1 não realiza de forma completa esse serviço e a concorrente 2 não oferece aos clientes, assim como, elevar os serviços de SEO, pois possui profissional qualificado para essa função, um diferencial perante a concorrência.

Quanto à ação de redução, foi identificada a necessidade de reduzir as campanhas de marketing tradicional. Tal serviço é disponibilizado pelas empresas de marketing devido a necessidade dos clientes que necessitam de materiais impressos, áudio, TV, dentre outros, porém, cabe a empresa estabelecer um pacote reduzido somente para auxiliar os clientes, assim, reduz o tempo dispendido para um serviço que não é o foco da empresa.

A análise do quadro 2 possibilitou a identificação da necessidade de se criar relatórios de performance para as redes sociais dos clientes, proporcionando assim, a verificação dos resultados obtidos por essa plataforma. Também identificou-se a necessidade de criação de aplicativos para mobile (celulares), sendo um diferencial no mercado em que atua, pois não é ofertado pelos principais concorrentes. Além disso, os celulares são uma forma de acesso rápido e fácil às informações, a qualquer tempo, por isso a importância de aplicativos que atendam as demandas dos usuários.

5. CONCLUSÃO

O estudo mostrou que o desenvolvimento de uma estratégia competitiva pode guiar a organização, visando obter um melhor desempenho e, conseqüentemente, um melhor resultado. Não existe um modelo ideal de planejamento estratégico, pois existem vários modelos que são altamente eficazes, por isso o objetivo com este estudo foi identificar a estratégia do Oceano Azul como um modelo que se adapta a realidade da empresa Toogether, pois atua em um mercado novo, em constante crescimento e bastante competitivo.

Com a aplicação da Matriz Eliminar-Elevar-Reduzir-Criar, a empresa Toogether terá condições de inovar no mercado em que atua, criando e aumentando a percepção de valor, assim como, reduzindo e eliminando produtos ou serviços que possuem menos valor para a empresa e para os clientes. Portanto, sugere-se aos colaboradores a avaliação dessas ações, a fim de verificar continuamente o que deve ser mantido e o que se deve mudar, dando continuidade às ações planejadas.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, verificou-se que os colaboradores são engajados, realizam reuniões semanais para controle do que foi planejado durante a semana e procuram executar as correções necessárias para uma entrega qualificada aos clientes dos produtos e serviços oferecidos. Logo, a Toogether é uma empresa com grande potencial de crescimento no mercado e deve usar da Estratégia do Oceano Azul para diferenciar-se em um ambiente competitivo.

REFERÊNCIAS

- [1] BEUREN, I. M.; RAUPP, F. M.; Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2008.
- [2] KIM, C., W; MAUBORGNE, R. A Estratégia do Oceano Azul: como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante. 20. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- [3] MATTAR, F. N. Pesquisa de Marketing: Metodologia, Planejamento, Execução e Análise. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014
- [4] NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.
- [5] YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 7

Palmeiras: Fibras e sementes usadas na confecção de artesanados pela Associação de Artesãos de Tabatinga-AM-Brasil

Viviane Uchôa de Oliveira

Maria Del Pilar Diaz de Garcia

Resumo: Na Amazônia brasileira, existe uma diversidade de espécies de plantas que produzem fibras e sementes usadas na confecção de artesanatos. A pesquisa teve como objetivo realizar o levantamento de espécies de plantas produtoras de fibras e sementes usadas como matéria-prima na confecção de artesanato pela Associação de Artesãos do Município de Tabatinga-ARTETABA. Ao início obteve-se informações da Presidenta da Associação, sobre os nomes populares das espécies trabalhadas. No segundo momento, coletaram-se as amostras nas proximidades do município, procedendo-se ao processo de herborização e identificação com ajuda de literatura especializada. As amostras foram montadas em exsicatas e armazenadas como testemunhas no laboratório de Biologia. Para a confecção dos artesanatos, as sementes passaram pelos processos de descascamento, secagem, lixamento na máquina ou em forma manual, e as fibras foram secadas a céu aberto e enroladas dependendo da fibra para a confecção de colares e pulseiras. Identificaram-se 07 famílias, 19 gêneros e 24 espécies, dentre delas as famílias: Araceae: *Heteropsis* spp. “cipó-titica”; Arecaceae: *Astrocaryum aculeantum* G. Meyer, “tucumã”, *A. murumuru* Mart. “murumuru”, *A. vulgare* Mart., “tucum”; *Attalea maripa* (Aubl.) Mart. “inajá”, *Bactris elegans* Barb. Rodr. “marajá”, *B. gasipaes* H. B. K. “pupunha”; *Cocos nucifera* L. “coco”; *Desmoncus polyacanthos* Mart., “jacitara”, *Elaeis guineenses* Jacq. “dendê”; *Euterpe oleracea* Mart. “açai-do-pará”, *E. Precatoria* Mart., “açai-da-mata”; *Iriartella setigera* (Mart.) H. Wendl. “paxiúbinha”, *Mauritia flexuosa* L. “buriti”, *Oenocarpus bacaba* Mart., “bacaba”, *O. Bataua* Mart. “patauá”, *Orbignya speciosa* (Mart.) Barb. Rodr. “babaçu”; *Phytelephas microcarpa* R. & P. “jarina”, *Socratea exorrhiza* (Mart.) H. Wendl. “paxiúbão”; Bignoniaceae: *Crescentia cujete*, “cuia”; Cucurbitaceae: *Cucumis* spp., “pepino”; Fabaceae: *Batesia floribunda* Spruce ex Benth, “tento”; Marantaceae: *Ischnosiphon ovatus* Kcke, “arumã”; e Sapotacea: *Micropholis venulosa*, “mulungu”. Contudo, a pesquisa contribuiu com os nomes científicos das espécies usadas nos trabalhos desenvolvidos na associação. Além disso, permitindo aos artesãos uma renda e o emprego da mão-de-obra familiar para os artesãos.

Palavras-chave: Fibras. Sementes. Artesanato.

1. INTRODUÇÃO

A fibra têxtil é o termo genérico para vários tipos de materiais, sejam estes naturais ou não que formam os elementos básicos para fins têxteis. As fibras podem ser de origem natural quando extraídas da natureza sob uma forma que as torna aptas para o processamento têxtil, essas fibras naturais podem ser obtidas de animais, minerais e vegetais, dentre os vegetais podem ser obtidas de caules, folhas, frutos e sementes (KUASNE, 2008).

Na Amazônia brasileira, podem-se observar diversas espécies de plantas fornecedoras de fibras, como o arumã. O artesanato de arumã ocupa lugar central na vida dos povos indígenas do Rio Negro. Cestos decorados com ricos desenhos gráficos são comercializados por artesãos Baniwa há décadas (SHEPARD, et al., 2010).

Assim mesmo, existem sementes de diversas espécies arbóreas que possuem alto interesse joalheiro, com destaque para o uso de açaí e jarina, que ocorrem na região Amazônica. A jarina por sua dureza e cor, ficou conhecida como “marfim-vegetal” tornando-se uma opção ao marfim animal, que tem a comercialização restrita, e o uso da jarina além de ecologicamente correto apresenta a facilidade de manuseio e tratamento (LEÃO et al., 2010).

Na Amazônia a maioria das plantas possui grande potencial de aproveitamento, isto também se refere a fibras e sementes. A associação de artesãos de Tabatinga utiliza essa matéria-prima para a confecção dos diversos artesanatos, os que são procurados muitas vezes pelos turistas nacionais, estrangeiros e outros. Dessa forma, contribuir com a identificação botânica, com os nomes científicos, além dos nomes populares que muitas vezes dão origem a confusões, soma a importância de ter realizado o estudo.

O objetivo do trabalho foi realizar o levantamento botânico de espécies de plantas produtoras de fibras e sementes usadas como matéria-prima na confecção de diversos produtos artesanais pela Associação de Artesãos de Tabatinga- ARTETABA. Coletar a matéria prima nas proximidades do Município, identificar as espécies de plantas usadas no artesanato, verificar a procedência da matéria prima e registrar o processo de confecção de alguns artesanatos.

2. METODOLOGIA

2.1 ASPECTO GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE TABATINGA

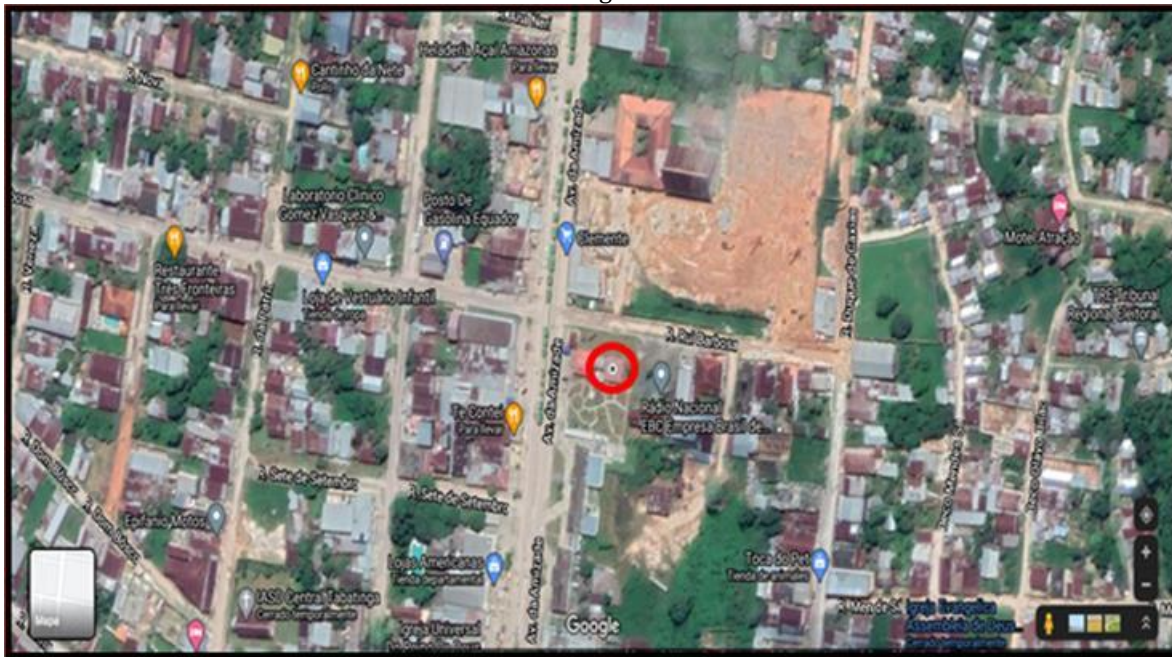
O Município de Tabatinga está localizado à margem esquerda do Rio Solimões, faz fronteira com a Colômbia e o Peru, sua temperatura oscila entre 25° e 32° C. Possui uma área de 3.239,3 km². Segundo o IBGE (2016), a população estimada é de 62.346 habitantes; toda a região está coberta por florestas (altas, baixas e pouco densas) e, hidro graficamente, pertence à bacia do rio Amazonas, sendo banhada pelos rios Solimões, Içá, Japurá e vários de seus afluentes, tais como: Apaporis, Traíra, Puretê, Puruê e Cunha.

2.2 ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa ocorreu na Associação dos Artesãos de Tabatinga-ARTETABA, fundada em 10 de setembro de 2006, associação sem fins lucrativos, sendo a sede no Município de Tabatinga Estado do Amazonas na Avenida da Amizade S/nº (Figura 01). Centro e foro em Tabatinga. Tem como representante a participação ativa da senhora Maria Mello dos Santos Coordenadora da Associação.

Uma das finalidades da Associação é a de Prestação de quaisquer serviços que possam contribuir para o fomento e racionalização das explorações artesanais e manufaturas caseiras e para melhorar as condições de vida de seus associados; assim como fomentar e assistir o artesão e produtor caseiro.

Figura 1 — Imagem aérea da Associação dos Artesãos de Tabatinga-ARTETABA no Município de Tabatinga-AM.



Fonte: Editado pela autora. Disponível em: Google Maps. Acesso em 05 de fevereiro 2021.

Na sede da Associação são ministrados diversos cursos e oficinas de capacitação oferecida para a comunidade em geral. Tal é o caso do curso de eco joia, além de confecção de diversos artesanatos utilizando fibras de diversas espécies de plantas.

2.3 PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Procedeu-se à verificação de como é obtida a matéria prima, o processo de beneficiamento e os tintes usados para tingir as fibras e sementes. Além disso, se realizou o levantamento das espécies de plantas produtoras de fibras e sementes usadas na confecção dos diversos produtos artesanais pela Associação de Artesãos, bem como o processo de preparação das peças do artesanato, registrando os trabalhos da associação.

Realizaram-se, visitas esporádicas às proximidades do município de Tabatinga para coleta de material. O material coletado passou por um processo de herborização e posterior identificação.

Para o processo de identificação das espécies, se utilizou bibliografia especializada dentre os quais se podem mencionar: Henderson et al., (1995), Vásquez (1997), Ribeiro et al., (1999), Miranda e Rabelo (2006, 2008), Souza e Lorenzi (2008) segundo o APG II (SOUZA e LORENZI, 2008), e outros.

Após a identificação as amostras foram montadas em exsicatas e armazenadas como testemunhas no laboratório do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas (CSTB/UEA).

Breves descrições morfológicas das espécies encontradas foram feitas, registrando-se algumas características como usos, a forma de trabalho da matéria prima pela associação e o processo de extração da matéria prima.

O trabalho é acompanhado de fotografias digitais mostrando o ato da coleta e a procedência da confecção dos artesanatos (Figura 02). É importante mencionar que o aproveitamento das sementes fora aqueles que caíram no chão da floresta, e, as fibras se obtiveram das folhas jovens e caules das plantas (Figuras 03 e 04).

Finalmente, foram analisados todos os dados obtidos na pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi realizado durante um ano (agosto 2016 a julho 2017), procedendo-se o levantamento botânico de espécies de plantas produtoras de fibras e sementes usadas como matéria-prima na confecção de diversos produtos artesanais pela associação, a qual se deu a partir de entrevistas junto à Presidenta Sra. Maria Melo dos Santos, informando os nomes vulgares de cada espécie.

As coletas executadas ocorreram nas proximidades do município de Tabatinga, nas localidades: Sítio Beija Flor e Santa Luzia pertencentes à Comunidade São João em Área Rural; Vila Militar e 8º Batalhão de Infantaria de Selva-8ºBIS na Área Urbana.

Contudo os resultados foram os seguintes, conforme a tabela 01.

Tabela 1 — Exemplos de plantas produtoras de fibras e sementes identificadas.

Família Nome Científico Nome Popular		
Araceae	<i>Heteropsis</i> spp.	cipó-títica.
Arecaceae	<i>Astrocaryum aculeantum</i> G. Meyer	tucumã murumuru
	<i>A. murumuru</i> Mart.	tucum
	<i>A. vulgare</i> Mart.	inajá
	<i>Attalea maripa</i> (Aubl.) Mart.	marajá
	<i>Bactris elegans</i> Barb. Rodr.	pupunha
	<i>B. gasipaes</i> H. B. K.	coco
	<i>Cocos nucifera</i> L.	jacitara
	<i>Desmoncus polyacanthos</i> Mart.	dendê
	<i>Elaeis guineenses</i> Jacq.	açai-da-mata
	<i>Euterpe precatoria</i> Mart.	açai-do-pará
	<i>E. oleracea</i> Mart.	paxiúbinha
	<i>Iriartella setigera</i> (Mart.) H. Wendl.	burití
	<i>Mauritia flexuosa</i> L.	bacaba
	<i>Oenocarpus bacaba</i> Mart.	patauá
	<i>O. bataua</i> Mart.	babaçu
<i>Orbignya speciosa</i> (Mart.) Barb. Rodr.	jarina	
<i>Phytelephas microcarpa</i> R. & P.	paxiúvão	
<i>Socratea exorrhiza</i> (Mart.) H. Wendl.		
Bignoniaceae	<i>Crescentia cujete</i>	cuia
Cucurbitaceae	<i>Cucumis</i> spp.	pepino
Fabaceae	<i>Batesia floribunda</i> Spruce ex Benth	tento
Marantaceae	<i>Ischnosiphon ovatus</i> Kcke.	arumã
Sapotaceae	<i>Micropholisvenulosa</i>	mulungu

Na tabela 01, como se pode observar, as sementes da família Arecaceae são mais utilizadas na confecção de colares, pulseiras e diversos artesanatos utilizados na associação. Devido ao grande potencial para artesanato e para o paisagismo, a família Arecaceae é considerada a terceira mais importante para o homem e a primeira para as populações tradicionais e comunidades indígenas da região amazônica (MIRANDA & RABELO, 2008 p.28).

Como mostra a tabela 01 pode-se observar através do levantamento botânico, as espécies identificadas com os nomes científicos correspondentes, devido a que as espécies de plantas somente eram conhecidas com os nomes populares, dando-se uma contribuição à associação, como conferido por Souza e Lorenzi (2008, p. 31) o uso dos nomes populares em ocasiões dão origem a confusões, mencionam que as plantas são conhecidas por nomes populares ou comuns ditos vulgares as que são variáveis de uma região para outra, estas não acontecem com a adoção dos nomes científicos.

Figura 2 — Fibra de *Astrocaryum vulgare*, “tucum” (a), (b), (c); Fibra de *Ischnosiphon ovatus*, “arumã” (d), (e) e (f).

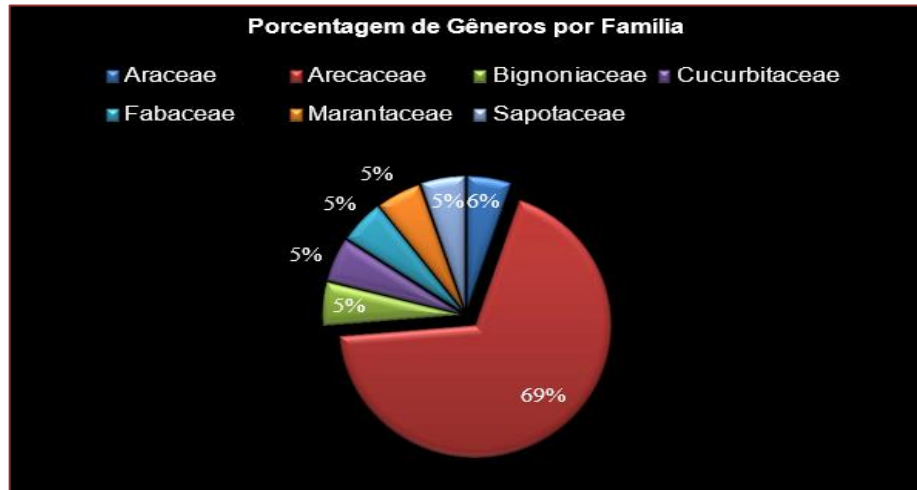


Fonte: Oliveira, V. U. 2016.

Para o processo de confecção dos artesanatos, utilizaram métodos de trançados, processo em que consistia na técnica de manuseio das fibras seguindo formas de traçagem, isto para no design das “biojóias”, nas sementes usava-se máquina de lixar ou a mão com o uso de lixas e para secar usava-se a estufa ou secavam a céu aberto.

O gráfico a seguir mostra a porcentagem dos gêneros obtidos em cada família das espécies de plantas produtoras de fibras e sementes:

Gráfico 1 — Porcentagem dos gêneros encontrados nas famílias Araceae, Arecaceae, Bignoniaceae, Cucurbitaceae, Fabaceae, Marantaceae e Sapotaceae.



Os dados do gráfico 01 mostram que 69% das plantas pertencem aos gêneros da família Arecaceae, os que são usados nos diferentes artesanatos pela Associação. Isto pelo fato da família Arecaceae ser uma das famílias botânicas mais importantes da região amazônica em razão de sua ampla distribuição, abundância nos mais diversos ecossistemas, principalmente da diversidade de usos, importância sociocultural e econômica de um grande número de espécies nativas (FERREIRA, 2005).

Desta forma, verificou-se que a variedade de artesanatos que utilizam a matéria-prima da família Arecaceae se destaca diante das demais famílias, pois apresentou número de gêneros significativos, dos quais é possível se obter das plantas tanto fibras, quanto sementes, que possibilitam a muito dos associados um meio de adquirir renda, sustento a sua família e um maior valor agregado em seus produtos artesanais.

Figura 3 — Coleta de sementes da espécie *Oenocarpus bacaba* Mart., “bacaba” em (a) e *Iriartella setigera* (Mart.) H. Wendl., “paxiúbinha” em (b).



Fonte: Oliveira, V. U. 2016.

Na associação há grande utilidade da fibra de *Astrocayum vulgare*, “tucum” para confecção dos artesanatos existentes na mesma, que vão desde vestimentas até a confecção de colares; o que se verificou com a semente da espécie *Euterpe precatoria*, “açai-da-mata”, dos que são confeccionados muitas das “biojóias” produzidas pelos associados, o que concorda com os trabalhos realizados de Aguiar e Freitas (2007), onde mencionam que *Astrocayum vulgare* G. Meyer, “tucum”, são utilizadas por ser uma fibra resistente e de grande durabilidade, muito utilizada para produzir uma variedade de utensílios, como espanador, cestas, abano, cordas, anéis, colares, redes, etc.

Um das plantas mais utilizadas na associação também foi *Ischnosiphon ovatus* Kcke., “arumã”, na qual a partir de sua fibra se confeccionam muitas das cestarias, peneiras, paneiros e demais artesanatos. Quanto as plantas produtoras de sementes destacam-se *Attalea maripa* (Aubl.) Mart., “jarina” e *Iriartella setigera* (Mart.) H. Wendl., “paxiubinha”, as quais são utilizadas na confecção de “biojóias” como anéis, colares, brincos, pulseiras, cintos, além de chaveiros e demais adornos.

Figura 4 — Coleta de sementes de *Euterpe precatoria*, “açai-do-mato” (a), (b), (c) e (d), das sementes de *Iriartella setigera*, “paxiubinha” (e), (f), (g) e (h).



Fonte: Oliveira, V. U. 2016.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a execução da presente pesquisa, forneceu informações científicas importantes para ambas às partes, tanto para a pesquisa realizada quanto para a associação, pois possibilitou a identificação dos nomes científicos das espécies de plantas produtoras de fibras e sementes utilizadas como matéria prima na confecção dos artesanatos produzidos na Associação de Artesões de Tabatinga-ARTETABA. O desenvolvimento de pesquisas sobre elementos de origem florestal para a fabricação de biojóias, bijuterias e adornos permite o melhor aproveitamento de materiais já conhecidos, promovendo a geração de renda e o emprego da mão-de-obra familiar para comunidades tradicionais que dispõem de grande variedade de frutos, sementes e madeira (LEÃO et al., 2010 p.02), dessa forma concordando com a pesquisa realizada no estudo.

Contudo, as oficinas observadas e executadas trouxeram experiências necessárias do processo executado deste a coleta até a produção dos artesanatos pela associação, e tal pesquisa contribuiu a comunidade local

no que diz respeito à coleta, secagem, confecção e identificação das espécies, bem como na divulgação do trabalho artesanal realizado na presente associação.

AGRADECIMENTOS

A Associação de Artesãos de Tabatinga-ARTETABA pela área de estudo concedida e partilha dos conhecimentos obtidos com associados e a Presidenta Maria Melo durante a pesquisa. A FAPEAM pela bolsa concedida durante a pesquisa. Ao Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CSTB pela infraestrutura e a toda orientação, suporte da Prof.a Maria Del Pilar Diaz de Garcia.

REFERÊNCIAS

- [1] AGUIAR, M. O., FREITAS, E. DO N. M. PLANTAS DA ILHA DE DURAKA- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AMAZONAS, ESTUDO ETNOBOTÂNICO. MANAUS: EDITORA VALER, FAPEAM E INPA, 96P. IL. 2007.
- [2] FERREIRA, E. J. L. Diversidade e Importância Econômica das Palmeiras da Amazônia Brasileira. 2005. Anais 56º Congresso Nacional de Botânica realizado em Curitiba, Paraná, 2005. Disponível em: <file:///E:/projeto%20C3%A1rvores%20e%20arbustos/diversidade-e-importanciaeconmica-das%20palmeiras.htm>. Acesso em 25 de abril de 2015.
- [3] GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=il>. Acesso em 05 de fevereiro 2021.
- [4] HENDERSON, A.; GALEANO, G. & BERNAL, R. Field Guide to the Palms of the Americas. Printed in the United States of America. 1995. 342 p. il.
- [5] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades: Amazonas Tabatinga. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130406>> Acesso em: 08 de outubro de 2016.
- [6] KUASNE, Ângela. Curso Têxtil em Malharia e Confecção. Módulo. Fibras Têxteis. Aranguá. CEFET/SC. 2008.90 p.
- [7] LEAO, Noemi Vianna Martins, et al. Bijuterias, adornos e artesanatos. Uso de sementes de espécies florestais como gemas orgânicas. EMBRAPA AMAZONIA ORIENTAL. 2010, p.06.
- [8] MIRANDA, Ires Paula de Andrade; RABELO, Afonso. Guia de identificação das Palmeiras de Porto Trombetas - PA. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. 360 p. il., 2008.
- [9] MIRANDA, Ires Paula de Andrade; RABELO, Afonso. Guia de Identificação de
- [10] Palmeiras de um Fragmento Florestal Urbano. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. 228 p. il., 2006.
- [11] RIBEIRO, J. E. L. da S. et al. Flora da Reserva Ducke: Guia de identificação das plantas vasculares de uma floresta de terra-firme na Amazônia Central. Manaus: INPA, 1999. 816 p. il.
- [12] SHEPARD, Glenn H.Jr., SILVA, Maria Nazareth F. da, BRAZAO, Armindo Feliciano, VELD, Pieter van der. Sustentabilidade Socioambiental de arumã no alto Rio Negro. 2010, 15 p.
- [13] SOUZA, Vinicus C. & LORENZI, Harri. Botânica Sistemática. Guia ilustrado para identificação das famílias de Fanerógamas nativas e exóticas no Brasil, baseado em APG II. 2. Ed. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 704 p. il., 2008.
- [14] VASQUEZ, M.R. Flórula de las Reservas Biológicas de Iquitos, Perú: Allpahuayo-Mishana, ExplornapoCamp, ExploramaLodge. Missouri Botanical Garden. Printed in USA. 1046 p. il., 1997.

Capítulo 8

Ensino da Geografia Agrária no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande através da aula de campo no Cariri Paraibano

Fabiano Custódio de Oliveira

Resumo: A aula de campo é uma opção metodológica no processo de ensino-aprendizagem riquíssima para contextualizar os conteúdos estudados em sala de aula no ensino de Geografia, sendo vista como um meio de levar o aluno a refletir sobre a teoria, mobilizando-o a confrontar com a realidade o que foi discutido em sala de aula. Sendo assim, na busca desse confronto entre teoria e realidade foi realizada uma aula de campo no âmbito da disciplina Geografia Agrária do curso da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri Paraibano. Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo geral relatar a aula de campo da disciplina Geografia Agrária e sua importância para os alunos do curso da Licenciatura em Educação do campo do CDSA/ UFCG. Neste sentido, a pesquisa de campo foi vista como uma aproximação do que se lê com o que se vê, na busca de respostas e visualizações na realidade local para significar os conteúdos ministrados na disciplina Geografia Agrária, sendo assim, escolhemos campo do Cariri Paraibano para aproximar o integralizar o conhecimento teórico como o empírico. Como conclusão, através dos relatos elaborados e fotografias registradas pelos alunos no decorrer da aula de campo, verificamos que os alunos obtiveram uma aprendizagem significativa, realizando um debate integrado da Geografia Agrária brasileira com a realidade do campo do Cariri paraibano destacando nessa microrregião o processo de industrialização do campo, os assentamentos rurais, a educação do campo, os acampamentos, a luta pela terra, a crise hídrica, a agricultura camponesa versus agricultura capitalista e a gestão ambiental. Tornando a Geografia Agrária viva e presente na realidade dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Palavras – Chave: Ensino de Geografia. Geografia Agrária. Aula de Campo. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa no âmbito educacional se faz necessária para entender como vem se dando o ensino da Geografia, quais os problemas emergentes no processo de aprendizagem, se existe dificuldade de aprendizagem, e verificar como se dar o processo de construção de conhecimento utilizando a aula de campo como metodologia para potencializar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da ciência geográfica, uma vez que a aula de campo pode proporcionar aos discentes conhecer o que foi estudado na teoria de forma prática, contextualizando o conteúdo para sua realidade vivida.

Nesse contexto, a aula de campo é uma opção metodológica no processo de ensino-aprendizagem riquíssima para contextualizar os conteúdos estudados em sala de aula no ensino de Geografia, sendo vista como um meio de levar o aluno a refletir sobre a teoria, mobilizando-o a confrontar com a realidade o que foi discutido em sala de aula. Sendo assim, na busca desse confronto entre teoria e realidade, foi realizada uma aula de campo no âmbito da disciplina Geografia Agrária do curso da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri Paraibano.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo geral relatar a aula de campo da disciplina Geografia Agrária e sua importância para os alunos do curso de Licenciatura em Educação do campo do CDSA¹²/ UFCG¹³.

Nesse sentido a aula de campo é vista como uma aproximação do que se lê com o que se vê. Na busca de respostas e visualizações na realidade local para significar os conteúdos ministrados na disciplina Geografia Agrária, escolhemos o Cariri Paraibano para realizar a aula de campo.

A pesquisa está dividida em três seções: a seção 1 intitulada “ **A Importância da Aula de Campo no Ensino de Geografia**” nesta é feita uma breve reflexão sobre o ensino da Geografia ao longo da sua trajetória escolar, abordando a relação da aula de campo no contexto da ciência geográfica, discutindo as relações históricas da aula de campo com o conhecimento geográfico.

Na seção 2, intitulada “**Trilha Metodológica**”, descreve a metodologia desenvolvida ao longo da pesquisa, no âmbito da pesquisa qualitativa. Na seção 3, intitulada “**A experiência da Aula de Campo no Cariri Paraibano**”, apresenta e descreve toda a experiência da aula de campo, realizada no Cariri paraibano no âmbito da disciplina Geografia Agrária, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem no campo disciplinar proposto.

E por fim, as considerações que apresenta e sintetiza uma breve discussão sobre a contribuição da aula de campo realizada no Cariri Paraibano e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem em relação aos conhecimentos da Geografia Agrária existente no território pesquisado.

2. A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A aula de campo em Geografia é um elemento didático essencial para análise e compreensão de seu objeto de estudo — o espaço geográfico —, pois é essencial que o acadêmico ou pesquisador em geografia entenda o espaço a partir da práxis educativa teoria em sala de aula e a prática em campo. Entretanto, esse processo deve ser planejado e organizado de modo que a pesquisa em campo não se desvincule de seu propósito. Essa metodologia visa contribuir de maneira efetiva para o processo de aprendizagem sobre a ciência geográfica.

A aula de campo é uma metodologia que precisa de um olhar inovador do professor; ele precisa sentir quais as necessidades dos alunos diante do que está sendo estudado na teoria, para que, com a aula de campo, possa haver um complemento articulador entre a teoria e a prática, como destaca Cavalcanti (2013, p. 98): “A aula de campo propicia a este profissional demonstrar na prática a teoria apresentada na sala de aula, pois por dessa atividade o professor percebe os fenômenos com que deseja trabalhar”.

Outra abordagem pertinente é a dos autores Alentejano, Rocha-Leão, Otavio M. (2006), pois eles falam da importância do preparo prévio dessas saídas a campo, de forma que se problematizem com os alunos os diversos ambientes que eles vão observar, o que seria uma forma de contribuir para a formação de pesquisadores desses alunos, além de ser uma forma de direcionar o que é mais relevante para a pesquisa a que se propõem com o trabalho a ser realizado.

¹² Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA – Sumé - PB

¹³ Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Para Castrogiovanni (2012), a aula de campo na disciplina de Geografia é essencial, pois, através dela, é possível identificar de fato o que é estudado na sala de aula, enquanto no campo é possível perceber as diversas interações do homem e o meio. Uma vez que a Geografia estuda os aspectos físicos e humanos, essa metodologia de ensino torna-se essencial e eficaz, porquanto possibilita a reflexão dos sujeitos dentro de sua realidade, fazendo uma relação entre a teoria e a prática, que muitas vezes podem parecer distantes dos elementos de sua convivência.

Diante das várias discussões sobre a aula de campo, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) falam da importância de se estudar o meio como forma de pesquisa, o que possibilita o entendimento das relações existentes no espaço geográfico, seja urbano, seja rural, e possibilita, também, aos alunos produzirem conhecimentos que não estão apenas nos livros didáticos.

No entanto, é preciso se ter em mente que a aula de campo é um instrumento metodológico riquíssimo, mas que, se mal planejado, pode se tornar apenas mais uma ferramenta sem significado, o conhecido “passeio”. Dessa discussão, surge a importância do planejamento; o professor que opta por essa metodologia não pode simplesmente levar seus alunos a campo sem que tenha feito visitas preliminares ao local que será objeto de estudo, assim como se faz necessário um roteiro de perguntas do percurso a ser observado.

Para tanto, existem algumas etapas a serem seguidas para que os trabalhos transcorram com maiores chances de obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Neves (2010) aponta em seu trabalho essas etapas e relata a dificuldade de se encontrar referencial teórico a respeito delas, afirmando que grande parte dos que encontrou não passaram de relatos de experiência, sem pormenorizar a construção de cada etapa do processo, além de serem voltados para o ensino da graduação ou pós-graduação, mas podendo ser adaptados para o ensino básico, desde que respeitem o nível de conhecimentos dos alunos.

As etapas sugeridas por Neves (2010) são três: I Planejamento e Organização, II Realização, III Relatório de Campo.

A primeira delas é a etapa do Planejamento, a qual sugere que o professor precisa ter uma preparação técnica, assim como seus alunos. Com isso, é necessário que o professor trabalhe com seus alunos essa ida a campo falando dos possíveis acontecimentos que podem ocorrer e, para tanto, o professor precisa conhecer previamente os locais que fará parte do roteiro da aula. Sugere, também, que se elabore um programa de trabalho e efetivação de providências administrativas, que seria o contato com entidades públicas ou privadas responsáveis pelo local escolhido para a aula; escolha de caminhos a serem seguidos; previsão do tempo para o dia da aula; o melhor transporte a ser utilizado para locomoção até o local; cálculo de despesas; autorizações necessárias; identificação dos participantes e seleção e preparação de material. Este material será de acordo com o tipo de trabalho que vai ser realizado, podem ser equipamentos fotográficos, cadernetas de anotações, cartas, mapas etc.

A segunda etapa é a Realização: esta vai ser a etapa na qual, após terem sido feitos todos os planejamentos “pré-Aula de campo”, será realizada a prática e, dentro dessa realização, também há etapas a serem cumpridas. A primeira dessas etapas é a observação inicial, que é uma breve percepção assim que se chega ao local da aula. Nela, é importante que se façam anotações, tanto dessas percepções como também de possíveis explicações de organização dos espaços visitados. Outra etapa é a do registro que está dentro também dessa etapa anterior, mas que não necessariamente sejam apenas os escritos, eles podem ser fotográficos, e até mesmo leitura cartográfica. Para isso, Neves (2010) argumenta que:

a cartografia deve ser incluída em todas as atividades de campo, seja como forma de leitura e localização, como forma de registro de informações ou como estratégias de interpretações/divulgação dos dados, por ser um recurso fundamental para desenvolver e aprimorar o olhar e o fazer geográfico (2010, p.36)

Essa leitura cartográfica pode acontecer em dois âmbitos: para os mais experientes na atividade pode ser de forma individual e para os menos experientes de forma coletiva, com símbolos de fácil leitura, preparados pelo professor.

Ainda dentro da realização, Neves (2010) pontua a importância do inquérito geográfico, que seriam questionários a serem aplicados aos sujeitos da região onde está sendo realizada a aula, complementando, se necessário, com entrevistas. Ainda pode haver coleta de amostras, o que vai depender dos objetivos da aula. Contudo, esses materiais coletados precisam ser devidamente armazenados e etiquetados para análises posteriores.

Por último, temos a terceira etapa: o Relatório de Campo. Ele não precisa necessariamente se restringir a um relato do que ocorreu na aula de campo, ele pode ser também complementado por pesquisas posteriores que ajudem a enriquecer os trabalhos, assim como os resultados das possíveis análises dos materiais recolhidos em campo. Alguns pontos precisam ser observados nesse relatório: o relatório pode ter figuras, imagens, anexos; é importante que sua formatação e os elementos que devem conter nele sejam discutidos antes mesmo de a aula ser realizada; a participação dos alunos nesse processo é importante, pois vai estar respeitando o nível de entendimento do aluno.

Consideramos todas essas etapas importantes, uma vez que, para tudo ocorrer de forma a se obter, de fato, aprendizagem, é preciso que se tenha metas a cumprir. Se forem estabelecidos objetivos a serem cumpridos, se torna mais fácil realizar os trabalhos na aula de campo, visto que, notadamente, os alunos tendem a se dispersar diante de tantas informações e, até mesmo, devido à movimentação do lugar escolhido para a realização da aula.

3. TRILHA METODOLÓGICA

A pesquisa é o meio fundante para a construção do conhecimento. O ato de pesquisar é fruto da curiosidade humana que sempre está na constante busca de respostas para as inquietações que surgem ao longo do tempo, isso no que diz respeito às mais diferentes áreas da sociedade. Marconi e Lakatos (2009) vão definir a pesquisa como sendo

[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. (MARCONI, LAKATOS, 2009, p. 155).

É preciso a ação investigativa, ou seja, o pesquisar, para que haja o progresso da ciência, isso no tocante a formulação de novos conhecimentos como também a reformulação de saberes já constituídos, pois não existem verdades absolutas partindo do princípio de que todo saber é passível de ser reformulado. É neste processo de construção e reformulação do conhecimento ao longo da história humana, possibilitado através da pesquisa, que se busca o constante avanço na melhoria da vida na sociedade.

No que diz respeito à área educacional, a pesquisa adquire um papel fundamental, pois, a mesma alicerça o processo de investigação de novos caminhos metodológicos voltados para a busca de um processo de ensino-aprendizagem efetivo, compreendendo todos os aspectos que o envolvem.

A pesquisa encontra-se classificada segundo a abordagem qualitativa que segundo Minayo (1994):

[...] responde questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

O sujeito pesquisador, dentro da abordagem qualitativa de uma pesquisa, está imerso e interage a todo o momento com o objeto de sua investigação. A compreensão do contexto onde está inserido o alvo da sua pesquisa é um aspecto fundamental para buscar o entendimento do fenômeno pesquisado.

A presente pesquisa está inserida no âmbito da pesquisa qualitativa na medida em que observamos a necessidade de investigar como a utilização da aula de campo pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia agrária. Assim, a pesquisa desenvolvida nessa experiência se caracterizou como uma ação qualitativa, em que foram utilizados pressupostos teóricos da observação participante (MARCONI e LAKATOS, 2009).

Dessa maneira, no primeiro momento, (Universidade) foram debatidos os textos que fazem parte da disciplina Geografia Agrária e que retratam as contradições do espaço agrário brasileiro, tenho por base os seguintes autores: Andrade (2005), Oliveira (1990), (2002), Oliveira (2007) e Stedile (2005), entre outros. Foram iniciadas as leituras e discussões de textos sobre aula de campo dos seguintes autores: Alentejano e Rocha-Leão (2006), Cavalcanti (2013) e (2004) Castrogiovanni (2012), Pontuschka et al (2009), Oliveira (2010), Passini (2010) e Neves (2010).

No segundo momento, foi realizada a produção dos instrumentos da coleta de dados da aula de campo, como roteiro de perguntas que seriam aplicadas pelos alunos aos atores encontrados nos espaços pesquisados. No terceiro momento, foi realizada a aula de campo no espaço rural das seguintes cidades: Boa Vista, localizada na microrregião de Campina Grande, Cabaceiras e Boqueirão, ambas localizadas na microrregião do Cariri Oriental Paraibano.

Os resultados foram analisados através dos relatos escritos, produzidos pelos alunos no decorrer da aula de campo e separados pela sequência do roteiro produzido e ilustrado pelas fotografias registradas no momento da pesquisa.

4. A EXPERIÊNCIA DA AULA DE CAMPO NO CARIRI PARAIBANO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo surgiu em 2009, com implantação do CDSA, localizado no Município de Sumé, situado no território do Cariri Paraibano, na região semiárida do Nordeste do Brasil. O objetivo do curso é formar professores para a Educação Básica, em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social.

A Licenciatura em Educação do Campo compreende, em sua formação, a base para a docência multidisciplinar na Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como aprofundamento para sua docência uma das seguintes áreas de conhecimento. Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Cultura Corporal); Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia); Ciências Exatas e da Natureza (Física, Química, Biologia, Matemática).

No âmbito da área das Ciências Humanas e Sociais, a ciência geográfica está contemplada com as seguintes disciplinas: Introdução à Geografia, Geografia do Brasil, Cartografia Geral, Geografia da Paraíba e Geografia Agrária, que propõe, no seu ementário, estudar: os conceitos da geografia agrária; o capitalismo e a produção do espaço agrário: desenvolvimento e contradições; o desenvolvimento recente da agricultura brasileira e o papel do Estado; os movimentos sociais no campo; reforma agrária: o conflito entre capital e trabalho no campo e as novas territorialidades.

Para vivenciar e conhecer a realidade do espaço agrário local, foi realizada a aula de campo, no decorrer da disciplina. A turma era composta por 12 alunos. De início, foi traçado um roteiro com objetivo, pontos de pesquisa e percurso, que teve como ponto de saída o município de Sumé e chegada o município de Boqueirão. As intervenções foram realizadas nos municípios de Boa Vista, Cabaceiras e Boqueirão, todos na zona rural.

A aula de campo teve por objetivo conhecer a realidade da Geografia Agrária no Cariri Oriental Paraibano, nas seguintes dimensões: educação do campo, assentamento rural, processo de ocupação por sem-terra, açude público, conflito pelo uso da água, relação homem e natureza e alternativas de sobrevivência da agricultura camponesa no município de Boqueirão – PB. Para cada lugar visitado foi elaborado, na sala de aula, um roteiro de perguntas para servirem de entrevistas aos atores encontrados e alcançar o objetivo proposto da aula de campo.

1° - Zona rural de Boa Vista - PB - Nesse espaço, tendo por base o texto de Araújo, Farias e Sá (2008), observamos que a extração da bentonita foi dando um novo visual à geografia desse lugar, visto que, na paisagem, as edificações das empresas, as máquinas e o fluxo de caminhões e tratores que chegam e saem tomam, em parte, o lugar da vegetação nativa da Caatinga, dos animais e do próprio roçado de culturas de subsistência. Todavia, verificamos que, nessa área, as duas atividades, muitas vezes, apareceram imbricadas, resultando numa outra paisagem que não é exclusivamente rural nem urbana, mas um misto das atividades agrícola e industrial. Diante desse contexto, é fato que a indústria da bentonita modificou os espaços nos últimos anos (fotos). Porém, vale ressaltar que a prática da agropecuária ainda persiste na área observada, permanecendo e resistindo às transformações impostas pela indústria mineral.



2º - Assentamento Serra do Monte - Cabaceiras - O Assentamento Serra do Monte encontra-se a uma distância de 16 km da cidade de Cabaceiras. Possui uma área de 5.127,2197 hectares, estando dividido em lotes de 36 a 38 ha para cada uma das 101 famílias. Além disso, existem 1.047,3733 ha de Reserva Legal e 179,3726 ha de área de Preservação Permanente. De acordo com o que consta no Plano de Recuperação do Assentamento Serra do Monte (2010), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) publicou, em 1996, no jornal O Norte, a relação dos 15 maiores imóveis improdutivos do Estado da Paraíba, sendo um deles a Serra do Monte, com 5,830,6ha. Após o falecimento do seu proprietário, João Francisco da Motta, o imóvel foi colocado à disposição do INCRA para a realização da política de Reforma Agrária.

De acordo com o senhor Anchieta, ex-presidente da associação dos assentados, “a propriedade era caracterizada pela pecuária extensiva”. Na infraestrutura do imóvel, havia um abatedouro de animais e o beneficiamento de peles era realizado nos curtumes da família, nas cidades de Campina Grande (PB) e Natal (RN). A criação de animais de forma extensiva provocou sérios agravos ambientais, como retirada da vegetação nativa para diversos usos: alimentar o gado, produzir carvão e utilizar madeira na construção de cercas e currais na região. Devido à ausência de infraestrutura, o que dificultava a vida dos assentados e tornava pouco atrativo o lugar, apenas dezessete famílias foram morar no assentamento.

Consoante a professora Gisele (Gestora escolar), com a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta, em 06 de fevereiro de 2005, e o estabelecimento de outros equipamentos coletivos, é que as famílias beneficiadas com o título de posse começaram a residir no local. A escola é sediada na antiga casa grande, onde ficava a sede da fazenda; para a organização escolar foram feitas algumas adequações na estrutura física, transformando quartos em sala de aula. Na escola é oferecido da Educação Infantil ao 5º ano; o corpo docente é formado por 6 professoras (todas concursadas) e uma gestora escolar, que é filha de uma família de assentados, e 3 funcionários. A escola tem uma biblioteca, sala de informática, refeitório improvisado, cozinha, 4 banheiros e uma quadra

A criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta foi uma reivindicação dos próprios assentados, que não aceitavam o transporte diário de seus filhos para estudar na sede do município à secretária municipal de Educação de Cabeceiras.

Com a implantação da escola, outros equipamentos foram conquistados pelos assentados, por exemplo, o posto de saúde PSF. Na escola, mesmo estando localizada no assentamento, não está implantada a organização pedagógica da Educação do Campo, mas identificamos um trabalho coletivo do corpo docente para oferecer aos estudantes uma educação de qualidade. Em relação às novas reivindicações, os assentados solicitaram a construção da escola padrão do campo e a implantação da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

No assentamento Serra do Monte, assim como em todo o Semiárido nordestino, existem problemas estruturais e de ordem natural que dificultam o desenvolvimento social e econômico da região. Trata-se principalmente de deficiências hídricas, resultado de uma baixa e irregular precipitação anual, associado a uma elevada taxa de evaporação e evapotranspiração e a presença de solos rasos e pedregosos. Tais características impõem restrições ao sistema produtivo da área de estudo, além de provocar sérios danos sociais ao atingir, principalmente, a população economicamente mais pobre. No final da visita, ficou

evidente que a luta não acaba quando os ocupantes se tornam assentados, e sim, essa luta recomeça, agora pela permanência na terra, reivindicar recursos para fazerem com que a terra se torne produtiva e pelo direito a educação, saúde e lazer.



3º Acampamento Esperança - Boqueirão – Encontra-se a uma distância de 05 km da cidade de Boqueirão, especificamente na comunidade Relva. Existe, porém, uma enorme diferenciação entre os assentados do assentamento Serra do Monte em relação aos sujeitos da “ocupação”, ou seja, do Acampamento Esperança, os quais ainda não conquistaram seu lote de terra. Estes encontram-se em processo de luta, de grande luta, pois os mesmos ocuparam esse local há um ano. Esse acampamento é formado por 97 famílias que vivem em barracos feitos de lona; todas essas famílias são oriundas de um bairro periférico de Boqueirão e, anteriormente, trabalhavam na atividade agrícola em torno do açude Eptácio Pessoa, “O Boqueirão”.



Esses grupos reivindicam a posse da propriedade dentro da qual estavam localizados. Lá instalaram seus barracos; porém, foram despejados, pois não podiam permanecer dentro da propriedade, apenas fazer o cultivo de seus produtos. Tiveram, portanto, de se instalar às margens da estrada, em terras pertencentes ao Estado.

A propriedade, na qual cultivam suas produções, como milho, feijão, palma etc., pertence ao proprietário Wellington Roberto. Em outra ocasião, esses ocupantes faziam o cultivo de hortas, deixando assim de cultivá-las, pois havia água de poço através de bombas, pertencentes ao tal proprietário, mas ficaram sem essa água e deixaram de produzir as hortaliças. A água utilizada, hoje, para o consumo é de caixa d'água cedida pela prefeitura de Boqueirão.

Os sujeitos desse acampamento não podem ocupar muita terra, eles têm o direito apenas de “cinco” hectares para trabalhar. Das crianças existentes nesse acampamento, algumas estudam na comunidade

chamada Bredos e outras em Boqueirão. Esses acampamentos não têm representante, a senhora Dona Dorinha é apenas uma pessoa forte que luta e organiza as pessoas. Lá é feita pela prefeitura a distribuição de cestas básicas para os ocupantes. Os mesmos ainda não conquistaram recursos seguros para poder construir escolas, posto de saúde, instalação de água etc., bem como plantar e viver dignamente.

Junto aos barracos desses ocupantes, está instalada a bandeira do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pois eles estão ligados ao movimento e lutam não com armas, mas com a força e a coragem que têm, não só por um pedaço de chão para trabalhar, mas para conquistar seus espaços como qualquer ser humano que possui direitos essenciais como saúde, moradia, educação, dentre outros direitos que constam na nossa Constituição Federal.

4º Açude Epitácio Pessoa - Boqueirão - PB - A construção do açude Epitácio Pessoa¹⁴, conhecido popularmente como “Boqueirão”, realizada pelo DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas), entre os anos de 1951-1956, tornou possível, através do represamento das águas do rio Paraíba, o desenvolvimento da atividade agrícola irrigada no município. Assim, entre 1950-1960, alguns agricultores deram início a uma nova agricultura destinada ao comércio, passando a dedicarem-se a culturas como feijão, milho, repolho, pimentão, banana e, principalmente, o tomate, que possibilitou um aumento na produção agrícola do município, atraindo várias pessoas dos municípios vizinhos para dedicarem-se à atividade agrícola.



5º Sítio Alagamar - Boqueirão - PB - Encontramos agricultores oriundos de comunidades que ficam em torno do açude de Boqueirão; os mesmos estão no sítio devido à possibilidade de irrigar suas atividades agrícolas com a água do poço feito nas margens do rio Paraíba. As principais culturas presentes na comunidade são: tomate, pimentão, feijão verde, repolho, macaxeira, alface, coentro e milho. As unidades produtivas utilizam equipamentos para irrigação, como destaque ao método de irrigação por gotejamento e microaspersão. Os instrumentos de trabalho mais utilizados dentro das unidades são: enxada, enxadeco, picareta, pulverizadores de costas, equipamentos utilizados na irrigação, como motores-bombas elétricas, e as encanações. O trabalho é realizado pela própria família, desde plantio até a colheita. No decorrer da produção, são utilizados adubos químicos e agrotóxicos no combate às pragas. Os produtos são comercializados na Empresa (**Empresa Paraibana de Abastecimento e Serviços Agrícolas**) em Campina Grande.

¹⁴ O açude Epitácio Pessoa está localizado no Cariri Oriental Paraibano na mesorregião da Borborema, na microrregião do Cariri Oriental Paraibano, na bacia hidrográfica do rio Paraíba. O lago por ele formado abrange uma área de 2.680 há. Sua bacia hidrográfica cobre uma área de 12.410 Km² e sua extensão adentra os municípios de Barra de São Miguel e Cabaceiras.



6º Projeto Ambiental 8 verdes - Para finalizar a aula de campo, conhecemos o “Projeto Oito Verde”, localizado no antigo balneário de Boqueirão. O projeto visa arborizar com plantas nativas toda a área do açude Epitácio Pessoa. No momento da visita, o coordenador e ativista ambiental Pedro Aprígio não apenas mostrou o viveiro e as espécies que são doadas à população, como também ensinou aos alunos como implantar um viveiro de mudas em uma escola. De acordo com o coordenador, o projeto oferece palestras sobre educação ambiental nas escolas do Cariri Paraibano e conta com a colaboração da Universidade Estadual da Paraíba, através do projeto “Adote uma árvore”. Segundo o coordenador do Projeto, “em dois anos, as mudas passarão de mudas para árvores, trazendo benefícios a todos aqueles que necessitam direta e indiretamente do açude”. Um dos resultados esperados é a retenção de agrotóxicos pelas árvores, impedindo que essas substâncias cheguem até as águas do Epitácio Pessoa.



Espera-se, também, que o reflorestamento do Epitácio Pessoa diminua o processo de evaporação, considerado um grande consumidor das águas do manancial. O açude Epitácio Pessoa, mais conhecido como açude de Boqueirão, é responsável pelo abastecimento de diversas cidades da Paraíba, incluindo Campina Grande, uma das maiores cidades do interior do Nordeste.

5. CONSIDERAÇÕES

A aula de Campo nas cidades do Cariri Paraibano foi uma estratégia metodológica que contribuiu de forma diferenciada para a aprendizagem dos alunos da disciplina Geografia Agrária, uma vez que ela mostrou, na prática, o que eles só tiveram acesso na teoria. Ela também proporcionou aos alunos uma vivência diferenciada da rotina de sala de aula, pois conheceram o Cariri Oriental Paraibano, nas seguintes dimensões da geografia agrária: educação do campo, assentamento rural, processo de ocupação por sem-terra, açude público, conflito pelo uso da água, relação homem e natureza e alternativas de sobrevivência da agricultura camponesa no município de Boqueirão – PB.

Ao retorno à sala de aula, os alunos leram seus relatos e mostraram as fotografias registradas na aula de campo, sempre problematizando e relacionando o debate da geografia agrária brasileira com a local. Por fim, montamos três murais de fotografias e realizamos a I exposição da Geografia Ambiental e Agrária do Cariri Paraibano da LECAMPO, no Hall da central de aulas do CDSA, levando o conhecimento adquirido na disciplina para a comunidade acadêmica. O aprendizado na aula de campo ficou relatado no poema do aluno Erivaldo Tiago, que, ao terminar a aula de campo, escreveu:

Foi um dia valioso
De muito conhecimento
Nós saímos de Sumé
Rumo a um assentamento
Serra do Monte o lugar
Nós podemos encontrar
Um povo muito contente.
A casa grande, uma escola,
Com Educação do Campo
Sua mais nova nobreza
Ocupando o mesmo canto
Que já viu muita riqueza
Hoje com nova beleza
Presente em cada recanto.

Com o líder lá presente
Conhecemos a história
Do velho dono da casa
Resgatando a memória
A professora falou
De tudo que já passou
De sua luta e vitória.

Indo bem mais adiante

Conhecemos acampados
Na batalha pela Terra
Eu não vi eles armados

Ao contrário vi, na face,
Sofrimento sem disfarce
Em seus barracos armados.

Seguindo pra Boqueirão
Vimos algo preocupante
Um açude grandioso
Em estado alarmante
Pouca água em extensão
Eu não pude pôr a mão
Em sua água brilhante.

Vimos produção também
De batata, milho e feijão
Vimos terra preparada
Visitamos uma ação
O Oito Verde um projeto
Para um futuro certo
Que haja arborização

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, José Silvan Borborema; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha e SÁ, Alcindo José de. Mineração e industrialização da bentonita e as transformações/permanências no espaço agrário de Boa Vista-PB: um estudo de caso dos sítios bravo e urubu. *Revista de Geografia*. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 25, n. 3, set/dez. 2008.
- [2] ALENTEJANO, Paulo R.R, ROCHA-LEÃO, Otavio M. Trabalho de Campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? .Boletim paulista de Geografia, São Paulo. Nº 84, 2006.
- [3] ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [4] CASTROGIOVANNI, Antônio (Org). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- [5] CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- _____. Temas da Geografia na escola básica. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- [6] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- [7] MINAYO, Maria Cecília de Souza. et. al. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- [8] NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexão sobre a pratica docente na educação básica. Ilhéus: editus, 2010.
- [9] OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Modo capitalista de produção e agricultura. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. A agricultura brasileira transformações recentes. In: _____. ROSS, Jurandyr L. S. (org). Geografia do Brasil. 5 ed. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2005. p 467-534.
- [10] OLIVEIRA, Fabiano Custódio de. Alterações no Sistema Produtivo e Organização do Trabalho na Agricultura Irrigada em Torno do Açude de Boqueirão – PB. (Dissertação de Mestrado – Geografia UFPB). João Pessoa, - PPGG, 2007.
- [11] PASSINI, Elza Yasuko. Pratica de Ensino e Estagio Supervisionado. 2.ed. São Paulo: editora Contexto ,2011.
- [12] PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al . Para ensinar e aprender Geografia. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- [13] STEDILE, João Pedro (Org). A questão agrária no Brasil: o debate tradicional (1500-1960). São Paulo: editora expressão popular, 2005.

Capítulo 9

Tem dinheiro no lixo: Uma prática em modelagem matemática

*Aires Francisco de Oliveira
Luciana Alves da Silva Costa
Adelino Cândido Pimenta*

Resumo: Este artigo procura mostrar os caminhos percorridos por professores de matemática, ainda sem experiência em Modelagem Matemática, na condução de uma tarefa usando essa metodologia. Atividade desenvolvida em uma escola estadual, com alunos do 9º ano no município de Jataí-GO. As dificuldades encontradas no decorrer da atividade e ações tomadas, como: a escolha do tema, levantamento de dados, formulação de problemas e hipóteses, formulação do modelo e validação, interpretação dos resultados, repostas para o problema e maneira de apresentar os resultados aos interessados. A ideia é que o professor possa trabalhar tópicos de matemática partindo de um problema cotidiano indicado pelos alunos, nesse caso a produção de lixo em sala de aula. Espera-se que o conjunto dessas ações possam auxiliar professores de matemática a se sentirem mais encorajados, em buscar novas práticas em suas aulas e principalmente ousarem pela modelagem matemática como abordagem mais frequente no cotidiano escolar. Essa proposta de trabalho requer uma preparação do professor no sentido de reconhecer e identificar as construções.

Palavras chave: Educação Matemática. Modelagem Matemática. Proposta didática.

1. INTRODUÇÃO

Há uma inquietação notória no cotidiano escolar a despeito do ensino de Matemática. Muitas são as buscas por alternativas eficazes que contraponham o ensino tradicional e quebre os estigmas de que a matemática ensinada nas escolas não é relevante para a vida do aluno. Constantemente são sugeridas metodologias que buscam caminhos para o ensino de Matemática entre elas a Modelagem Matemática, tem sido utilizada como uma forma de quebrar a forte dicotomia existente entre a matemática escolar formal e a sua utilidade na vida real. Almeida, Silva e Vertuan (2012, p. 28), mostra que “nas últimas décadas, muitos pesquisadores e professores têm defendido a incorporação de atividades de Modelagem Matemática nas aulas de Matemática”.

Muitos são os pesquisadores e estudiosos que nos mostram as dificuldades e resistências na aplicação da Modelagem Matemática, Lozada (2009, p. 12-13), por exemplo, nos mostra algumas:

[...] falta de conhecimento sobre o processo de MM [Modelagem Matemática], dificuldades dos docentes em relação à alguns conteúdos matemáticos, as dificuldades dos alunos em relação à alguns conteúdos matemáticos, a falta de interesse dos alunos e o cumprimento do conteúdo programático, constituíram-se como motivos que impedem a utilização da MM em sala.

Cientes dessas dificuldades, apresentamos neste artigo, uma proposta de trabalho com atividade de modelagem matemática, com o desígnio de que os caminhos e dificuldades mostrados aqui possam servir de estímulos para outros professores na condução da aula com seus alunos.

2. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE MODELAGEM MATEMÁTICA E INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA NA SALA DE AULA

Propor uma pesquisa em sala de aula com alunos de ensino fundamental demanda tempo, prática e conhecimento da turma ao qual se propõe fazer a pesquisa, e é importante saber também que grande parte de nossos alunos não estão habituados a fazer pesquisas, conforme ela deve ser. Uma pesquisa exige habilidades e disciplina para realmente conseguir compreender o problema, é o que explicam Dario Fiorentini e Sergio Lorenzato, *a pesquisa é um processo de estudo que consiste na busca disciplinada/metódica de saberes e compressões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade* (60) *Investigação em Educação Matemática*.

Essa pesquisa de coleta de informações e de Constituição de Material de Estudo, na qual os alunos, a partir de um conjunto de ações em sala de aula, e ainda expandido esse procedimento para as demais salas, procuram entender conceitos, hábitos e uma forma de agir para melhorar esse meio. Para isso é importante ressaltar pontos importante da Educação matemática, conforme relata os autores citados anteriormente. *Considerando a educação matemática (EM) uma prática social, o trabalho de campo torna-se uma opção importante, pois fornece elementos que nos permitem compreendê-la e, transforma-la.* (101) *Investigação em Educação Matemática*

Essa busca por esse saber através da matemática, pode mostrar como o conhecimento matemático pode ser construído através da modelagem e como esse conhecimento pode transformar as atitudes de uma pessoa ou de um grupo. João Pedro da Ponte apresenta em seu livro *Investigações Matemática em Sala de Aula que Investigar é procurar conhecer o que não sabe* (13), com isso essa investigação parte de um problema diário, que embora os alunos provavelmente saibam que é errado produzir lixo demais, é possível que não tenham o conhecimento de como provar isso matematicamente, de forma clara. E ainda de como apresentar isso aos colegas da escola às outras pessoas de modo geral de forma que elas também o percebam. Jonei Cerqueira em seu artigo *Modelagem na educação Matemática: Contribuições Para o Debate Teórico*, trata a modelagem matemática como uma forma de investigação, em que os alunos têm a possibilidade de aprender certos conteúdo sem os procedimentos prontos e comuns usado pelos métodos tradicionais. (5)

Mudar a forma de agir em sala de aula, procurar novas práticas pedagógicas e acima de tudo aproveitar as possibilidades de fazer junto com os estudantes esse conhecimento matemático para resolver situações diversas, sejam elas oriundas da matemática ou outras áreas do conhecimento. *Modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade. O ambiente é colocado aqui em termos de “convite” aos alunos, tomando por referência a argumentação de Skovsmose. (ibid.)*

E por que usar a Modelagem e detrimentos a outras metodologias? Uma resposta possível é a possibilidade de atuar de forma dinâmica e permitir que os estudantes

expandam suas dúvidas e questionamentos apontando eles mesmo caminhos para asolução, como explica Jonei Cerqueira Barbosa:

A meu ver, o ambiente de Modelagem está associado à problematização e investigação. O primeiro refere-se ao ato de criar perguntas e/ou problemas enquanto que o segundo, à busca, seleção, organização e manipulação de informações e reflexão sobre elas. Ambas atividades não são separadas, mas articuladas no processo de envolvimento dos alunos para abordar a atividade proposta. Nela, podem-se levantar questões e realizar investigações que atingemo âmbito do conhecimento reflexivo. (BARBOSA, J. C, 2004. p.04)

Burak (1992, p. 62) entende a modelagem matemática como um “conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer predições e a tomar decisões”.

Biembengut (1999, p. 20), em seu livro Modelagem Matemática & Implicações no Ensino-Aprendizagem de Matemática, diz que a modelagem é “o processo que envolve a obtenção de um modelo”. E nesse processo a modelagem é uma forma de interligar matemática e realidade, que, na visão da autora, são disjuntas.

Caldeira entende que a Modelagem é resultado de projetos ou questões do meio, sem estar amarrados a conteúdo específicos do livro didático, ou de uma matriz de referência, mas que não foge aos conceitos consagrados da matemática. Para ele a Modelagem Matemática pode “oferecer aos professores e alunos um sistema de aprendizagem como uma nova forma de entendimento das questões educacionais da Matemática” (Caldeira, 2005, p. 3)

Barbosa (2001) concebe a modelagem matemática em termos mais específicos, entendendo-a como uma oportunidade para os alunos indagarem diferentes situações por intermédio da matemática, sem procedimentos fixados previamente. apud Tortola e Rezende (2011, p. 3).

E é nesse contexto que colocamos essa proposta de Modelagem Matemática, uma tentativa de estabelecer um pensamento crítico a respeito de situações corriqueiras do dia a dia dos alunos.

3. PROPOSTA

A proposta foi apresentada ao professor regente da turma de 9º ano da escola Emília Ferreira, que aceitou a parceria e explicou aos alunos o motivo pelo qual mais dois professores de matemática, acompanhará algumas aulas com a turma e explicou também aos alunos a proposta, que tinha como um dos focos tentar resolver ou pelo menos mostrar o problema da produção exagerada de lixo em sala de aula. O método utilizado é o qualitativo, apoiando-se em técnicas de coleta de dados de Constituição de Material de Estudo, também quantitativas. De acordo com Neves (1996, p.01), a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos. Ela serve para obter dados descritivos que expressam os sentidos dos fenômenos. O estudo foi desenvolvido a partir de:

I-Coleta de dados: feita uma coleta do que ocorre na realidade a ser pesquisada. No caso a produção semanal de lixo por cada sala da Escola Estadual Emília Ferreira de Carvalho. (Anexo 1) Depois disso, esse montante foi analisado pela turma (9º ano), “pesou” a produção de lixo diária e depois foram feitos os cálculos da produção semanal e, ainda, contou-se quantas folhas de caderno ou papel ofício foram descartadas (anexo 2). Esses dados foi o ponto de partida para as conjecturas e problemas considerados pelos alunos e professores, dados foram colocados em tabelas e gráficos (anexo 3) mostrando a produção de lixo por turmas, de forma a verificar a média de lixo produzido por aluno de cada turma. A sistematização teve quantidade de folhas descartadas e o peso de todo o material, em todos os casos, os números foram a base para a construção de um modelo.

Segue exemplo de folha usada pelos alunos para a coleta de dados. A turma foi dividida em cinco grupos com 4 ou cinco estudantes e cada grupo ficou responsável por fazer a coleta de um dia. Foram cinco dias coletando o lixo ao final do dia letivo. É importante lembrar que essa escola funciona em tempo integral.

A fim dos dias de coleta em uma aula seguinte fez-se a “pesagem” do material primeiramente. Usou-se uma balança de mão e primeiramente pesou o saco contendo o material acumulado das dez salas dia a

dia. Os resultados foram anotados na tabela a seguir. Na sequência, pesou sala por sala dia a dia e foi anotando. Ao final da pesagem, o lixo foi separado dando uma atenção especial para as folhas de caderno e papel sulfite ou A4, maioria do lixo. Na tabela anotou se também os tipos de lixo encontrado: papéis de balas e doces diversos, caixas de sucos e garrafas pets foram frequentes.

Os papéis de caderno e A4 foram contados pelos alunos. Cada grupo ficou responsável por fazer essa separação e contagem de um dia e os resultados foram anotados na tabela a seguir.

Com os dados em mãos foram construídas as tabelas de quantidade de massa e números de folhas de caderno. Um detalhe importante, como não somos o professor regente da turma, foi sugerido que os gráficos fossem construídos pelos alunos em aula do professor regente, não tivemos esse retorno em tempo da sequência da atividade, as tabelas foram levadas prontas.

Folha usada pelos alunos para anotações das coletas

Coleta de dados										
Grupo:	08									
Data:	25/11/2018									
Alunos:	Gabriela, Mariana, B. L. Lourenço, Gabriela, Bruna, da Silva, Ana, Juliana, Priscila, Emily Alves.									
Volume total:	_____									
Volume parcial:	_____									
Quantidade(massa):	3430									
Total:	_____									
Sala 1:	310	Sala 2:	370	Sala 3:	195	Sala 4:	270	Sala 5:	445	
Sala 6:	135	Sala 7:	445	Sala 8:	245	Sala 9:	175	Sala 10:	460	
Tipos de lixo encontrado:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Folhas de caderno <input checked="" type="checkbox"/> (2) folha A4 <input type="checkbox"/> (3) Cartolina <input checked="" type="checkbox"/> (4) Papéis de balas/bombons <input checked="" type="checkbox"/> (5) Papéis de bolachas/salgadinhos <input type="checkbox"/> (6) Copos descartáveis <input checked="" type="checkbox"/> (7) Canudos <input type="checkbox"/> (8) Caixas de sucos <input type="checkbox"/> (9) Garrafas pets <input type="checkbox"/> (10) outros 0,05									
Número de folhas de caderno ou A4:	_____									
Total:	5420									
Sala 1:	154	Sala 2:	200	Sala 3:	48	Sala 4:	62	Sala 5:	60	
Sala 6:	20	Sala 7:	92	Sala 8:	30	Sala 9:	40	Sala 10:	53	

II- Num segundo momento, através da Modelagem os estudantes foram convidados a investigar, usando a matemática, essa situação provocada pela coleta do lixo e possivelmente apresentado como um problema da escola. Objetivou estudar, principalmente, operações com os números Reais, estatística, função e gráficos.

A turma foi dividida em grupos de 4 alunos e formou-se 5 grupos, sendo que um desses grupos tinha 5 alunos.

Algumas questões importantes serão destacadas aqui. Problemas que surgiram e os alunos buscaram efetuar os cálculos e assim fizeram suas descobertas:

Folha usada pelos alunos para anotações dos problemas e resoluções

The image shows a student's handwritten work on a math problem. At the top, there are two vertical columns of numbers, likely representing a list of values or a sequence. The first column lists numbers from 1,000 down to 1,250, with a total of 11,750 kg. The second column lists numbers from 1,250 down to 2,200, with a total of 2,200. A circled number '1' is written in the top right corner.

The main problem is written in Portuguese: "Em um dia, foram produzidos 2207 folhas, um ano após quantas folhas serão produzidas?". The student has written "270" and "38.130 folhas" as part of the solution. To the right, there are two multiplication problems:

$$\begin{array}{r} 5 \times 440800 \\ \hline 22040000 \\ 2204000 \\ \hline 24244000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \times 88300 \\ \hline 441500 \\ 441500 \\ \hline 883000 \end{array}$$

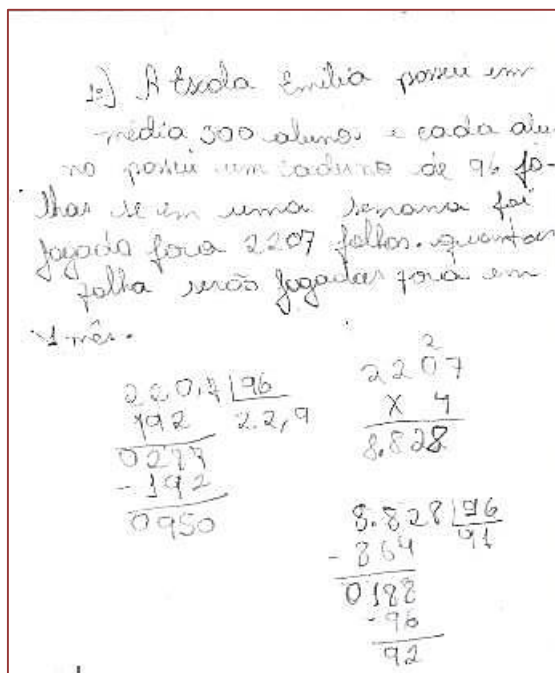
Below these, the student has written "38.130 folhas".

The second problem is: "Quantos cadernos de 30 matérias (300 folhas) foram produzidos por um ano?". The student has written "293 cadernos" and "2700".

The third problem is: "Se cada caderno de 30 matérias custaria um tomo de 40 reais quantos reais foram gastos um ano?". The student has written "11.720" and "11.720".

Outros grupos apresentaram dificuldades iniciais, no entanto, a medida que as questões eram apresentadas por alguns grupos, outras questões iam surgindo, formulando assim, uma gama de problemas com uma proximidade grande, ou seja, falando basicamente numa mesma linha, vejam:

Folha usada pelos alunos para anotações dos problemas e resoluções



Foi muito importante observar o envolvimento dos alunos na tentativa de novas descobertas e encontrar caminhos para solucionar os problemas que eles sugeriram. Muitos foram os erros em cálculos, feitos sem o uso da calculadora. O instrumento foi usado para conferir os resultados posteriormente.

Os estudantes apresentaram seus resultados para a turma e obtiveram conclusões que os alarmaram, provocando reflexões e a necessidade de que todos soubessem o quanto grande era o desperdício na escola e com isso também, se a lógica seguisse.

Os alunos até chegaram no entendimento que cada estudante joga fora 7 folhas de papel por semana e representaram assim: $Y = 7X$, onde X representaria o total de alunos de uma escola qualquer. Mais depois pensou que será que toda a escola produz a mesma quantidade de lixo? Com isso entenderam que aqueles resultados serviam de alerta para todos, mais principalmente para a escola em questão e que não poderia falar como um modelo para todos os resultados obtidos. Com isso os alunos, para mostrarem os resultados aos colegas, fizeram um vídeo e divulgaram na escola.

Alguns autores tratam da Modelagem matemática com a visão seguinte, como apresentam Biembengut e Hein (2003, p. 16) “A Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. Normalmente se enxerga a matemática e a realidade sem nenhuma relação, principalmente os conteúdos estudados em sala de aula, e a modelagem pode ser um caminho para relacionar e entender a Matemática e a realidade. Os autores dividem o processo de Modelagem em três etapas principais, exibidas a seguir:

- 1) Etapa – Interação com o problema. Nesta etapa é realizado o primeiro contato entre o aluno e a situação problema o qual, se necessário, faz-se um aprofundamento sobre a questão;
- 2) Etapa - Matematização. Identificar e formular o problema a partir da identificação de um modelo que pode ser, segundo Biembengut e Hein (2003), como “um conjunto de expressões aritméticas ou fórmulas, ou equações algébrica, ou gráfico, ou representação, ou programa computacional, que levem à solução ou permitam a dedução de uma solução” (p. 14).
- 3) Etapa – O Modelo Matemático - Nesta etapa verificamos a validação do Modelo que obtivemos na etapa anterior e analisaremos sua confiabilidade de sua utilização na situação modelo e, caso não seja confiável, alunos e professores deverão retornar à segunda etapa na busca de uma melhor adequação do mesmo.

[III] Após apresentar os resultados para todos os envolvidos diretamente e indiretamente da escola,

os alunos, com a orientação dos professores, produziram um vídeo, mostrando os resultados e a forma de aprendizado.

No entanto nesse processo pode ser que as conjecturas sugeridas não tenham o fim esperado, tendo o professor que intervir no processo e mudando o formato inicial da modelagem, o que ainda permanece dentro do proposto, conforme diz o Jonei Cerqueira em seu artigo *Modelagem na educação Matemática: Contribuições Para o Debate Teórico*:

Analisando os estudos sobre Modelagem, nacional e internacional, podemos classificar os casos de Modelagem de três formas diferentes:

Caso 1. O professor apresenta a descrição de uma situação-problema, com as informações necessárias à sua resolução e o problema formulado, cabendo aos alunos o processo de resolução. Uma experiência de Franchi (1993) pode ilustrar este caso (ver 9 seção1). Ela colocou uma situação-problema aos alunos, que

realizaram a investigação. Não foi preciso que eles procurassem dados fora da sala de aula; todo o trabalho se deu a partir da situação e do problema oferecido pelo professor.

Caso 2. O professor traz para a sala um problema de outra área da realidade, cabendo aos alunos a coleta das informações necessárias à sua resolução. Ilustremos com uma experiência de Biembengut (1999). Ela apresentou aos alunos o problema “O que é preciso para construir uma casa?”. Eles tiveram que buscar dados fora da sala de aula e fazer algumas simplificações que ajudassem a resolver o problema.

Caso 3. A partir de temas não-matemáticos, os alunos formulam e resolvem problemas. Eles também são responsáveis pela coleta de informações e simplificação das situações-problema. É via do trabalho de projetos. Devido à falta de espaço, limitamo-nos a remeter às experiências relatadas em Bassanezi (1990), Borba, Meneghetti e Hermini (1997), Biembengut (1990, 1999) e Franchi (1993). (BARBOSA, 2001, p.8)

Atividades de modelagem matemática, em geral, não estão focadas na abordagem de um conteúdo específico – como se costuma observar em “exercícios de fixação”, frequentemente utilizados nas aulas de Matemática –, mas na obtenção de um modelo matemático que seja capaz de responder ao problema proposto para investigação. É este caminhar que suscita a abordagem de diferentes conteúdos matemáticos, conforme a situação e os sujeitos envolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós professores o trabalho foi muito importante dentro da construção de conhecimento, tivemos muitas dificuldades em entender os caminhos da modelagem e acreditamos não ter chegado ao modelo sugerido pela metodologia, precisaríamos talvez de mais tempo com a turma para a continuidade da atividade. Lembrando que fora os dias de coletas usamos 4 aulas de 50 minutos para desenvolver esse trabalho e, diante de nossa pouca experiência com a modelagem matemática e ainda as dificuldades encontradas na prática dos alunos, no trabalho de grupos e entendimento da dinâmica sugerida, acreditamos ser possível alcançarmos resultados melhores. O que se discute em relação aos pressupostos da Modelagem Matemática nas práticas de sala de aula, numa dimensão sociocultural, está em nos posicionarmos na questão epistemológica e não somente na metodológica. O mais interessante de todas essas propostas é o fato de que elas se complementam. É difícil, num trabalho escolar, desenvolver a matemática de forma rica para todos os alunos se enfatizarmos apenas uma linha metodológica única. A melhoria do ensino de matemática envolve, assim, um processo de diversificação metodológica. Por fim este visa abrir caminhos para a continuação de aprimoramento para adoção da metodologia apresentada.

Anexo 1

Lixo produzido nos cinco dias



“Pesagem” do lixo



Anexo 2

Separação do lixo



Anexo 3

Gráficos mostrando a produção diária de lixo e folhas de cadernos



REFERÊNCIAS

- [1] ABRANTES, P., PONTE, J. P. da, FONSECA, H. et al. Investigações matemáticas na aula e no currículo. [Lisboa]: Associação de professores de matemática, 1999. 226p.
- [2] BARBOSA, J. C. (2001). Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: 24ª RA da ANPED, Anais... Caxambu.
- [3] BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
- [4] BARBOSA, J. C. O que pensam os professores sobre a modelagem matemática? Zetetiké, Campinas, v. 7, n. 11, p. 67-85, 1999.
- [5] BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática na Sala de Aula. Anais do VIII ENEM – Minicurso GT 10 – Modelagem Matemática, p. 04 2004.
- [6] BASSANEZI, R. C. Modelagem como metodologia de ensino de matemática. In: Actas de la Séptima Conferência Interamericana sobre Educación Matemática. Paris: UNESCO, 1990. p. 130-155.
- [7] BECKER, F. (1993). A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ, Vozes.
- [8] BIEMBENGUT, M. S. (1990). Modelagem matemática como método de ensino aprendizagem de matemática em cursos de 1º e 2º graus. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, Unesp
- [9] BIEMBENGUT, M. S. Modelação Matemática como método de ensino-aprendizagem de Matemática em cursos de 1º e 2º graus. Rio Claro: IGCE/UNESP, 1990. 210p. (Dissertação, Mestrado).
- [10] BLIKSTEIN, P. Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013
- [11] BURAK, Dionísio. Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino- aprendizagem. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- [12] CALDEIRA, A. D. (2004). Modelagem matemática na formação do professor de matemática: desafios e possibilidades. In: ANPED SUL. Anais... Curitiba: UFPR. 1CD- ROM.
- [13] D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996. 121p.
- [14] FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. (2006). Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados
- [15] FREIRE, P., FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 158p.
- [16] SKOVSMOSE, O. Cenários de investigação. Bolema – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), n. 14, p. 66-91, 2000.

Capítulo 10

A negação da filosofia africana pelo ocidente

Jorge Vinicius Quevedo da Cruz

Resumo: Este trabalho, tem por objetivo discutir como a filosofia africana tem sido ao longo da história renegada pelo ocidente. Nesse sentido, colocou-se a filosofia como algo genuinamente grego, afastando o saber filosófico de outros povos, como a dos africanos. Dentro desse enfoque, optamos pelo estudo da civilização egípcia como fonte do saber filosófico na antiguidade. Sendo assim, procuramos demonstrar que a filosofia não existiu apenas no mundo grego clássico. Os egípcios desde os tempos mais remotos já possuíam um pensamento racional filosófico. Além disso, buscou-se apresentar que a ideia de uma Grécia Antiga como fonte de domínio cultural e científico, foi em parte, fruto de interesses europeus, na qual, buscava-se legitimar a superioridade europeia sobre outras civilizações.

Palavras-chave: Grécia Antiga; Egito Antigo; Eurocentrismo.

1. INTRODUÇÃO

A filosofia africana há muito tempo não tem sido aceita pelo que o ocidente considera como filosofia. Até mesmo o Antigo Egito, que durante toda antiguidade reuniu um alto grau de desenvolvimento cultural, artístico e tecnológico, não é creditado por possuir uma filosofia. Em contrapartida, adotou-se outra civilização como a precursora de modernidade e possuidora do saber filosófico: a Grécia Antiga.

Esse discurso, esteve ligado a uma percepção de história vista a partir dos europeus. Por conseguinte, elegeram-se os gregos antigos como ancestrais comuns de quase toda Europa. Em vista disso, procuramos com esse estudo apresentar que a recusa da filosofia africana, nesse caso a egípcia, esteve dentro de um processo de afirmação de domínio europeu sobre outros povos, a partir do século XIX, com as colonizações sobre a África.

Os europeus necessitavam refutar outras culturas em prol da superioridade europeia frente às demais civilizações. Dessa maneira, era preciso colocar os gregos como brancos e europeus, rechaçando assim, qualquer outra influência significativa das culturas africanas. Assim, buscamos demonstrar que a filosofia já existia na África, escolhendo o Antigo Egito, como referência para nossas análises.

2. A CONSTRUÇÃO DOS PILARES OCIDENTAIS

Há muitos séculos os europeus vêm colocando a Europa como o berço da civilização ocidental, reunindo o domínio cultural, político e tecnológico da humanidade. Isso tudo, vem atrelado a uma posição ideológica de uma suposta superioridade europeia frente a outros povos. Nesse contexto, adotou-se a Grécia Antiga, como a precursora do modelo de civilização moderna.

Todavia, o discurso enaltecido, especialmente, aquele que coloca os gregos como uma civilização racialmente pura, foi uma construção histórica eurocêntrica. Desta forma, a formação do mundo grego não foi resultado de um isolamento civilizacional ou racial, a exemplo de uma suposta raça ariana (BERNAL, 2005). A Grécia Antiga teria nascido a partir das relações existentes entre as populações europeias, africanas e asiáticas.

Sobre as origens da Grécia Antiga, Bernal (2005), coloca dois esquemas interpretativos: o Modelo Antigo e o Modelo Ariano. O primeiro, que teria estado em vigor aproximadamente até o início do século XIX, colabora com a ideia que os gregos foram fortemente influenciados por outras civilizações como os fenícios e egípcios. Em contrapartida, o Modelo Ariano sustenta que a Grécia formou-se a partir de invasões de povos nórdicos, falantes de uma língua indo-europeia, que chegaram e conquistaram os povos nativos.

Essa concepção ariana, descartou elementos não indo-europeus na formação cultural grega, ao atribuir isso, somente as populações pré-helênicas. Contudo, este mesmo modelo diz que tanto os povos invasores e nativos eram racialmente puros. Logo, um ramo da raça branca mais superior, dentre os invasores, efetuaram a conquista (BERNAL, 2005). Esse pensamento, foi ao caminho das pretensões colonialistas européias a partir do século XIX.

Nessa conjuntura, o processo de expansão capitalista europeu buscava a colonização de novas terras e ao mesmo tempo legitimar suas conquistas. Então, “[...] os Estudos Clássicos teriam incorporado os padrões sociais e culturais dos contextos em que se desenvolveram, fornecendo em troca, argumentos em favor da noção de uma superioridade européia sobre todos os outros continentes” (BERNAL, 2005, p.13-14). Por conseguinte, acabou-se substituindo o Modelo Antigo pelo Modelo Ariano da História, pois essa tese encaixava-se com as ações imperialistas e neocolonialistas do período.

Se em um primeiro momento, os gregos representavam uma civilização que intermediava e transmitia o conhecimento do oriente para o ocidente, eles passaram a serem os criadores da própria civilização (BERNAL, 2005). Essa, negação das influências afro-asiáticas também iria ao encontro dos discursos racistas do século XIX e XX, vide o darwinismo social¹⁵ e a eugenia¹⁶. Portanto, era preciso colocar os gregos como “raças puras”, brancas e europeias. Assim, somente a Europa herdaria o esplendor da

¹⁵Foi Herbert Spencer que, em 1857, criou o *darwinismo social*, teoria progressista que pregava a superioridade de algumas raças humanas sobre outras, que estariam fadadas a fracassar socialmente” (SILVA; SILVA, 2009, p.133, grifo do autor).

¹⁶A partir da Frenologia e do darwinismo social (muitas vezes chamado de spencerismo, pois a transposição dos argumentos darwinistas para o campo do social não se deveu ao próprio Darwin, mas a Spencer), desenvolveu-se a **eugenia**, que enaltecia a pureza das raças, a existência de raças superiores e desacreditava a miscigenação. Tais teorias foram a base científica do racismo” (SILVA; SILVA, 2009, p.347-348, grifo nosso).

civilização grega, e sobretudo, a então maior de todas as ciências, a filosofia.

2.1 SOBRE AS ORIGENS DA FILOSOFIA

Muito antes, dos europeus construírem suas sociedades, os egípcios já tinham erguido uma grande civilização em um estágio avançado de produção cultural, artística e tecnológica. “Apesar disso, há uma tendência em ocultar ou até mesmo em inferiorizar o conhecimento desses povos através de um processo de rotulação como ‘saberes populares’ de influências religiosas” (DANTAS, 2015, p.29). Dessa forma, a filosofia africana, especificamente a egípcia, não foi considerada uma filosofia, pois os egípcios não separariam o conhecimento mitológico do conhecimento racional.

Ainda que, alguns autores não negassem a influência oriental na formação cultural grega, atribuíram-se aos gregos o estabelecimento de uma mudança qualitativa do conhecimento auferido (BENEDICTO, 2014). Sendo Assim, a origem da filosofia foi comumente apresentada como tendo origem na Grécia Antiga.

A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e sophia. Philo deriva-se de philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber (CHAUI,2000, p.19).

O surgimento da filosofia estaria ligado à passagem de uma consciência mítica para uma consciência filosófica racional. Pitágoras de Samos, que viveu no século V a.C. na Grécia, foi considerado o criador da palavra. Enquanto, que o primeiro filósofo grego, teria sido Tales de Mileto. Embora, a origem da palavra filosofia seja grega, como apontou Chaui (2000), Asante (2014), enfatizou que podemos encontrar parte desse vocábulo em escritos dos antigos egípcios.

A origem de "Sophia" está evidente na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra "Seba", que significa "o sábio", aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra tornou-se "Sebo" em copta e "Sophia" em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por "Seba", o Sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios (ASANTE, 2014, p.118).

A filosofia já era uma prática habitual entre os egípcios durante a antiguidade. “Os escribas, [...] sacerdotes ou não, [...] forjaram o pensamento egípcio e mantiveram, durante três milênios, os valores morais, intelectuais, culturais, espirituais, científicos, [...] da sociedade faraônica” (OBEMGA apud DANTAS, 2015, p. 207) Porém, a concepção de uma filosofia grega, branca e europeia, acabou afastando os pensamentos de outros povos. Sobre tudo, a dos povos africanos, visto que eles, eram tachados de possuírem somente religião e mito.

Essa negação da filosofia africana, também desconsiderou que durante toda a antiguidade muitos gregos foram estudar no Egito. “Homero, Licurgo, Sólon, Pitágoras e Platão foram todos ao Egito para estudar as ciências, a religião e as leis” (FOURIER apud SAID, 1996, p.93). Além disso, os próprios gregos reconheciam a contribuição cultural dos egípcios para com a Grécia. Heródoto, por exemplo, relatou que várias cerimônias e deuses gregos eram semelhantes a algumas práticas e cultos egípcios.

Foi, portanto, Melampo, quem instituiu a procissão do falo em honra a Baco e o primeiro a instruir os gregos sobre as cerimônias que ainda hoje se praticam. Melampo devia ter sido, na minha opinião, um sábio, hábil na arte da adivinhação. Instruído pelos egípcios sobre um grande número de cerimônias, inclusive a que se relacionava com o culto de Baco, introduziu-as na Grécia com ligeiras modificações. Não atribuirei ao simples acaso a semelhança entre as cerimônias religiosas dos egípcios e dos gregos. Se essa semelhança não tivesse outras causas, as cerimônias não estariam tão afastadas dos usos e costumes dos gregos. [...] Quase todos os nomes dos deuses passaram do Egito para a Grécia. Não resta dúvida de que ele nos vieram dos bárbaros (HERÓDOTO apud BENEDICTO, 2014 p. 12-3)

Essas narrativas foram escritas por Heródoto a partir de suas viagens ao Egito, sendo publicadas no

século V a.C. no Livro II de História (Euterpe). Nessa obra, o historiador grego faz importantes relatos históricos sobre a história, a religião e a geografia do Egito Antigo.

O Egito Antigo, possuía elementos culturais tão significativos quanto o mundo grego na antiguidade. Segundo Asante (2014, p.119), “Imhotep, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhotep, [...], Akhenaton [...], são apenas alguns dos filósofos africanos que viveram muito tempo antes da Grécia ou de algum filósofo grego existir”. Então, enquanto colocarmos a filosofia determinada a um espaço geográfico, não levaremos em conta a pluralidade do saber filosófico.

Por conta disso, “[...] frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros” (RAMOSE, 2011, p.14). Foi assim, que o do domínio europeu sobre a África durante o século XIX, buscou determinar a “supremacia” branca sobre os africanos. A África era considerada uma civilização sem história, vivendo na mais pura barbárie e selvageria da raça humana.

Um dos intelectuais que compactuaram com essa ideia foi o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831). Hegel, apresentou o africano estando em seu mais puro estado bruto do homem, diferente do europeu, onde a lei, Deus e a moralidade se compunham como um dos requisitos para o homem civilizado (HERNANDEZ, 2005). Desse modo, procurou-se demonstrar a incapacidade e incivilidade dos africanos, constituindo assim, uma ideia de inferioridade frente à cultura ocidental.

Era inimaginável que os africanos pudessem elaborar um pensamento filosófico racional. Mas, “Como não era tarefa fácil negar a pujança da civilização egípcia e sua influência cultural sobre os gregos adotou-se a estratégia de atribuir os feitos egípcios à Grécia ou transformar [...] os povos egípcios em brancos” (BENEDICTO, 2014, p.5). No entanto, afirmarmos que houve uma apropriação ou até mesmo um roubo da filosofia pelos gregos seria um tanto demasiado. Mas, isso não quer dizer que devemos ignorar as influências egípcias na cultura grega. Precisamos, talvez repensar o que enquandra-se como filosofia, visto que, o ocidente colocou o filosofar como algo genuinamente grego.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem da Grécia Antiga foi usada como um símbolo, dentro de um processo de legitimação cultural da Europa sobre outros povos, a partir do século XIX. Portanto, enalteceu-se o legado grego como uma herança da ancestralidade do continente europeu. Essa concepção, foi corroborada pelos estudos clássicos da academia europeia e respaldada pelas teorias racistas do período vigente.

Nessa contextura, a colonização da África colocou os africanos reféns de um pensamento imperialista e eurocêntrico. Em vista disso, não se acreditava que os africanos colonizados tivessem uma cultura, sobretudo, um pensamento filosófico racional. Porém, através dos relatos em obras e manuscritos da antiguidade, podemos perceber que os antigos egípcios possuíam um conhecimento filosófico, assim como, os gregos. Além do que, os próprios gregos reconheciam a importância cultural do Egito no mundo antigo.

REFERÊNCIAS

- [1] ASANTE, Molefi Kete, Uma origem africana da filosofia: Mito ou realidade. Tradução de Marcos Carvalho Lopes. CAPOEIRA – Revista de Humanidades e Letras, v. 1, n. 1, 2014.
- [2] BENEDICTO, R. M.. As Origens Africanas da filosofia Grega: Mito ou Realidade?. In: II Congresso Nacional de Professores, 2014, Águas de Lindoia. Anais [do] II Congresso Nacional de Formação de Professores e do XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores, 2014.
- [3] BERNAL, Martin. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. Trad. Fábio Adriano Hering. In: FUNARI, P.P. A. (Org.). Repensando o Mundo Antigo. Textos Didáticos, nº49, Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.
- [4] CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- [5] DANTAS, Luís Thiago Freire. Filosofia africana no ensino médio: por uma descolonização curricular. Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- [6] HERNANDEZ, Leila Maria G.L. – África na sala de aula: uma visita à história contemporânea. São Paulo. Selo Negro, 2005.
- [7] RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano (Trad.) Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.
- [8] SAID. Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo:

Companhia das Letras, 1996.

[9] SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2009.

Capítulo 11

A criança negra: Vítima de preconceito racial e exclusão no seu processo de aprendizagem

Erica Dantas da Silva

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Resumo: O referido trabalho apresenta algumas considerações e reflexões em torno do tema Preconceito racial e exclusão escolar: impactos no processo de ensino e aprendizagem da criança negra e teve como objetivos analisar como a diversidade étnicorracial é tratada na sala de aula, identificar as influências do preconceito racial na aprendizagem dos alunos e verificar a percepção dos professores sobre o livro didático e a sua abordagem da temática. Desse modo, foi efetuada uma pesquisa do tipo exploratória, com abordagem qualitativa, com a utilização de um questionário semiestruturado, tendo como aporte teórico autores como: Munanga (2005), Cavalleiro (2007), Silva (1995) dentre outros. Verificou-se, a partir deste estudo, que quando uma criança é vítima de preconceito, favorece o desenvolvimento de alguns problemas que influenciam no processo da sua aprendizagem escolar.

Palavras chave: Preconceito racial. Discriminação. Aprendizagem.

Artigo publicado, originalmente, nos Anais do Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED (Edição Salamanca), em meio digital, 03/03/2021. Foi apresentado no GT 07- Inclusão em Educação e Diversidade: "Preconceito racial e exclusão: implicações no processo de ensino e aprendizagem da criança negra".

1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho apresenta como tema a criança negra: vítima de preconceito racial e exclusão no seu processo de aprendizagem, para o qual pretende-se compreender como o preconceito racial e a exclusão podem afetar, negativamente, o desempenho escolar da criança negra. O interesse por esta temática deu-se em virtude das situações de preconceito racial e exclusão escolar transcorridas, especialmente, na esfera educacional, em que, comumente, acontecem situações de racismo, segregação e violência entre os discentes.

Destarte, busca-se observar a interferência negativa que o preconceito racial ocasiona no processo de aprendizagem dos educandos do 4 ano do Ensino Fundamental I de uma instituição de ensino pública do município de Cajazeiras-PB. Este tema justifica-se em virtude da imprescindibilidade de desenvolver-se debates e reflexões acerca dos impactos que o preconceito racial ocasiona no processo de aprendizagem da criança negra.

A fim de entender-se o porquê da permanência do preconceito racial na esfera escolar, elencou-se a seguinte problemática: Por que os alunos negros ainda são discriminados na escola, apesar das lutas e leis existentes que apontam para uma sociedade igualitária? Para tanto, esse estudo tem como objetivo geral analisar as implicações do preconceito racial e exclusão da criança negra na escola; e como objetivos específicos analisar como a diversidade étnicorracial é abordada na sala de aula; identificar as influências do preconceito racial na aprendizagem dos educandos e verificar a percepção dos docentes acerca do livro didático e a sua respectiva abordagem da temática.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para nos dar subsídios teóricos suficientemente capazes de contribuir para realizarmos discussões e reflexões consistentes, como destaca Oliveira (2008) a pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador tenha um contato direto, com documentos que abordem o tema estudado, proporcionando assim um aprofundamento teórico da temática. Utilizamos a abordagem qualitativa, que requer um estudo mais detalhado do assunto através de dados coletados, pois como afirma Oliveira (2008, p. 58) [...] “a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo.”

A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário aplicado a duas professoras de uma escola pública da cidade de Cajazeiras PB. Este questionário foi constituído por questões abertas para que assim, possa se obter respostas mais detalhadas. Oliveira (2008, p. 84), destaca que, “A vantagem das questões abertas está no fato de o informante ter total liberdade para formular suas respostas.”

3. APORTE TEÓRICO

A priori, é importante abordar os conceitos de preconceito e racismo. Conforme Jaccoud e Beghin (*apud* Santana, 2011, p. 5), o racismo é uma “ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais”. Ou seja, criou-se uma ideologia em que os negros são considerados inferiores, e essa ideia ainda se propaga na sociedade.

Enquanto que o preconceito racial, conforme o mesmo autor Jaccoud e Beghin (*apud* Santana, 2011, p. 5) “[...] limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém, produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga” Assim, de acordo com Cavalleiro (2007) o Brasil é o país que possui a maior população negra do mundo fora do continente africano, mas apesar de mais da metade da sua população ser negra, o racismo ainda é muito alto.

Para Costa (2008, p. 24) “[...] o racismo, [...] confere aos negros uma condição histórica de exclusão. A negação [...] orientou o discurso oficial brasileiro durante décadas e serviu para acentuar [...] as desigualdades sociais” [...]. Embora, tenha se tentado apresentar uma ideia de harmonia entre os diferentes povos, o racismo nunca deixou de existir, visto que a população negra sofre até hoje com a discriminação. O negro ainda ocupa em sua maioria, os piores cargos, possui os mais baixos salários, mora em condições indignas e ocupa a base da estrutura social.

Para Rosa e Mehl (2009, p. 4) “A identidade negra se fortifica através da construção social, histórica, cultural e plural, nada fácil em uma sociedade que insiste em propagar que para o negro ser aceito por ela é necessário negar sua história e cultura.” Neste sentido, é preciso que a escola não se omita diante deste fato, uma vez que ao silenciar, está contribuindo para que o desrespeito contra a pessoa negra continue.

Faz-se necessário, assim, trabalhar este assunto de forma esclarecedora, sendo importante que a criança negra se sinta valorizada pelas outras. Entretanto, quando isto não ocorre a criança tende a se reprimir e não ter uma boa aceitação de si mesma, aspecto este que infere diretamente no seu rendimento escolar.

Assim, podemos compreender que um dos principais fatores que leva a criança negra a apresentar um baixo rendimento escolar é o fato desta sofrer com a discriminação, que acaba desestimulando-a. Verçosa (2012) destaca que a escola precisa abordar essa questão da discriminação, os inúmeros casos de racismo na escola comprometem a formação do indivíduo que sofre constantemente com essa ação.

Os números revelam que os alunos negros apresentam um porcentual maior de reprovação, como afirma Silva, (1995, p.102) “[...] o desempenho escolar dos não brancos, ou seja, a repetência, as dificuldades de aprendizado e a exclusão do sistema de ensino podem estar relacionadas diretamente às relações Inter étnicas neste universo.”

Uma das razões do baixo índice de aproveitamento dos alunos negros, ocorre pelos constrangimentos que vivenciam na escola, considerando que os mesmos sofrem xingamentos e agressões diversas, e que estas situações vivenciadas acabam prejudicando o seu desenvolvimento. Cunha Júnior (2008, p. 239) destaca que:

[...] as chamadas brincadeiras são contínuas, [...] e deprimem os indivíduos. [...] Frente às grosserias das piadas, dos insultos e dos abusos racistas diversos, essas crianças são tidas como feias e difíceis, sendo ainda maior o problema quando lhes introjetam esses estereótipos.

Dessa forma, o preconceito racial dissemina-se nas escolas e esta se torna um lugar desagradável e desestimulante para o aluno. Um dos aspectos necessários para que a criança desenvolva a sua aprendizagem é estar inserida em um ambiente favorável e que possa se desenvolver, pois, como é apontado por Cavalleiro (2007, p. 98) “Não há como negar que o preconceito [...] constitui um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento.”

E na maioria das vezes a própria escola reproduz o preconceito racial, quando se mantém neutra em relação aos conflitos entre os discentes, permitindo que os alunos negros sejam estigmatizados. Como afirma Moreira, (2010, p.13): “[...] o silêncio presente nas escolas relacionado ao debate sobre questões como preconceito, discriminação e racismo afetará no processo de construção social, no desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens negros [...]”.

Nesta perspectiva, o preconceito racial afeta diretamente o desenvolvimento da criança negra, pois constantemente vivencia situações de conflitos. Como cita Passos (2008, p.256) “as trajetórias escolares, em particular dos jovens negros, são marcadas pelas reprovações e interrupções, confirmando que as desigualdades compõem o cenário dos processos de escolarização [...]”.

A vista disso, percebemos que o grande número de reprovações e interrupções dos jovens negros nos estudos, acontece pelo fato de não se sentirem acolhidos na escola. E, como destaca Cavalleiro (2004, p.119), “[...] para um grande número de estudantes negros, a escola é um “campo minado” onde são chacoteados, ridicularizados, envergonhados e constrangidos [...]”.

Diante disso, observamos que a escola, enquanto espaço educacional, precisa trabalhar o respeito às diferenças, pois a medida que esta não promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural da pessoa negra, faz com que esta se sinta desvalorizada. Por isso, a escola, enquanto espaço formativo, precisa exercer sua função diante desse fato, como enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2004, p. 13) “A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos [...]”.

Desse modo, a escola quando exerce o seu papel social, contribui para a eliminação do preconceito, pois ao tratar essa temática com os sujeitos que a integra, estará possibilitando que todos possam ter um bom desenvolvimento pessoal e interpessoal, contribuindo diretamente para formar cidadãos conscientes.

Nesse contexto, o livro didático ainda é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e para alguns alunos é a única ferramenta de leitura. Para Verçosa (2012) a maioria dos livros didáticos apresenta apenas pessoas brancas como principal referência, raramente vê-se a imagem de um negro e quando esta aparece é colocado para representar o período da escravidão no Brasil ou para simbolizar situações de desprestígio social.

Com relação a isso, Rosa e Mehl (2009, p.6) enfatizam: “[...] é preciso falar também do silenciamento produzido pelos livros didáticos, uma discriminação mais sofisticada. Utilizado muitas vezes como única fonte de apoio para o trabalho do professor [...]”. O livro didático mostra uma representação diferenciada entre o negro e o branco, e acaba camuflando fatos relevantes, como a importância do negro para a história do Brasil. Trata apenas superficialmente deste fato, não ressaltando as conquistas alcançadas através de várias lutas empreendidas desde o período escravocrata.

Além da abordagem reflexiva sobre os conteúdos dos livros didáticos, é importante que os professores busquem também estratégias para trabalhar esse assunto de forma adequada, provocando a reflexão e o diálogo entre os alunos. Para Verçosa (2012, p.41) “[...] o professor precisa fornecer as mesmas condições de aprendizagem para todos, considerando que cada aluno tem suas diferenças e precisa ser respeitado igualmente de forma individual e coletivamente.” Em suma, considera-se importante que o professor tenha compromisso para trabalhar este assunto em sala de aula oportunizando condições para que os alunos consigam construir a sua identidade pessoal, social, histórica e cultural.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentar-se-á a seguir a descrição e a análise dos dados coletados por meio de um questionário aplicado que foi respondido por duas professoras, que aqui vamos nomeá-las de “A e B”, de forma a resguardar as suas identidades e mantê-las no anonimato. Ambas são do sexo feminino e com licenciatura plena em Pedagogia. Desse modo, a formação dos profissionais da educação é importante, pois esses são responsáveis pela formação dos educandos, como também é fundamental que estejam sempre em processo de aperfeiçoamento, buscando novos conhecimentos e revendo a sua prática docente.

Como destaca Moreira (2010, p. 2) “Tendo uma preparação apropriada, o professor poderá mostrar [...], que a diferença e a diversidade, não são fatores de superioridade ou inferioridade, mas sim, um complemento para enriquecer o processo de construção individual e coletiva” [...].

Torna-se substancial que os docentes estejam preparados para trabalharem com questões relacionadas às diferenças, um exemplo é o trabalho com projetos como uma forma de facilitar a abordagem da diversidade étnicorracial, pois é a partir disto que professores e alunos poderão ampliar seus conhecimentos sobre a temática.

Ao serem questionadas sobre como abordavam o tema da diversidade étnicorracial em sala de aula, apenas a professora A falou que só o trata quando presencia alguma situação em questão, já a professora B ressaltou que trabalhava de forma a possibilitar aos alunos uma compreensão clara e objetiva sobre o tema, conforme as falas:

“Quando presencio alguma situação em questão faço através de discussão e vídeos.” (Professora A) “De forma simples, clara e objetiva, buscando esclarecer que somos resultado de uma mistura de raças e de cor, no propósito de combater a discriminação e o preconceito racial. (Professora B)”

Assim, percebemos que cada docente tem uma forma própria de trabalhar o tema. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental que os professores discutam com seus alunos a diversidade racial, não apenas de forma superficial, mas aprofundada. Como destaca Oliveira (s/d, p. 21) é relevante também que os professores possam “[...] Levar a reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores [...] de respeito e solidariedade é dar um passo no caminho da reconstrução de uma história do nosso passado [...]”.

Desta forma, torna-se imprescindível que os professores trabalhem esta temática em sala de aula para tentar desmistificar a impressão negativa que se criou sobre a população negra, assumindo o compromisso de fazer com que os seus alunos possam refletir criticamente sobre tais questões. Quando o professor reconhece que pertencemos a uma sociedade composta pela diversidade e passa a trabalhar estes aspectos em sala de aula está contribuindo significativamente para a formação de sujeitos capazes de respeitar o outro e conviver com tais diferenças.

Como relata Lopes (2005, p. 188) “As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola.” Podemos compreender que o preconceito é desenvolvido a partir da convivência social. Mas o que cabe ressaltar é que a escola tem a incumbência de educar, mesmo ciente que este papel não é apenas seu, é também da família, não pode se eximir desta função. Cavalleiro (2004) destaca que é imprescindível que os professores sempre busquem meios para conseguir fazer seus alunos terem uma aprendizagem voltada para o respeito e a valorização do outro.

Em relação à questão de como elas percebem os livros didáticos e como abordam conteúdos ligados a esse tema, elas responderam: “Atualmente os livros vêm trazendo essa abordagem bem mais trabalhada, e coloca o aluno a ter consciência (Professora A)” “Às vezes estes conteúdos estão ocultos, sem real explicação, nós educadores temos que extrair das gravuras e dos textos algo mais claro. (Professora B)”

Quando a professora A afirma que os conteúdos dos livros didáticos referente à temática racial possibilita consciência ao aluno e a professora B ressalta que tais conteúdos são ocultos, abre-se um ponto de debate, pois existem duas opiniões divergentes sobre o livro didático. É necessário assim, que os professores não silenciem, mostrando aos alunos que o livro didático não retrata de forma contundente a realidade do povo negro, além de buscar outras fontes para trabalhar esta questão.

Quando perguntadas se conheciam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e quais eram suas opiniões referentes ao que estas leis propõem, responderam positivamente. “Sim. Muito riquíssima, pois coloca o aluno a refletir sobre essa cultura que contribuiu para o nosso desenvolvimento social. (Professora A)” “Conheço as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Acho pertinente o que propõem, porém é necessário o cumprimento em várias esferas. (Professora B)”

Diante disso, percebe-se que ambas as docentes têm um esclarecimento em relação a esta questão, à medida em que discorrem sobre o tema, deixam claro ter consciência que a partir de sua implementação os alunos poderão ter conhecimento da história e da cultura afro-brasileira. Conforme Oliveira (S/D, p. 05) a implementação da Lei 10.639/2003 vem: “Oportunizar aos alunos um pensar em relação às ações do seu cotidiano, evidenciando a discussão da temática étnicorracial [...]”. No entanto, percebemos que as leis apesar de sua implementação há algum tempo, ainda há um certo desconhecimento.

Quando perguntadas se na sua concepção o aluno que sofre com o preconceito racial tem impactos no processo de aprendizagem, as professoras responderam afirmativamente: “Dependendo do contexto social inserido e da escola, o aluno pode ter um bom desempenho no processo de aprendizagem. Mas, essa não é a realidade das escolas, porque o preconceito ainda é forte e os alunos que sofrem são podados de desenvolvimento. (Professora A)” “Muitas vezes desestimulado e frustrado, escondido no seu eu, por opressão, mediante apelidos como “negrinho” (Professora B)”.

De acordo com a professora A os alunos vítimas do preconceito são “podados de desenvolvimento”, ou seja, quando estes se sentem desvalorizados, acabam não tendo um bom desenvolvimento escolar. Brasil (2006, p.71) aborda que as crianças:

[...] têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável [...] ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar [...] para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, [...] é condição básica para a construção do sucesso escolar [...]

Assim, para que o aluno possa ter um bom desenvolvimento é necessário que as escolas trabalhem esta temática de maneira mais sistemática e consistente, acabando assim com o silenciamento que ainda se faz presente. Como relata Cavalleiro (2004, p. 119-120) “A escola assim reproduz práticas [...] pedagógicas que contribuem para o silenciamento [...] dos estudantes negros nas relações interpessoais no cotidiano escolar, [...] e ainda ser levado a entendê-las como “naturais”, afeta e compromete seu desenvolvimento.”

Assim, podemos entender que o aluno sofre diretamente impactos no processo de ensino e aprendizagem, pois à medida que este passa por agressões e insultos, há o desestímulo. Por isso, faz-se necessário um olhar sensível do professor em situações que requerem a sua intervenção, no combate ao preconceito racial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos analisados nesta pesquisa percebeu-se que o preconceito racial, pode impactar de modo negativo no processo de aprendizagem da criança negra, haja vista que, quando este aluno experencia de forma recorrente insultos, segregação, preconceito e violência (física ou psicológica) acaba não apresentando um desempenho acadêmico satisfatório, e isto acaba comprometendo negativamente na sua aprendizagem.

No tocante à problemática elucidada: Por que os alunos negros ainda são discriminados na escola, apesar das lutas e leis existentes que apontam para uma sociedade igualitária? Verificou-se que aspectos como a formação docente, materiais didáticos insuficientes, construções sociais baseadas no preconceito, falta de

aplicabilidade das leis na esfera educacional, são elementos que podem contemplar a questão norteadora deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnicorraciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf> Acesso em: 11/09/2020.
- [3] CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2007.
- [4] CAVALLEIRO, E. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVA, I. M. R. M., GODINHO, T. et al. Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- [5] COSTA, A. R. F. A problemática racial na política de assistência social no Brasil: o Desafio da Especificidade Negra. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_problematiza_racial_na_politica_de_assistencia_social_no_brasil_o_desafio_da_especificidade_negra.pdf> Acesso em: 16/09/2020
- [6] CUNHA JUNIOR, H. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa e CUNHA JUNIOR, Henrique. Educação e afro descendência no Brasil. (Organizadores) -Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- [7] LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. Organizador. Superando o racismo na escola. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 08/09/2020.
- [8] MOREIRA, E. S. A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar. Cachoeira-BA, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/lehrb/wpcontent/uploads/2011/08/ErysonMoreira.pdf>> Acesso em: 10/09/2020.
- [9] OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 2ª ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2008.
- [10] OLIVEIRA, I. M. A. A questão racial na escola. Paraná. S/D. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-8.pdf>> Acesso em: 14/09/2020.
- [11] PASSOS, J. C. Para a vida aprendi bastante: a educação de jovens e adultos na perspectiva de jovens negros. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa e CUNHA JUNIOR, Henrique. Educação e afrodescendência no Brasil. (Organizadores) - Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- [12] ROSA, D. C.; MEHL, A. P. A escola como um dos espaços de constituição da identidade negra: revisitando histórias de estudantes negros na universidade. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3360_1941.pdf>. Acesso em: 10/09/2020.
- [13] SANTANA, M. A. Discriminação racial no cotidiano escolar: o que dizem as diretoras. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307651658_ARQUIVO_trabalhocompletomalsete_santana.pdf> Acesso em 15/09/2020.
- [14] SILVA, C. D. Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- [15] VERÇOSA, A. A. Racismo na escola: o silêncio fala mais alto. Ouro Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.amde.ufop.br/tccs/Xapuri/Xapuri%20-%20Alzenite%20Vercosa.pdf>> Acesso em: 05/09/2020.

Capítulo 12

Negra! A cor do Brasil: Provocações sobre a condição do negro no espaço escolar

Claudina Azevedo Maximiano

Dávilla Vieira Odizio da Silva

Resumo: Este artigo tece uma reflexão sobre questões relacionadas às discussões étnico-raciais, com destaque para presença do negro no Brasil, tendo como referência o projeto de extensão intitulado *Negra! A cor do Brasil*, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus Lábrea. Ao longo do texto, descreve-se o evento, que foi constituído por uma exposição e duas oficinas, bem como aponta-se a relevância de se pensar alternativas metodológicas para o uso da biblioteca. A partir do contexto do evento, discute-se a não observância, no interior dos ambientes escolares, da Lei 10.639/03 - que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - e da Lei 11.645/08, que acrescentou a temática História Indígena. Problematisa-se, ainda, o silêncio institucional, que nega, omite e/ou desvaloriza a presença do negro nas propostas curriculares, didáticas e metodológicas existentes no campus.

Palavras chave: Negritude. Racismo. Antirracismo. Biblioteca.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, trazemos uma reflexão construída a partir do evento *Negra! A cor do Brasil* realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), no campus Lábrea. Esse evento foi aprovado pelo Edital nº 004/2016, da Pró-Reitora de Extensão (PROEX/IFAM) e consistiu em uma exposição sobre cultura afro-brasileira e duas oficinas: cabelos afros e capoeira. A ideia da realização dessa ação de extensão surgiu da constatação de um “silêncio” institucional sobre a presença negra no campus e no contexto social do município de Lábrea/AM.

Assim, no ano de 2016, motivada pela inexistência de uma reflexão sobre as questões étnico-raciais, a equipe organizadora apresentou o projeto à PROEX, aproveitando as comemorações do dia 20 de novembro, o *Dia da Consciência Negra*, para realizar uma semana de reflexão sobre o tema. A partir de então, a cada ano, a referida equipe tem realizado projetos interdisciplinares, dando continuidade às reflexões do projeto inicial.

Constatamos que, por vezes, a presença negra no Amazonas é negada; portanto, a discussão sobre esse tema é de singular importância. Sabemos que, na escola, a reflexão em torno da temática “identidade negra” se faz, geralmente, de forma pontual, considerando-se apenas a data simbólica do 20 novembro, de modo que não se constitui como um compromisso antirracista por parte da instituição; o mesmo acontece com as questões indígenas.

No IFAM - campus Lábrea, tais discussões têm-se restringido à disciplina de sociologia, visto que não havia um esforço por parte do coletivo de professores e/ou da equipe pedagógica e gestora em incluir essa temática na perspectiva curricular dos cursos técnicos oferecidos. Sinalizamos, porém, que tal situação vem sofrendo mudanças a partir da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus.

O projeto *Negra! A cor do Brasil* se destaca como um marco significativo para a discussão sobre as questões étnico-raciais ligadas à situação do negro no contexto do IFAM/campus Lábrea. O projeto trouxe para o interior da instituição um espaço plural de discussão e valorização do negro e da cultura negra no Brasil. Através de uma exposição atemporal, conseguimos mostrar a presença negra na história e na formação do povo brasileiro, num diálogo entre o ontem e o hoje, na tentativa de romper com a noção “clássica” de se falar do negro somente na condição do escravizado.

A ideia que perpassou toda a exposição foi mostrar os impactos da cultura negra para a constituição do que chamamos cultura brasileira, evidenciando a presença negra na arte, na ciência, na economia, dentre outros. Desse modo, buscamos provocar o despertar da comunidade para as percepções relacionadas ao preconceito e à discriminação do negro na sociedade.

A exposição foi totalmente interativa. Utilizamos elementos da cultura afro-brasileira, para transformar o ambiente da biblioteca do campus em um terreiro de um quilombo imaginado. Os visitantes puderam sentir a vibração das cores, dos cheiros e toda uma gama de informações didaticamente organizadas através de materiais audiovisuais, tais como: filmes, documentários, imagens, música. Os acessórios e adereços (como velas, águas de cheiros) propiciaram ao ambiente diversas sensações provocativas para os visitantes.

A ideia da exposição foi despertar para a beleza negra na forma de apresentar os objetos e, sobretudo, os corpos negros. Para tanto, disponibilizamos material audiovisual sobre cabelos crespos e cacheados, culminando com uma oficina sobre esses tipos de cabelos e o uso de turbantes. Ainda sobre a questão dos corpos negros, o projeto propôs a realização de uma oficina de capoeira. Infelizmente, não foi possível realizar essa oficina, devido à ocorrência de um sinistro: o ônibus que trazia o grupo de capoeira de um município vizinho, Humaitá, provocou um acidente, com desfecho trágico, resultando no óbito de um dos jovens capoeiristas. Tal situação provocou outra percepção da questão do racismo: para muitas pessoas, esse acidente aconteceu porque a exposição tratava de “coisas do demônio”. Tais falas impactaram diretamente a coordenação do evento, exercida por uma professora preta. Esse fato revelou o quanto a intolerância religiosa se faz presente no contexto do campus e da sociedade labrense.

Apesar do sinistro e de todo o seu impacto, o evento obteve sucesso em seus objetivos, pois conseguimos envolver o público de forma ampla, tanto os alunos e servidores do campus, quanto alunos das escolas das redes municipal e estadual da cidade e universitários. A exposição se tornou um espaço muito atraente e agradável, do qual os alunos foram se apropriando espontaneamente e fazendo emergir reflexões para além daquelas provocadas pelas visitas programadas pelos professores.

Ao longo da dinâmica da exposição, fomos percebendo o quanto é importante criar espaços reflexivos

para as questões e reflexões sobre a negritude, no sentido de quebrar “silêncios” que produzem estereótipos e apresentar tais espaços para que as pessoas se autorreconheçam e/ou façam uma autocrítica sobre suas próprias ações racistas e preconceituosas.

Concebemos que a escola é um espaço importantíssimo para se romper com o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. No caso da cidade de Lábrea/AM, ações como essa ganham uma proporção gigantesca, pois a presença negra é invisibilizada. Desse modo, o evento *Negra! A cor do Brasil* foi bastante provocante quanto a se pensar o lugar do negro na sociedade labrense. Além disso, o evento produziu uma também uma reflexão sobre a intolerância às religiões de matrizes africanas.

Por fim, destacamos o uso do espaço biblioteca, considerando-se que a exposição provocou um outro olhar sobre esse espaço social de aprendizagem, transformando-o em uma biblioteca em “movimento”, um espaço interativo e de descoberta. Dessa forma, rompemos com a situação estática da biblioteca, do lugar de prateleira e de livros, muitas vezes solitários. A biblioteca se encheu de vida, cores e perfumes, apontando para um outro jeito de atrair os olhares e percepções dos alunos e visitantes. Ao longo deste texto, detalhamos a exposição e as oficinas.

2. AÇÃO CULTURAL NA BIBLIOTECA

A relação biblioteca-comunidade garante a função social de espaço cultural, que a aproxima da realidade dos usuários. Como afirma Caldin (2003, p.164), “[...] em um mundo em constantes mudanças, globalizado, não cabem mais procedimentos ditos tradicionais”. A biblioteca desempenha o papel de espaço cultural porque possibilita a realização de atividades relacionadas à cultura, como exposições, com o intuito de disponibilizar aos seus usuários e a sua comunidade o acesso à tradição cultural, visando resgatar todo o contexto da memória, no âmbito da valorização da cultura.

Nessa perspectiva, para a realização de exposição *Negra! A cor do Brasil*, o *layout* da biblioteca foi transformado de um ambiente tradicional “prateleira e livros” para um “terreiro/quilombo”: uma mudança física e, ao mesmo tempo, conceitual do espaço biblioteca. A ideia foi dar cor e textura que pudessem provocar no visitante uma experiência sensorial e conceitual sobre a temática do negro no Brasil, como demonstrado nas Figuras 1 e 2

Figura 1 - Água de cheiro utilizada como parte da ornamentação da exposição



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Figura 2 - Velas utilizadas como parte da ornamentação da exposição



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Para expor material audiovisual, utilizamos *totens*, construídos de troncos de madeiras, com monitores e fones de ouvido, ornamentados em alusão às entidades de religiões de matrizes africanas. Nesses totens (Figura 3), o visitante pode assistir documentários sobre temas como intolerância religiosa, capoeira, poesias, cabelos afros e outras expressões artísticas.

Figura 3 - Totens para exposição de material audiovisual



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

As Figuras 4 e 5 registram visitantes da exposição

Figura 4 - visitante da exposição observando um artigo



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Figura 5 - Alunos do IFAM/Lábrea apreciando a exposição



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Outro espaço oferecido na exposição foi o “cineminha”, dedicado principalmente às crianças, porém muito apreciado também pelos jovens e adultos. O “cineminha” foi constituído por um telão e um espaço com esteiras e almofadas onde, confortavelmente, o visitante pode assistir a desenhos animados com estórias relativas à cultura negra, disponibilizados na *web*, no *site A cor da cultura*,¹⁷ além de outros filmes.

A exposição também versou sobre a arte brasileira, enfocando artistas negros historicamente datados e contemporâneos, visando mostrar a forte presença negra na construção da cultura brasileira, destacando a arte popular. Foram expostos quadros produzidos a partir das aulas de educação artística, pelo professor Manoel Galdino, destacando-se a contemporaneidade proposta na exposição através de uma expressão de um artista local.

A Figura 6, abaixo, registra um desses quadros, entre outros objetos.

Figura 6 - Quadro e outros objetos expostos.



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Quanto às religiões de matrizes africanas, trouxemos para a exposição elementos da macumba, candomblé, quimbanda, dentre outros, e expressões do catolicismo popular. Os elementos utilizados tinham por objetivo provocar nos visitantes uma experiência sensorial. Para tanto, utilizamos velas coloridas, águas de cheiro, incenso e alimentos, que produziram impactos de ordem visual e emocional nos participantes, conforme ilustrado nas Figuras 7 e 8:

¹⁷ Disponível em: acordacultura.org.br

Figura 7 - Velas coloridas, águas de cheiro, incenso e alimentos



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*

Figura 8 - Alunos do IFAM/Lábrea participando da exposição



Fonte: Anais do evento *Negra a cor do Brasil*.

Durante o evento *Negra! A cor do Brasil*, propusemos também as oficinas sobre cabelos afro e capoeira. Na oficina sobre cabelos afros, deu-se destaque à beleza negra, sobretudo à beleza feminina, através dos cuidados com os cabelos e o uso de acessórios como turbantes e vestes coloridas. O intuito da oficina foi despertar para a diversidade da beleza brasileira, que tem na mulher negra uma de suas expressões. Nesse sentido, buscamos quebrar os estereótipos e apresentar, sobretudo para as adolescentes, a oportunidade do autorreconhecimento enquanto mulheres negras.

A outra oficina proposta (capoeira) não foi realizada devido ao acidente com o ônibus que trazia os integrantes do grupo *Senzala de Humaitá*, que vinha para encerrar as atividades do evento. O acidente provocou a interrupção das atividades e impactou profundamente toda a comunidade do campus pois,

tragicamente, um dos jovens capoeiristas veio a óbito, vítima fatal do acidente. Transcrevemos aqui a homenagem póstuma realizada pela equipe de coordenação e publicada nos Anais do evento:

A equipe de coordenação do “Projeto Negra! A cor do Brasil” quer deixar registrada a nossa profunda tristeza... O dia 26 de novembro, dia do encerramento do projeto com a realização de duas oficinas: “Cabelos Afros” e “Capoeira”. Seria um dia de alegria ... Tornou-se um dia de dor... Dor que dói, lateja no mais profundo do SER!!! Um acidente fatal vitimou o jovem Antônio Stephan da Silva Braga, 19 anos, capoeirista do grupo Senzala de Humaitá. A dor da perda de um jovem cala o mais profundo de cada um de nós educadores do IFAM, e mais profundamente do Campus Lábrea. Que o Antônio Stephan seja uma pequena semente a irradiar energias positivas sobre a juventude do sul do Amazonas. Fica registrado aqui nossos sentimentos e solidariedade a sua família e o Grupo Senzala de Humaitá. Ficou para nós o silêncio da dor que invadiu o nosso Ser, na manhã do dia 26 de novembro. A equipe de coordenação (MAXIMIANO; SILVA, 2016, p. 9).

3. SILÊNCIO INSTITUCIONAL: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO IFAM/CAMPUS LÁBREA

As prerrogativas da Lei 10.639/03 - que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - e da Lei 11.645/08, que acrescentou a temática História Indígena, podem ser consideradas como silenciadas em muitos contextos escolares no Brasil. Isso não é diferente na realidade do IFAM/campus Lábrea: há um silêncio institucionalizado, que perpassa a ação de organização e planejamento dos cursos, as atividades de pesquisa e extensão e o contexto de sala de aula. É delegada à sensibilidade do professor o falar ou não sobre tais questões.

Assim, tendo as prerrogativas legais como base, em 2016, um grupo de servidores, coordenado pela professora Claudina A. Maximiano, professora de sociologia, organizou a proposta do projeto de extensão *Negra! A cor do Brasil*. A ideia do projeto foi romper com o silêncio institucional e sensibilizar as comunidades interna e externa sobre as questões sociais e antropológicas relacionadas ao ser negro(a) no Brasil e, em particular, na Amazônia, considerando a visível negação da presença negra no Amazonas. Segundo Nakanome (2019),

Em contexto local, a situação agrava-se quando se fala de Amazônia. É base do senso comum pensar que nossa região foi formada apenas pelo “encontro” entre indígenas e europeus. Consequentemente, pensa-se que negros e negras não fizeram parte do tipo humano amazônico: isto, além de invisibilizá-los, tornou o racismo agregado a um fator de “estranhamento” do tipo: “como assim, negros na Amazônia?” (NAKANOME, 2019, p. 368).

Seguindo nessa direção, o projeto *Negra! A cor do Brasil* aborda o tema da negritude a partir desse contexto de invisibilidade, como apontado por Nakanome, (2019). Nesse sentido, o projeto é uma forma de resistência ao pensamento instituído, que nega a existência negra na Amazônia. Então foi construída a proposta da exposição e oficinas, visando à ampliação da discussão no interior da comunidade educativa, ampliando o raio de alcance com a participação da comunidade externa.

Segundo o Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no processo de construção dos processos educativos, é preciso que sigamos os princípios de igualdade de direito. Tal atitude, de acordo com o referido Parecer,

[...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. [...]

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Desse modo, a adoção de políticas educacionais efetivas pressupõe uma abertura institucional para um debate antirracista no espaço interno das instituições. No caso do IFAM/Campus Lábrea, o evento *Negra! A cor do Brasil* é uma “gotinha” nesse “rio” silencioso, metaforicamente falando, da negação da urgência do debate sobre a questão étnico-racial, singularmente a questão negra. A experiência narrada neste artigo aponta lacunas que precisam ser preenchidas a partir de um debate amplo e consistente sobre esse tema.

É preciso questionarmos o porquê de os componentes curriculares da base comum não trazerem em seus planejamentos a condição do negro, considerando-se os aportes teóricos de cada disciplina. Por que o racismo não é um tema discutido? Nós trabalhamos com o Ensino Médio Técnico, então, por que tal questão não é abordada, por exemplo, no contexto do mundo do trabalho? Entendemos que tais questões precisam ser debatidas, para se romper com o silêncio institucionalizado e se inaugurar a premissa de uma instituição antirracista.

Enquanto permanece esse silêncio, os temas de cunho étnico-racial ficam sendo trabalhados a partir da sensibilidade de um ou outro professor que, na condição de militante, tenta romper com esses esquemas institucionalizados. Essa situação precisa ser mudada, a partir de ações concretas, na formação de pequenos coletivos que reajam a esse tipo silenciamento. Nesse contexto, o projeto *Negra! A cor do Brasil* se situa o como uma ação/reação ao silêncio, promovendo sinergias e agregando pessoas à luta pelo direito e reconhecimento de que é preciso falar e quebrar com o silêncio que nega a existência, apontando a importância da reflexão na direção de um posicionamento educacional antirracista.

A exposição realizada mediante o projeto *Negra! A cor do Brasil* possibilitou à comunidade a valorização de sua própria identidade étnica e, de alguma forma, consideramos que o evento provocou o início do rompimento de estereótipos, buscando-se a construção de um o olhar crítico sobre a apresentação convencional da história brasileira, em que o negro aparece unicamente na condição de escravo. Ademais, o evento apontou para outras formas de pensar o lugar do negro no cotidiano do campus, especialmente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a criação do NEBI no campus, no final de 2019, veio fortalecer as reflexões pautadas pelo projeto em 2016, ampliando a possibilidade de reflexão no interior da instituição sobre as questões negra e indígena de forma mais consistente e sistemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão étnico-racial tem que ser enfrentada como de fundamental importância no ambiente escolar. No espaço educativo, não é possível admitirmos o silêncio institucionalizado. Nesse sentido o exposto neste artigo aponta para a importância de se trabalhar essas temáticas de forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do texto, demonstramos que uma ação, via projeto de extensão, pode ser propulsora de reflexões que repercutem no interior da instituição e que a persistência de servidores pode se transformar em resistência, provocando mudanças.

É desse lugar que entendemos o ecoar do projeto *Negra! A cor do Brasil*, a partir do qual pudemos fazer uma espécie de diagnóstico institucional sobre os temas do racismo e da intolerância religiosa. Além disso, promovemos mudanças metodológicas, por exemplo, no uso da biblioteca, bem como reflexões entre os profissionais do campus sobre práticas antirracistas no ambiente escolar.

A Lei 11.892/2008 preconiza a formação para a cidadania como um dos pilares da rede federal de ensino, na qual se incluem os Institutos Federais. Apoiados nesse entendimento, salientamos a importância de se provocar mudanças estruturais nos contextos curricular e pedagógico, para que os temas étnico-raciais sejam priorizados no cotidiano do fazer ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, poderemos, aos poucos, ir concretizando o ideário de transformação da sociedade, através das mudanças estruturais no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

- [1] A COR DA CULTURA. Disponível em: acordacultura.org.br
- [2] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- [3] BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- [4] BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências.
- [5] BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências.
- [6] BRASIL. Lei Federal nº 11.465, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena".
- [7] BRASIL. Ministério da educação. Parecer nº3/2004 - Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- [8] CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura na literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*. Florianópolis, n.15, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>.
- [9] MAXIMIANO, Claudina Azevedo; SILVA, Dávila Vieira Odizio da. EXPOSIÇÃO NEGRA! A COR DO BRASIL, Lábrea 2016. Anais. Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/campus/labrea/extensao/anais_extensao.
- [10] NAKAOME, Ericky da Silva. "Três raças" e um boi-bumbá para duas: reflexões sobre a necessidade do protagonismo da cultura afro-brasileira no festival folclórico de Parintins. *RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, diversidade e bem-estar*. Manaus, vol. IV, 2019.

Capítulo 13

Brincadeiras, brinquedos e as memórias infantis dos velhos quilombolas de Porto Alegre em Cametá-PA

Alessandra Pereira de Carvalho Veloso

Nazaré Cristina Carvalho

Resumo: O Texto “Brincadeiras, Brinquedos e as Memórias Infantis dos Velhos Quilombolas de Porto Alegre em Cametá-Pa”, está baseado na pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no período de 2017-2019. Teve como objetivo geral: analisar as brincadeiras de infância que surgem a partir das memórias de velhos (as) quilombolas de Porto Alegre, em Cametá-PA. A pesquisa se constituiu de um estudo qualitativo, com ênfase na história oral. Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) velhos(as), que se tornaram intérpretes de suas histórias de vida. Partimos da memória de infância para conhecer as brincadeiras infantis dos velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, identificando os saberes presentes nessas brincadeiras. Os resultados apontam que muitas foram as brincadeiras vivenciadas e elas nos dão um panorama da infância dos sujeitos pesquisados, brincadeiras que permeadas de saberes perpassam pela cultura. Com este estudo, compreendeu-se os velhos como sujeitos de história e memória que se constituem nas relações com o outro e no espaço em que vivem. Reconhecemos os velhos enquanto colaboradores no processo criativo deste estudo e protagonistas nas análises e interpretações dos dados. Epistemologicamente, essa pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo do brincar, tendo como base os saberes culturais presentes na comunidade.

Palavras-chave: Memórias infantis. Velhos quilombolas. Brinquedos. Brincadeiras de infância.

Texto baseado na Pesquisa de Dissertação de Mestrado “O Entrelaçar das Memórias de Velhos e as Suas Brincadeiras de Infância: Um Estudo na Comunidade Quilombola de Porto Alegre em Cametá / PA”, defendida na Universidade do Estado do Pará (2019)

1. INTRODUÇÃO

Conhecer as brincadeiras de infância dos velhos quilombolas nos exigiu fazer uma análise sobre a importância das manifestações lúdicas. Ao longo do tempo, percebe-se como a sociedade foi influenciada pelos preceitos da racionalidade e muitas vezes não se apropriou dos diversos saberes que lhe circundam, como os saberes culturais, os saberes religiosos, os saberes do brincar, os saberes das experiências dos mais velhos.

Para realização da pesquisa, fizemos um levantamento prévio das pessoas mais velhas que estivessem disponíveis a participar e levamos em consideração os critérios de participação expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL.

É válido esclarecer que nesta pesquisa os velhos foram considerados como intérpretes, visto que apresentaram suas próprias interpretações em relação a suas memórias do brincar, em relação à história da comunidade, em relação a suas histórias de vida. Assim, os velhos, ao narrar, se expressaram através da performance e da voz. Ao colhermos a voz dos velhos, percebemos que estes são os intérpretes de suas memórias. Desse modo, o intérprete, segundo Zumthor (2010, p. 239), “é o indivíduo de que se percebe, na performance, na voz e no gesto, pelo ouvido e pela vista. Ele pode ser também compositor de tudo ou parte daquilo que ele diz ou canta”.

Consideramos os velhos como sujeitos de história e memória que constituíram suas identidades nas relações com os seus pares e no espaço onde vivem. A escolha em trabalhar com velhos não se deu por acaso, pois tenho como maior referência minha avó materna. A presença dos velhos e velhas em minha vida sempre foi algo comum, vivi cercada por eles – avós, avôs, tios-avôs. Assim, a escolha em trabalhar essa temática, também, se deu de forma natural; sou educadora, e a infância e as brincadeiras de infância sempre perpassaram por minha prática pedagógica. A brincadeira é algo que faz parte das nossas vidas em diversos momentos.

Levando em consideração que brincar é algo quase natural da criança, e que os velhos de alguma forma também brincaram durante a sua infância, esta pesquisa buscou investigar: Do que brincavam os(as) velho(as) quilombolas da comunidade de Porto Alegre, em Cametá-PA? O estudo teve como Objetivo Geral: Analisar as brincadeiras de infância que surgem a partir das memórias de velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, Cametá-PA. E trouxe os seguintes Objetivos Específicos: Registrar as brincadeiras de infância dos(as) velhos(as) quilombolas da comunidade de Porto Alegre; Descrever o tempo destinado a brincadeiras e os espaços em que os velhos brincavam; Identificar quais saberes se fazem presentes nas brincadeiras dos velhos quilombolas da comunidade de Porto Alegre.

Imagem 01 – Área Verde da comunidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, outubro de 2017

Para chegar à comunidade quilombola de Porto Alegre, o acesso se dá pela Transcametá-Tucurí, Km 45, ramal de Porto Alegre, com duração em média de 1 hora de viagem, que pode ser feita no ônibus, que faz viagem para a localidade, ou carro ou moto particular. Segundo Pinto (2010, p. 76),

A povoação de Porto Alegre, segundo seus mais velhos habitantes, teria surgido, no final do século XVIII, com a vinda de algumas pessoas “que ainda conheceram a escravidão”, que viviam nas localidades de Puxa Regue, nas proximidades da povoação de Lagunho e Campo limpo. A maioria dos seus primeiros moradores procediam do Mola, antigo reduto, de negros fugidos.

Geograficamente, a localidade é cortada pelo Igarapé Anauerá. Durante muito tempo existiram conflitos em relação a que município a localidade pertencia, pois a estrada que leva até a comunidade corta o município de Oeiras do Pará. Segundo o IBGE (2010), o que define essa pertença é o igarapé Anauerá, que tem limites entre Cametá e Oeiras, assim, o que está à margem direita pertence ao município de Cametá, e à margem esquerda pertence ao município de Oeiras.

Imagem 02 – Vista de acesso à comunidade: ponte sobre o igarapé Anauerá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, outubro de 2017

A comunidade é formada por 75 famílias, num total de 62 casas; a organização espacial é feita de forma circular tendo no centro o barracão comunitário, em volta algumas casas, a igreja e a escola.

Não se tem *a priori* uma data oficial e exata do surgimento do povoado de Porto Alegre. Pinto (2010) faz referência ao antigo quilombo de Mola, a partir do qual os negros teriam ido para outras localidades, onde não pudessem ser encontrados, e para que isso não acontecesse eles adentravam as matas para se esconder. Segundo Gomes (2006, p. 290),

Mais do que memória linear sobre a escravidão e quilombos, surgem, na história oral das comunidades do Baixo Tocantins, fragmentos de memórias que recuperam narrativas das experiências do pós-emancipação. Ali comunidades foram feitas e refeitas juntando tanto fugitivos da escravidão como remanescentes de cabanos, desertores militares e aqueles que fugiam do recrutamento militar do “Corpo de Trabalhadores” do Grão-Pará.

Ao mergulharmos no universo das memórias dos(as) velho(as) quilombolas de Porto Alegre, em Cametá-PA, trazemos as memórias do brincar a partir das “vozes” desses sujeitos singulares em história e memória.

2. RECURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se constituiu de um estudo qualitativo, com ênfase na história oral. “O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências, das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim uma história alternativa à história oficial” (FREITAS, 2006, p. 80). Lúcia Melo explicita que a pesquisa qualitativa “É aquela que se utiliza exclusivamente de técnicas qualitativas de pesquisa, aplicadas para captar ideias, atitudes, opiniões, sentimentos, expectativas e aspirações dos informantes acerca do objeto estudado” (MELO, 2017, p. 13).

A investigação qualitativa se propõe a responder questões reservadas às ciências sociais, assim, engloba significados que perpassam o espaço das relações humanas. As pesquisas que têm enfoque nos aspectos qualitativos não podem ter seus elementos reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) velhos(as), sendo 5 (cinco) mulheres e 3 (três) homens, que se constituíram como intérpretes de suas histórias de vida. Como recurso metodológico foram utilizados a observação, entrevista semiestruturada, conversas informais, visita domiciliar, registro fotográfico, filmagens e oficina recreativa. Destacamos que, no decorrer da pesquisa, eles foram identificados com seus nomes próprios, visto que nos foi dada a devida autorização, compreendemos isso como uma forma de se auto afirmar, de validar suas memórias, perante os demais.

O uso de seus nomes próprios também favoreceu a autoafirmação de sua identidade racial quilombola, assim, ao se verem e verem seus nomes citados puderam sentir-se parte integrante dessa pesquisa. A pesquisa trouxe a importância da valorização dessa identidade, pois ao analisarmos a história das populações rurais negras no Brasil, percebemos que durante muito tempo esses foram deixados à margem da sociedade, a justificativa para isso era a necessidade dos trabalhos do negro como escravo.

Ao buscarmos criar uma aproximação com a realidade pesquisada, foi fundamental a combinação entre a teoria e a prática, essa foi uma atitude de constante busca, um processo inacabado. Portanto, os procedimentos adotados aqui não são entendidos como uma mera técnica empregada para trazer à tona questões não esclarecidas pelos textos escritos, e sim como uma metodologia fundamental que direcionou os procedimentos de coleta de dados ao longo do trabalho.

O uso do método da história oral foi determinante para estabelecermos a base fundamental deste estudo. Através deste método, adentramos no universo das memórias infantis dos velhos quilombolas moradores da comunidade de Porto Alegre. A inserção nesse universo foi possibilitada pelo método da história oral, cuja exigência implica numa postura investigativa em que se deve “ter olhos e ouvidos atentos” às histórias de vida dos sujeitos. Assim explicita Sônia Freitas: “O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências, das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim uma história alternativa à história oficial” (FREITAS, 2006, p. 80).

Para a interpretação e análise dos dados foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo. Realizamos um levantamento prévio das pessoas mais velhas que estivessem disponíveis a participar considerando os critérios expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para construir a teia teórica desta pesquisa, utilizei autores que são essenciais para construção da fundamentação teórica. No campo da temática do brincar e da infância, tomou-se por base as obras de Cristina Carvalho (2009; 2013), Philippe Ariès (1981), Gilles Brougère (2010), Jacinto Sarmiento (2007), Johan Huizinga (2005), Gandhi Piorsky (2016), Willian Corsaro (2011), que tratam da importância do brincar como uma prática social.

Para refletir sobre a memória, os autores Maurice Halbwachs (2003), Ecléa Bosi (1987) e Michael Pollak (1989), nos trazem reflexões sobre a memória individual, coletiva, as lembranças e histórias de velhos.

No campo da história oral, as obras de Alessandro Portelli (2016), Sônia Freitas (2006), Paul Thompson (1992), ofereceram base para compreender o que é a história oral e como desenvolver uma pesquisa sob essa ótica.

Para discutir sobre os saberes culturais, as obras de Carlos Rodrigues Brandão (2002), Clifford Geertz (1989), Bernard Charlot (2000), deram suporte teórico. Para tratar a respeito da constituição das comunidades quilombolas no Brasil, mais precisamente na Amazônia, o referencial foi Vicente Salles (2004), Benedita Pinto (2004, 2009, 2010, 2013) e Flávio Gomes (2006), autores que possibilitaram o aprofundamento desses conceitos.

4. MEMÓRIAS VELHO(A)S QUILOMBOLAS: O BRINCAR, AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS

Partimos da memória de infância para conhecer as brincadeiras infantis dos velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, identificando os saberes presentes nessas brincadeiras. Os resultados apontam que muitas foram as brincadeiras vivenciadas e elas nos dão um panorama da infância dos sujeitos pesquisados, brincadeiras que permeadas de saberes passam pela cultura.

Para nos apropriarmos das brincadeiras, que são base imaterial da pesquisa, realizamos um processo longo de aproximação, de sensibilização, de escuta, de compartilhamento. Vários recursos foram utilizados, no sentido, de nos possibilitar colher as narrativas sobre o brincar. Trazemos as vozes dos velhos e velhas que foram colhidas, nas entrevistas, nas conversas informais, na visita domiciliar e na oficina recreativa. Conhecer as memórias e as brincadeiras de infância dos velhos quilombolas, trazer à tona essas memórias do brincar, exigiu ouvidos atentos. “A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição [...]” (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Os velhos nos retrataram momentos que corroboraram com essa necessidade do reconhecimento da criança enquanto sujeito que foi trazido pelo movimento da sociologia da infância. As lembranças dos velhos da comunidade de Porto Alegre se constituem como um emaranhado de experiências, saberes e vivências. Essas reminiscências se constituem naquilo que Halbwachs chama de “comunidade afetiva”. Essas lembranças se constituem em memória coletiva, surge de um sentimento de pertença a um determinado grupo.

Percebemos o quanto as memórias dos velhos se entrelaçavam com as memórias de outros, ao evocarmos essas histórias que nos remetem a um determinado tempo, no qual outros também compartilharam desta, surge a memória coletiva. A memória individual relaciona-se efetivamente com a memória coletiva. Segundo Halbwachs (2003, p. 72), “para evocar o próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer as lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”. A respeito disso Bosi nos fala, “[...] A memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre “fica” o que significa. [...]” (BOSI, 1987, p.27).

Este pensamento de Bosi (1987) indica que as imagens que “ficam” depois das situações vividas, formam a nossa memória. Ao buscar conhecer as memórias dos velhos, fez-se necessário uma articulação entre a história, a cultura local e a oralidade. O recurso da oralidade, permitiu conhecermos suas histórias. Com base nas questões analíticas, trazemos um panorama das brincadeiras vivenciadas pelos velhos, analisamos o brincar, a forma como eram organizadas e desenvolvidas essas brincadeiras, e as relações que eram estabelecidas entre o brincar e a cultura.

O brincar a partir da memória dos velhos trouxe consigo o passado. Compreendemos que a brincadeira foi também fundamental para o desenvolvimento infantil, possibilitou aos sujeitos relacionar-se com as outras crianças e adultos. Estas são amparadas na coletividade, e ao serem compartilhadas favorecem uma apropriação dos diversos conhecimentos.

A respeito disso, Brandão coloca: “Sujeitos individuais ou coletivos desde suas práticas intencionam a redefinir as da educação, ou a própria educação como uma prática social (BRANDÃO, 2002, p. 152). As brincadeiras relatadas estão relacionadas ao universo cultural da comunidade. Assim no sentido de construir um panorama sobre as memórias e as brincadeiras infantis dos velhos quilombolas de Porto alegre em Cameté-PA, apresentamos abaixo a brincadeira rememorada por cada interprete:

Quadro 01 Tipos de brincadeiras, brinquedos e cantigas descritas pelos intérpretes

Intérpretes	Brincadeiras	Brinquedos	Cantigas
Elízia Alexandrina (conhecida como Dona Guita)	Dança do samba; brincadeira de roda; saltar n'água; histórias; festinha com bonecas; bole-bole/paia.	Boneca de pano; Boneca de vassoura de açaí e de bacaba; Boneca de cabo de linha; Boneca de capim; Panelinha de barro; Panelinha de ouriço de sapucaia e castanha, Panelinha de lata de conserva; Paneirinho de envira; Colher de pau, Bola de miriti; Brinquedos da folha do anajá; Volta (cordão), brincos feitos do galho da maniva; Saia de folha de bananeira.	Vamos começar o samba.
José Soares	Bater bola; Correr um atrás do outro; Tocar clarinete na festa da Santa; Fazer Mundé para pegar bicho no mato.	Bola de Miriti.	
Paula Lobato	Brincadeira de casinha; Pira esconde; Pimenta e sal; No Rio.	Panela de sapucaia; Fogão de lenha; Saia de folha de sororoca; Galho da maniva.	Cantiga de samba.
Raimundo Soares (conhecido como Silvano)	Banho no rio, Pira esconde; Bola.	Pião de madeira; Carrinho de lata de sardinha ou conserva.	
João Correa	Caçar lagarto no mato; Pira esconde; Correr um atrás do outro.	Arco e flecha; Bola de Miriti.	
Francisca Prestes (conhecida como Dona Xica)	Barraquinha / Casinha; Banho de rio; Coava massa na casa de farinha; Brincadeira de imitar o trabalho dos pais.	Vasilhas feitas de barro e de sapucaia; Paneirinho de tala; Boneca de vassoura de açaí; Galho da maniva, fazia a volta/ cordão.	Cantigas do samba.
Maria Herundina	Brincadeira de roda, de boneca; De casinha; De fazer comida; Brincadeira de Cunvidado; Brincar de fazer festividade; Pimenta e sal; Pira; Brincava de comercio juntava folhas e cascas no mato; Brincadeira de imitar o trabalho dos pais, plantar maniva.	Brinquedos de folha de inajá; Bonecas de pano, Saia de bananeira. Volta (cordão) do galho da maniva; Panelas de latas de sardinha e conserva; Panela de sapucaia; Boneca de pano e da vassoura da bacabeira; Rede pra boneca da casca da envireira.	Sapatinho Branco; Passará, Passará.
Altamira Machado	Brincadeira de casinha; de Comidinha; Pira esconde; Pimenta e sal.	Panela de sapucaia; Fogão de lenha; Saia de folha de sororoca; Galho da maniva, fazia a volta/ cordão; Rede de cadilho de rede.	Cantiga de samba.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Achamos importante deixar claro que a essência do brincar possibilitou que esses sujeitos vivenciassem sua infância de forma positiva e imaginativa. A seguir, trazemos a descrição das brincadeiras lembradas pelos velhos e velhas quilombolas de Porto Alegre, em Cametá-PA.

A “brincadeira de saltar (pular) n'água” – ou banho no rio, como também foi chamada –, é algo que retrata uma relação forte com a natureza, pois nessa brincadeira os sujeitos interagiam entre si e com o rio, que é uma parte integrante fundamental da comunidade, e que também é permeado de imaginário, pois, como muitos nos contaram, havia um certo horário para ali ir tomar banho, assim, estes aprendiam desde cedo a respeitar essas regras.

“Festinha de boneca, brincadeira de boneca, barraquinha, casinha” eram algumas das denominações para uma brincadeira essencial para as meninas/velhas; mesmo não tendo bonecas industrializadas, essas brincavam e construam suas bonecas com elementos da natureza e com que dispunham.

Assim, até hoje, esta brincadeira parece fazer parte do imaginário das velhas, pois muitas possuem em suas casas bonecas nas paredes: são de suas netas ou filhas; algumas guardam como uma forma de suprir a ausência dessa figura tão importante do imaginário infantil. Nessa brincadeira de casinha, incluímos também a brincadeira de fazer comidinha, brincadeira de cozinha, pois ao construírem o espaço da casinha para brincar as meninas faziam a imitação das tarefas domésticas. Acerca disso, Piorski (2016, p. 135) nos fala: “Meninas de comunidades tradicionais, de agricultores artesanais, antes das brincadeiras de cozinha, vão aos silos (aos úteros), às despensas de suas casas buscar os grãos. A alegria de uma menina que brinca de cozinheira está em bem servir comida quentinha aos que vem comer”.

“A pira esconde” – ou simplesmente pira, como é chamada por muitos – é uma brincadeira coletiva que envolve e alegra. Como nos foi dito, existem várias formas de brincar: pira-esconde, pira-alta. Trata-se uma das brincadeiras mais democráticas descritas pelos velhos, pois brincavam meninas e meninos. Relataram que todos brincavam e se escondiam em diversos espaços da comunidade, e aquele que era mãe saía a procurar, até encontrá-los.

Destacamos aqui a brincadeira “pimenta e sal”: é uma variação da pira, pois os participantes brincavam de forma coletiva, meninos e meninas, e ao brincarem levavam nas mãos uma mistura de pimenta e sal e corriam um atrás do outro, e ao encontrarem os demais deveriam jogar essa mistura; caso fossem atingidos, estes deveriam correr para acertar os demais. Parece ser uma brincadeira bastante divertida e que proporcionava interação entre os participantes.

Apresentamos aqui uma brincadeira que até hoje é realizada pelos velhos e velhas: é o “samba ou samba de cacete”, que, como já dissemos, é tocado por instrumentos feitos de madeira e os sujeitos cantam e dançam – as mulheres usam saias longas e floridas. Era uma dança da infância dos intérpretes é apresentado ainda hoje em épocas festivas da comunidade por homens e mulheres.

O “jogo de bola” era algo natural entre os meninos/velhos, que brincavam quase diariamente; de certo, não possuíam bolas industrializadas: algum menino com mais habilidade produzia a bola (de sacolas, retalhos de pano etc.) que era usada por todos. Era uma brincadeira eminentemente masculina, pois, como muitos nos disseram, meninas não brincavam de bola.

Destacamos aqui outra brincadeira comum entre os meninos: “de correr no mato um atrás do outro”; também foi constatada a brincadeira de fazer armadilhas (mundé) para pegar bicho (lagarto) no mato. Os meninos daquela época, ao irem para roça acompanhando os pais, iam para o mato fazer essas brincadeiras, ou simplesmente saíam de casa para ir brincar nesse local.

Várias foram as brincadeiras que se baseavam na imitação. Trazemos aqui aquelas que retratavam o trabalho e as festividades. Nas brincadeiras relatadas apareceu “coar massa na casa de farinha”, “brincadeira de imitar o trabalho dos pais”, “brincadeira de convidado”, “brincar de fazer festividade”, “brincadeira de comércio”, “brincadeira plantar maniva”. Todas essas eram atividades vivenciadas pelas crianças/velhos que, ao verem seus familiares e também ao participarem de muitas dessas atividades, acabavam recriando essas cenas no momento de brincar.

Os brinquedos relatados trazem uma infância permeada pela imaginação e criatividade, pois os sujeitos transformavam os elementos naturais em objetos brincantes. Estes não tinham cesso a brinquedos industrializados, pois naquela época isso era difícil, assim alguns velhos eram construtores dos seus próprios brinquedos.

Ao brincarem com os brinquedos que eles próprios construíram atribuíam simbologias a eles, percebiam ludicidade em objetos que talvez antes de não servissem para brincar. Na comunidade de Porto Alegre, a relação do brinquedo e dos elementos da natureza se dão de forma estreita, pois esta sempre ofereceu elementos materiais que foram a base fundamental para construção dos brinquedos feitos pelos velhos/crianças daquela época.

Retomamos Brougère (2010), quando destaca que o brinquedo acaba tornando-se o iniciador da brincadeira. As vozes dos intérpretes sobre os brinquedos passam pela compreensão do significado lúdico atribuído pelos sujeitos a esses objetos. Os brinquedos criados e recriados pelos velhos eram peculiares a este espaço e confeccionados com diversos materiais.

As imagens e a descrição dos brinquedos que apresentamos foram confeccionados na oficina recreativa denominada, “*Brinquedos e brincadeiras tradicionais da Comunidade Quilombola de Porto Alegre*”. Os nomes dos brinquedos foram atribuídas pelo(a)s próprio(a)s velho(a): Bole-bole, também chamada de paia, Pássaro Xincua, Saia de folha de bananeira, Estrela simples, Estrela trabalhada, Lagarta, Relógio, Rosa, Tipiti, Corneta, Cachimbo, Panela de sapucaia, Ventarola, Carrinho de lata.

Imagem 02 – Brinquedos Tradicionais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2018

As descrições a seguir referem-se as imagens acima:

As pedrinhas eram usadas na brincadeira de bole-bole, também chamada de paia, que consiste em jogá-las para cima e ir retirando uma pedra até que acabem todas. Essa brincadeira foi retratada na oficina recreativa; era brincada predominantemente por participantes do sexo feminino. Está presente por gerações e ainda hoje, vem sendo brincada pelo mundo afora.

O brinquedo pássaro Xincua representa um pássaro da região e foi confeccionado com materiais da natureza, através de dobraduras. Era muito utilizado pelos sujeitos quando criança, pois estes, depois de o fazerem, brincavam fazendo-o voar e imitando o som peculiar desse pássaro amazônico. Assim, “A dimensão simbólica do brinquedo não desaparece, mas só tem eficácia na apropriação, na interpretação que a criança faz dele

Outro brinquedo significativo que surgiu durante a pesquisa foi a estrela, objeto também produzido com elementos da natureza que simboliza algo feito para presentear ou enfeitar; essa era a principal finalidade desse brinquedo que era feito tanto por meninas, quanto por meninos. Sem dúvida, a confecção dela é bastante trabalhosa, como podemos ver nas imagens apresentadas, pois é feita de várias dobraduras até se chegar ao resultado esperado. Vale destacar que esse brinquedo possui uma variação, que chamam de “trabalhada”, pois exige daquele que confecciona mais habilidade.

Destacamos dois brinquedos, um é a lagarta que está ligado à natureza e o outro que é talvez a um desejo de ter este determinado objeto que é um relógio. A primeira imagem mostra a influência direta da natureza sobre o imaginário do brincar; o lagarto, às vezes chamado de cobrinha, retrata esse contato dos sujeitos com os animais pequenos das matas, onde várias vezes, principalmente os meninos, iam para caçar, e para eles esta caçada era o ato de brincar e de representar as atividades do pai.

Destacamos a seguir mais dois brinquedos significativos: um faz parte da realidade de fato da comunidade e está relacionado ao trabalho, o tipiti; o outro podemos dizer que se refere à natureza, a rosa. Ambos feitos com elementos naturais, sendo produzidos e brincado por meninos e meninas.

A corneta representa um brinquedo para chamar os demais sujeitos – representado na oficina –, pois este ao ser soprado produz um som característico. Ao confeccionarem a corneta, imprimem aí o imaginário do brincar, pois este é eminentemente lúdico.

O cachimbo retrata uma imagem bastante comum, pois alguns relataram que que seus pais e avós fumavam e usavam cachimbos feitos de barro, onde se colocava o fumo, este era vendido em rolo e era cortado e colocado no cachimbo para ser utilizado. Assim, a partir do vivido, as crianças/velhos retratavam essa realidade confeccionando seus brinquedos.

Trazemos aqui a imagem de um brinquedo significativo, que faz parte do imaginário principalmente das meninas que é o ouriço de sapucaia, uma planta nativa da região, na qual o ouriço era usado pelas meninas como painéis na brincadeira de casinha; esse objeto colhido na natureza servia para representar os utensílios domésticos nas brincadeiras.

Nas imagens a seguir, dois brinquedos que fizeram parte da realidade da comunidade, ambos feitos com materiais reciclados: o primeiro denominado de ventarola, usado principalmente por meninas para representar uma espécie de leque; o segundo é um carrinho feito com latas. Ao confeccionarem esses dois brinquedos, percebemos a imaginação criativa, para recriarem a partir de objetos diversos seus próprios brinquedos,

Destacamos também as cantigas ou brincadeiras de roda, que surgiram nas falas dos interpretes. “As brincadeiras de roda marcaram muitas infâncias, percorreram (e ainda percorrem) com as crianças os caminhos da ludicidade” [...] (CARVALHO et al., 2016, p. 179). Um dos saberes que precisa ser cada vez mais estudado e valorizado são os saberes presentes nas brincadeiras, que se manifestam na forma de desenvolver a criatividade, que despertam a alegria, afetividade, prazer.

As experiências do brincar se cruzam em diferentes tempos e lugares, são marcadas ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Assim, os velhos se situaram no contexto histórico e social da comunidade, e de certa forma foram inclinados a reproduzir as atividades do cotidiano. Ao brincar, os sujeitos constroem valores, significados e incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem. Mas essa experiência é recriada a partir do que o sujeito traz de novo, com sua imaginação e produção da cultura. Huizinga percebe esse brincar “[...] como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2005, p. 6).

A perspectiva deste estudo está em consonância com aquilo que Santos (2010) propõem: verificar outras epistemologias que orientem as práticas pedagógicas e sociais, assim acreditamos que os saberes dos mais velhos estão ancorados nessas outras epistemologias que Santos apresenta. Registrar as memórias das brincadeiras a partir dos relatos de velhos e velhas se constitui nessas outras epistemologias.

Assim, os saberes presentes nas brincadeiras dos velhos quilombolas da comunidade de Porto Alegre são tão importantes quanto os demais. De acordo com Santos (2010, p. 54), “Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento que vão além do conhecimento científico”.

Nesta pesquisa, trazemos outro olhar sobre o fazer educação, estamos falando de uma educação que ocorre no cotidiano dos sujeitos, que ocorre na convivência, nos ensinamentos repassados, através do trabalho, do saber popular, da oralidade; estas se constituem práticas educativas que vão além da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, compreendeu-se os velhos como sujeitos de história e memória que se constituem nas relações com o outro e no espaço em que vivem. Reconhecemos os velhos enquanto colaboradores no processo criativo deste estudo e protagonistas nas análises e interpretações dos dados. Epistemologicamente, essa pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo do brincar, tendo como base os saberes culturais presentes na comunidade. Os velhos de Porto Alegre, através do compartilhamento de seu brincar, também compartilhavam saberes vivenciados. O reconhecimento da importância do brincar e das memórias de velhos se constituem como um meio para promover a manutenção da cultura local, cultura essa tão essencial para a história dos sujeitos desse lugar.

A pesquisa revelou que o brincar nessa comunidade durante a infância desses sujeitos se dava de forma espontânea, mas não de maneira acidental, pois vivenciavam os diferentes brincarés a partir da sua imaginação. Em suas falas, percebemos a realidade vivida na qual baseavam-se para criar uma espécie de universo à parte, no qual o imaginário prevalecia. Conhecemos o repertório lúdico dos velhos, que agrega também as cantigas de roda, e ao se recordarem como brincavam, emergiu a lembrança da troca de experiência. Assim, os intérpretes, ao compartilharem as brincadeiras com os demais sujeitos, construíam relações de amizade.

REFERÊNCIAS

- [1] ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- [2] BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- [3] BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- [4] BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- [5] CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do Brincar de Crianças Ribeirinhas. In: Fares, Josebel Akel; Rodrigues, Venize Nazaré Ramos (Orgs.). Sentidos da cultura. Belém: Eduepa, 2013, p. 209-279.
- [6] Saberes Culturais e Memória: o cotidiano da criança ribeirinha. Anais do ENDIPE, 2009.
- [7] CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- [8] CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [9] FREITAS, Sonia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. 2 ed. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2006.
- [10] GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- [11] GOMES, Flávio. “No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses, negros, memória e pós-emancipação na Amazônia. História Unisinos. Setembro/ Dezembro, 2006.
- [12] HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.
- [13] HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Ed. Perspectiva. 2005.
- [14] MELO, Lúcia. Oficina de Técnicas de Pesquisa Científica. Textos selecionados. CCSE – UEPA. Belém-Pará-Brasil, 2017.
- [15] PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Filhas das Matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: Editora Açaí, 2010.
- [16] PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. -São Paulo: Peiropólis, 2016.
- [17] POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.
- [18] PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- [19] SALLES, Vicente. O negro na formação da sociedade paraense. Textos reunidos/ Vicente Salles. Belém: Paka-Tatu, 2004.
- [20] SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Orgs). Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- [21] ZUMTHOR, P. Introdução à poesia oral. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

Capítulo 14

Satisfação dos participantes das mateadas realizadas pelo PET-Agronegócio Conexões dos Saberes na UNIPAMPA campus Dom Pedrito

Kelvin de Souza Gutebier

Bruna Martins de Menezes

Bárbara Marques Dias Mendes

Dyessica Santos

Diovana Guedes Saldanha

Jose Acelio Silveira da Fontoura Junior

Resumo: A Universidade atrai alunos de todos os estados do Brasil, em busca do conhecimento e profissionalização, com isso, a integração entre a comunidade acadêmica é de extrema importância, assim os alunos se sentem acolhidos, ocorrendo diálogo, diversão e entretenimento. O objetivo deste estudo foi avaliar a satisfação da comunidade acadêmica, em relação as mateadas culturais realizadas pelo grupo Pet Agronegócio Conexões dos Saberes. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito, durante a realização da 5ª edição da mateada cultural. Foi aplicado um questionário com 12 perguntas fechadas, nas quais os participantes avaliaram alguns aspectos em relação a organização do evento, colaboração deste momento na formação acadêmica e a integração entre discentes. Os resultados corroboraram que a mateada contribui para integração de toda comunidade acadêmica, colaborando também no controle de problemas adquiridos durante o percurso da graduação, como ansiedade e solidão, por se tratar de um momento de distração, diversão e integração.

Palavras-chave: Acadêmico, Cultura, Integração.

1. INTRODUÇÃO

O município de Dom Pedrito está localizado na região da campanha gaúcha, a 441 km de Porto Alegre, também conhecida como “Capital da Paz” com população de aproximadamente 39.109 mil habitantes e ainda com o PIB municipal de 34,70% gerados pelo agronegócio, sendo assim uma das principais atividades econômicas da cidade (IBGE, 2015).

Inserido no Bioma Pampa, que tem como características próprias os campos com grande capacidade produtiva tanto para a agricultura, como para pecuária, e ainda dispõe de uma diversidade entre espécies da flora e fauna nativa. Logo, o bioma Pampa ocupa mais de 176 mil km² da área do Rio Grande do Sul, ou seja, 47% de seu território (PICOLI e SCHNADELBACH, 2007).

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) foi criada pelo governo federal por meio da lei nº 11.640, de 11/01/2008, para minimizar o processo de estagnação econômica na qual está inserida, pois a educação viabiliza o desenvolvimento regional, buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Assim, a unidade em Dom Pedrito abrange os cursos de Bacharel em Enologia, Bacharel em Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências da Natureza, gerando mão de obra qualificada para a região e o estado.

Cada curso também dispõe de grupos de pesquisa, ensino e extensão nas diversas áreas, sendo o Programa de Educação Tutorial – PET (Grupo PET Agronegócio Conexões dos Saberes), um deles, que está vinculado ao Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio e os Bacharelados em Enologia e Zootecnia. Este programa, em nível nacional, atualmente conta com 842 grupos distribuídos entre 121 IES (MEC, 2018).

O grupo PET-Agronegócio realiza várias atividades durante os semestres sendo uma delas a mateada cultural que é uma forma de reunião informal com o objetivo de apreciar um bom chimarrão e alguma atividade artística, de aproximar a comunidade acadêmica e proporcionar momentos de lazer e distração aos participantes.

A universidade atrai alunos de todos os estados do Brasil, em busca do conhecimento e profissionalização, com isso, a integração entre a comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos, terceirizados e comunidade externa), é de extrema importância, assim os alunos se sentem acolhidos, ocorrendo diálogo, diversão e entretenimento.

Logo, o objetivo do presente estudo foi avaliar a satisfação da comunidade acadêmica a respeito das mateadas culturais realizadas pelo grupo PET agronegócio.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pampa, campus Dom Pedrito, durante a realização da 5ª mateada cultural do PET- Agronegócio em 23 de agosto de 2018.

Foi aplicado um questionário com 12 perguntas fechadas, na qual os participantes avaliaram alguns aspectos em relação a organização do evento, colaboração deste momento na formação acadêmica e na integração entre a comunidade acadêmica.

A mateada cultural ocorre no período vespertino, no gramado da área externa da faculdade, com bancos, cadeiras, caixa de som, microfone, atrações musicais dos próprios discentes, recitação de poemas, com duração em média de 3 horas gerando uma declaração de participação com essa carga horária, sendo uma atividade que pode ser usada pelos discentes com ACG – cultural (Atividade complementar de graduação). O campus disponibiliza água quente e o grupo PET a erva mate, onde os alunos se servem à vontade.

Os dados foram tabulados sendo os resultados expressos em porcentagens (%), por meio de planilhas eletrônicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível observar (Tabela 1), que a Mateada corrobora para integração de toda comunidade acadêmica para 97% dos entrevistados, conseqüentemente havendo a solicitação de mais de uma mateada por semestre, para 89% destes. Assim colaborando também no controle de problemas adquiridos durante o percurso acadêmico, como ansiedade e solidão, por se tratar de um momento de distração, diversão e integração, na opinião de 83% dos participantes. Partindo desse pressuposto, onde o papel do outro é

fundamental para o processo de aprendizagem, as interações sociais ganham destaque (TASSONI, 2000; VYGOTSKY, 2007).

Além deste momento ser descrito como distração e diversão para 100% dos participantes, ainda consegue fazer a integração com os professores, técnico administrativos, terceirizados e comunidade externa para 100% dos entrevistados, assim, conseqüentemente, ajudando no transcorrer da vida acadêmica na opinião de 80% dos respondentes (Tabela 1). Esse contato, principalmente com professores, orientadores e colegas, faz com que esses problemas diminuam ou até mesmo colabora para que essas adversidades como ansiedade e depressão não cheguem em níveis avançados, considerados perigosos (EVANS et al., 2018).

Tabela 1- Avaliação pessoal sobre a colaboração da mateada cultural na vida acadêmica.

Questões	Sim	Não
A mateada ajuda/colabora para as pessoas se aproximarem e/ou se conhecerem durante o evento?	97%	3%
Na sua opinião, a mateada ajuda no combate da ansiedade ou outro problema adquirido durante o percurso da vida acadêmica, mesmo que seja momentaneamente?	83%	17%
Este evento deveria acontecer mais de uma vez por semestre?	89%	11%
Você acha que este momento contempla de alguma forma, todos os cursos da Unipampa Campus Dom Pedrito?	86%	14%
Na sua opinião, deveríamos realizar uma mateada fora do Campus?	63%	37%
Você acha que é um momento importante de distração/diversão?	100%	-
Você acha que este momento colabora para a integração da comunidade acadêmica (estudantes, professores, TAÊs e comunidade externa)?	100%	-
De alguma forma a mateada realizada pelo grupo PET-Agronegócio ajuda você na vida acadêmica?	80%	20%

Fonte: do autor, 2018.

A mateada cultural, na opinião de 86% dos entrevistados, contempla todos os cursos do Campus Dom Pedrito, possivelmente devido à realização ser em horário estratégico, entre turnos (16:00 às 19:00 horas), o que possibilita a participação dos alunos dos turnos diurno e noturno (Tabela 1).

Na sugestão sobre a possibilidade de o evento ocorrer fora do meio acadêmico, 60% dos participantes aderiram a ideia (Tabela 1). Já na possibilidade de ser realizado o evento em finais de semana, 60% dos acadêmicos preferem que a Mateada siga sendo realizada em dias de semana, pois assim, ainda há a possibilidade de integração entre o meio universitário e os mesmos podem ir para suas cidades durante os finais de semana.

Quanto à organização da mateada, 66% dos entrevistados avaliaram como muito bom, mas havendo algumas reivindicações de melhoria, como, por exemplo, mais lugares para sentar-se (Tabela 2).

Tabela 2- Avaliação da mateada cultural sobre a forma de realização e organização do evento.

Questões	Péssimo	Ruim	Bom	Muito bom	Excelente
O horário de realização do evento está?	-	-	60%	26%	14%
Em relação a organização, você está satisfeito?-	-	-	3%	66%	31%

Fonte: do autor, 2018.

Em relação ao horário a mateada foi avaliada de forma positiva para 100% dos participantes, sendo o horário considerado bom para 60%, não havendo sugestões para alteração do horário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se que a mateada cultural contribuí com a comunidade acadêmica, sendo extremamente importante, e ainda devendo ocorrer mais vezes por semestre. Logo, existindo aproximação e integração de todas as pessoas e assim minimizando a ansiedade através da distração. A intenção do grupo é aplicar o questionário futuramente para fazer uma reavaliação das mateadas realizadas pelo grupo PET Agronegócio, com o intuito de poder melhorar ainda mais a atividade para ampliar a integração da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. População, Economia e Canais (Banco de dados). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 de setembro 2018.
- [2] EVANS, Teresa M. et al. Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, v. 36, n. 3, p. 282, 2018.
- Ministério da Educação (MEC). Apresentação Pet.2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pet>>. Acesso em: 10 de set de 2018.
- [3] PICOLI, Luciana Raquel; SCHNADELBACH, Carla V. O Pampa em Disputa: A biodiversidade ameaçada pela expansão das monoculturas de árvores. Porto Alegre: Amigos da Terra Brasil, 2007.
- [4] TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, p. 1- 17, 20.
- [5] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Institucional. 2015. Disponível em: <<http://novoportal.unipampa.edu.br>>. Acesso em: 11 de set de 2018.

Capítulo 15

Mateadas culturais como forma de integração social e cultural na universidade

Fernanda da Silva Esteve

Arthur Fernandes Bettencourt

Heidy Erika Reingruber

Luthieli Lopes dos Santos

Fernanda Lucero Rodrigues

José Acélio Silveira da Fontoura Júnior

Resumo: Uma das propostas do grupo PET é promover a integração social e cultural de seus integrantes com a comunidade em geral. A justificativa desta proposta é que a interação de pessoas que são de diferentes gêneros, religiões, etnias, e que possuem culturas diferentes, também é uma forma de aprendizado, tendo em vista uma formação não apenas de profissionais, mas também de cidadãos. Sendo assim, o Grupo PET Agronegócio da Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito, promove Mateadas Culturais como forma de integração entre acadêmicos, servidores e professores da instituição. O presente trabalho tem por objetivo descrever essa atividade de integração da comunidade acadêmica com os professores e servidores da Universidade Federal do Pampa- campus Dom Pedrito (Unipampa), assim como com a comunidade externa. As mateadas culturais promovidas pelo grupo PET tiveram início em 2016. Para realização da atividade são formados grupos de petaiano que ficam responsáveis por diferentes funções, como: divulgação, agendamento, organização e solicitação de infraestrutura para o local. A atividade é realizada no gramado em frente a sede do Campus Dom Pedrito, das 16:00 as 19:00h. Durante a atividade é disponibilizada uma lista de presença para posterior declaração de participação. Nas mateadas realizadas até então obteve-se uma participação média de 120 pessoas das comunidade acadêmica. A primeira mateada contou com a presença de discentes de todos os cursos do campus, de graduação e pós-graduação, alcançando o objetivo de integração entre a comunidade acadêmica. As mateadas contaram com apresentações artísticas de discentes do campus. Durante as mateadas foi possível observar a maior interação entre a comunidade acadêmica. A intenção para edições futuras é atrair artistas que expressem outras formas de manifestação cultural além da música, que esteve presente nas edições realizadas até o momento.

Palavras-chave: Cultura, Alunos, Docentes, Servidores

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial Agronegócio (PET Agronegócio), vinculado aos cursos de Tecnologia em Agronegócio, Bacharelado em Enologia e Bacharelado em Zootecnia, da Universidade Federal do Pampa, busca, dentre outros, promover a socialização dos integrantes do grupo com os demais acadêmicos, professores, técnicos administrativos em educação e comunidade externa.

A socialização entre o conjunto de pessoas, culturas, etnias, gêneros e religiões que compõem uma universidade é de suma importância para o desenvolvimento de todos, sobretudo, como cidadãos. Além disso, Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais como ferramenta para a aprendizagem, legitimando que a construção do conhecimento se dá por meio de um intenso processo de interação entre as pessoas e, desse modo, é a partir da sua inserção na cultura que o ser humano, por intermédio da interação social com as pessoas que o cercam, vai se desenvolvendo.

Partindo desse pressuposto, onde o papel do outro é fundamental para o processo de aprendizagem, as interações sociais ganham destaque (TASSONI, 2000). Sendo assim, o grupo PET Agronegócio, com a realização das Mateadas Culturais, objetivou proporcionar interações culturais e sociais em meio a comunidade acadêmica e desta com a comunidade externa.

2. METODOLOGIA

O planejamento das Mateadas Culturais promovidas pelo grupo teve início no primeiro semestre de 2016. Os bolsistas e voluntários do grupo foram divididos em comissões responsáveis por diferentes funções, tais como: a divulgação da atividade (panfletos e convites nas redes sociais do grupo), agendamento, organização e infraestrutura do local (som, microfone, pulpito, erva-mate, cadeiras e contato e convite aos artistas).

Quando da divulgação das mateadas, foram feitos convites à comunidade acadêmica para que se manifestassem culturalmente através de poesias, contos, músicas, piadas ou qualquer outra forma de manifestação cultural. A intenção foi aproveitar a grande diversidade de origens dos acadêmicos e servidores (de diferentes cidades e estados da Federação) para que esse momento servisse como um espaço de enriquecimento cultural de todos, assistentes e artistas.

As Mateadas Culturais organizadas até o momento foram realizadas no gramado em frente à sede da Universidade Federal do Pampa, campus Dom Pedrito

– RS, no período das 16:00 às 19:00. No decorrer de todas as atividades foi passada uma lista de presença para a contabilização das horas de participação e posterior entrega de declarações de participação, na modalidade “horas culturais”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três Mateadas Culturais realizadas até o momento contaram com uma média de 120 participantes (Tabela 1).

Tabela 1: Número de participantes em cada Mateada Cultural e semestre de realização.

Mateadas	Nº de participantes	Semestre
I	120	2016/2
II	122	2017/1
III	118	2017/2

Fonte: Os autores (2017).

Figura 1: Imagens das Mateadas Culturais



A primeira Mateada Cultural promovida pelo grupo no início do período letivo do segundo semestre de 2016 contou com um número expressivo de pessoas, quando comparado aos demais eventos realizados pelo campus. Além disso, a primeira Mateada contou com a presença de estudantes de todos os cursos de graduação e pós-graduação ofertados pelo campus, demonstrando que o objetivo da Mateada Cultural foi alcançado logo em sua primeira edição, já que o convívio entre alunos e professores dos diferentes cursos as vezes é dificultado, principalmente, pela carga horária e período de oferta dos componentes curriculares (matutino, vespertino e matutino/vespertino).

No que tange às apresentações culturais, a primeira Mateada contou com a presença de somente um grupo de alunos, que se disponibilizou a cantar, e com a exposição de desenhos e camisetas produzidas por alunos do campus. Além disso, a aprovação por parte dos acadêmicos e comunidade externa que estiveram presente foi tão boa, que os mesmos pediram para que o evento fosse realizado mais vezes durante o ano. Demonstrando a importância de atividades extraclasse como fonte de distração, interação e aproximação nas universidades.

A primeira edição também chamou a atenção de um dos jornais locais da cidade de Dom Pedrito -RS, que esteve presente durante todo o evento realizando filmagens e fotografias, que posteriormente vieram a fazer parte de uma matéria do semanal. Nas outras duas edições o número de pessoas se manteve praticamente estável, no entanto o número de apresentações culturais aumentou, elucidando mais uma vez que os objetivos do projeto foram alcançados. O aumento do número de apresentações pode ser explicado pela maior interação entre a comunidade acadêmica, fazendo com que alunos, professores, técnicos e comunidade externa ficassem menos inibidos e, conseqüentemente, sentindo-se mais à vontade para expressar sentimentos, opiniões e talentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas mateadas culturais foi possível observar a maior interação entre os acadêmicos, professores, técnicos e comunidade em geral que frequentaram a atividade promovida pelo grupo PET Agronegócio. Observou-se também um aumento no número de apresentações culturais, representadas em sua grande maioria pelos diferentes gêneros musicais. A intenção para as próximas edições é trabalhar a inserção de

outras formas de manifestação cultural, além da música que esteve presente em todas as edições até o momento.

REFERÊNCIAS

- [1] TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor- aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1- 17, 2000.
- [2] VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224p.

Capítulo 16

Planetree, mudança cultural e aprendizagem significativa na educação permanente de profissionais de saúde

Araíê Prado Berger de Oliveira

Rogério Saad Vaz

Resumo: A gestão da qualidade com enfoque na certificação em humanização tem como estratégia fundamental a formação de profissionais de saúde alinhada às necessidades dos pacientes, procedimento cada dia mais difundidos nos hospitais. A educação permanente em saúde possibilita progressos na qualidade de vida dos pacientes e dos funcionários, tornando o ambiente hospitalar mais saudável e menos estressante. Frente a essa perspectiva, como foi o processo de implantação do programa de educação permanente, baseado nos preceitos de humanização do Planetree no Hospital Filantrópico de São Paulo? O objetivo deste trabalho foi a elencar as estratégias fundamentais para a implantação do programa de gestão de qualidade Planetree no Hospital Filantrópico de São Paulo, tendo como premissa a educação permanente de profissionais de saúde baseada na aprendizagem significativa de Ausubel. A metodologia utilizada de abordagem qualitativa exploratória descritiva segundo Gil (2008) e Minayo (2001, 2010). Para tal, foi realizada uma visita técnica e revisão bibliográfica para levantamento do estado da arte e verificar as melhores práticas pedagógicas encontradas na literatura e na prática da instituição. Resultados: A educação permanente é a estratégia chave para engajar profissionais de saúde em processos de mudança cultural e certificação. Para que os conceitos de humanização sejam incorporados é imprescindível que o planejamento das estratégias pedagógicas esteja focada numa aprendizagem sensível e verdadeira. O hospital Filantrópico de São Paulo se utilizou do ensino em ambiente virtual por meio de trilhas institucionais para poder contemplar 100% dos colaboradores, além dos grupos focais e roda de conversa. Como conclusão pontua-se que quanto os profissionais de saúde são ouvidos, e tem espaço para se tornar protagonista do processo, a possibilidade de ocorrer uma mudança cultural colaborativa aumenta significativamente, permitindo que a humanização fluida e natural.

Palavras-chave: Educação Permanente. Certificação em Humanização. Aprendizagem Significativa.

1. INTRODUÇÃO

A cada dia que passa a busca pela qualidade no atendimento hospitalar tem sido um importante foco das instituições, por diversos motivos. E, para que estes níveis se elevem é preciso repensar processos e, principalmente, mobilizar e envolver pessoas. A educação permanente se mostra como uma grande aliada nessa busca, dando espaço para escuta de funcionários e pacientes, o que subsidia uma aprendizagem significativa, uma reformulação de condutas e a inserção de um olhar humanizado de forma mais ampla.

A humanização tornou-se um ponto chave na atualidade, este tema bastante difundido nos mais diversos meios acadêmicos e empresariais e que resgata a noção de indivíduo. A noção técnica não perdeu sua força, a visão positivista ainda permeia a evolução científica, porém, o conceito de cuidado centrado no paciente é extremamente importante para manter a qualidade do contato humano de forma geral.

No ambiente hospitalar a humanização é vital, visto que há pouco tempo havia um conceito de “lugar para morrer” e conhecido por muitos pacientes como um local desconfortável e aliado ao sofrimento. Mas o adoecer nem sempre avisa que vai chegar e a internação, muitas vezes, é inevitável. Segundo Martins (2003 p.1) “a forma como se é tratado neste momento difícil é marcante, porém sabe-se que muitos problemas dos pacientes podem ser resolvidos ou atenuados quando se sentem compreendidos e respeitados pelos profissionais”. A falta de acolhimento e de continuidade a seus aspectos emocionais pode conduzir ao abandono ou à rejeição ao tratamento e favorecer a busca de caminhos sociais alternativos que ofereçam maior receptividade e compreensão. A relação profissional-paciente tem especial importância no processo de adesão ao tratamento (MARTINS, 2003). Para que estes valores sejam cada vez mais sólidos na instituição é preciso que haja um planejamento estratégico para educação. A educação permanente dos profissionais de saúde é um ponto de partida importante para a mudança da cultura das instituições com foco no fortalecimento do cuidado centrado no paciente (BEHR, 2013). A educação é a ferramenta mais valiosa de uma instituição nos processos de mudança cultural e o cuidado centrado no paciente é a chave para o cuidado em saúde de alta qualidade e uma base necessária para assistência segura, efetiva, eficiente, conveniente e equilibrada.

As organizações que têm como preceito o cuidado centrado no paciente/residente reconhecem que o paciente é um indivíduo para ser cuidado, não uma condição médica a ser tratada, afinal cada um tem uma história de vida e características biopsicossociais particulares. Eles devem ser vistos como parceiros, assim como os familiares e cuidadores, para que seja possível participar ativamente do seu cuidado. Diante deste contexto, o objetivo deste trabalho foi a elencar as estratégias fundamentais para a implantação do programa de gestão de qualidade Planetree, tendo como premissa básica a aprendizagem significativa de Ausubel, nos processos de educação permanente de profissionais de saúde.

2. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa, realizado através de visita técnica e levantamento bibliográfico. A visita técnica foi realizada no Hospital Filantrópico de São Paulo e teve duração de 3 horas com profissional que fez parte do processo de certificação Planetree. A revisão foi baseada em artigos publicados no período de 2010 a 2017. A identificação dos descritores utilizados no processo de revisão foi efetuada mediante consulta das bases de dados eletrônicas do PubMed (www.pubmed.com), Scielo (www.scielo.com.br) e Lilacs (lilacs.bvsalud.org), utilizando os seguintes descritores em língua inglesa e portuguesa: cuidado centrado no paciente, Planetree, certificações em saúde, educação permanente de profissionais de saúde, processos de humanização e aprendizagem significativa; Patient-centered care, Planetree, health certification, continuing education of health professionals, processes of humanization and meaningful learning bem como dissertações e livros pertinentes ao tema.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E A CERTIFICAÇÃO PLANETREE

O conceito de humanização tem ocupado um lugar de destaque nas atuais propostas de reconstrução das práticas de saúde no Brasil no sentido de alcançar sua maior integralidade, efetividade e acesso. Embora muito já tenha sido feito em termos de discussão e de reestruturação das tecnologias e do planejamento dos serviços, há, comparativamente, escassos trabalhos sobre as bases teóricas e filosóficas para as mudanças propostas (GOULART, 2010).

A humanização necessita, além de uma visão sistêmica do processo, do apoio de uma diretoria comprometida, de funcionários saudáveis, de um setor de recursos humanos alinhado e da busca de estratégias para além do enfoque tecnológico e administrativo, que envolva uma maior sensibilidade, um olhar atento para a subjetividade das relações dentro das unidades de saúde, sem desvinculá-la dos processos de gestão.

Levando em conta esses aspectos, a americana Angélica Thieriot após uma vivência negativa no ambiente hospitalar devida a uma internação para o tratamento de uma infecção viral em 1978, idealizou um modelo de atendimento mais humanizado, centrado no paciente e com uma proposta curadora. O nome Planetree, escolhido por Angélica foi inspirado pela árvore onde Hipócrates, sob sua sombra, lecionava medicina humanizada aos seus alunos. Hoje esta organização sem fins lucrativos está difundida em diversos países ao redor do mundo como Holanda, Canadá, Estados Unidos, entre outros, e é referência em qualidade no atendimento ao paciente.

O Programa foi criado para ser aplicável a todas as organizações de saúde, independente de tamanho, localidade ou filiação formal ao Planetree. O programa oferece uma estrutura prática e operacional para a avaliação dos sistemas e processos organizacionais necessários para sustentar a cultura de cuidados centrados no paciente/ residente. Para alcançar a designação, a unidade deve se submeter a um processo de verificação. Uma unidade que se candidata à Designação inicialmente realiza uma autoavaliação e depois envia a documentação ao escritório Planetree Brasil. Após a revisão da documentação, caso a organização atenda de forma satisfatória aos critérios, o Planetree agendará uma visita para observar sua implementação. Durante a visita, a equipe do Planetree visitará áreas, fará encontros com a equipe de liderança, conduzirá grupos de discussão e entrevistas com pacientes/ residentes e equipe para observar a implementação da assistência centrada no paciente/ residente. Após a visita, a organização recebe o relatório e as recomendações sobre oportunidades de reforço de suas mudanças culturais. Um comitê de especialistas em saúde toma a decisão final sobre a designação, baseados na revisão da documentação e nos achados da visita ao local.

Seu sistema de certificação já passou por diversas revisões e adaptações desde sua criação. A versão mais recente é de novembro de 2016, mantendo a mesma filosofia, porém em consonância com o momento atual.

O Planetree preconiza dez componentes: as interações humanas, a importância da família, dos amigos e o apoio social, o acesso às informações, o ambiente de cura, a nutrição, o programa de artes, a espiritualidade, a importância do toque humano, as terapias integrativas e as comunidades saudáveis.

Os hospitais que atenderam os critérios em nível ótimo (80%) no processo de afiliação internacional da Planetree e suas diretrizes de implementação e se certificaram dentro desta filosofia do cuidado humanizado, aceitaram o desafio de revolucionar a cultura organizacional. Cultura Organizacional “é a mente da organização (...) as crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como em manifestações mais tangíveis como histórias, símbolos ou mesmo edifícios e produtos” (MINTZBERG, 2000 p.153). Cada instituição de saúde está imersa num contexto social particular que, segundo Mintzberg (2000 apud PETTIGREW, 1985 p.44), “(...) pode ser vista como um ‘tecido social expressivo’ e, como o tecido humano une os ossos da estrutura organizacional aos músculos de seus processos. Em certo sentido a cultura representa a força vital da organização, a alma de seu corpo físico”. Porém assim como o corpo físico, instituições também adoecem e precisam de reformulações que, segundo Viana (2004, p.6) ‘trata-se de processos gradativos que implicam na mudança da postura do profissional diante do trabalho, do grupo e da vida’, o que implica em analisar e rever a forma como se promove a comunicação, educação e orientação dos profissionais de saúde.

As teorias da humanização enquanto estão no papel, têm um caráter de obviedade. O pressuposto de que o ser humano vem em primeiro lugar nas relações e que a ética é fundamental para o exercício da beneficência e não maleficência deveriam estar internalizados em cada sujeito no dia a dia. Mas, na prática, diante de um número excessivo de pacientes e poucos profissionais, realidade da maioria dos serviços de saúde, principalmente em tempos de crise, não é tão óbvio assim. Então, como respeitar o paciente apesar das rotinas hospitalares? Como manter a noção de sujeito diante de multidões em sofrimento? Onde não há tempo, não há humanização. As instituições de saúde devem legitimar e priorizar a noção de sujeito, pois o sofrimento está impresso nos pacientes que procuram os serviços, e de forma velada, nos profissionais, este sofrimento se revela em comportamentos muitas vezes estereotipados, dessensibilizados e com vícios de conduta e acabam tornando seu trabalho insalubre bem como suas relações. Portanto, a estratégia principal para que uma certificação em humanização ocorra verdadeiramente é a educação permanente.

3.2 EDUCAÇÃO PERMANENTE DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Desde a antiguidade, o processo de aprendizagem e apreensão do conhecimento tem impulsionado a grandes debates. Educação e Neurociência estão envolvidas com o mesmo objeto de conhecimento, a pessoa, seu comportamento e como aprende a se “tornar pessoa”. Cada vez mais, mais pesquisadores procuram estabelecer relações possíveis entre as duas ciências (OLIVEIRA, 2009). É preciso compreender *a priori* o funcionamento de nossa “central de processamento” como uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais, em que não basta apenas conhecer os mecanismos de *input* e *output* do conhecimento nos processos de ensino/aprendizagem, mas apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprende melhor.

Uma das teorias que ajudam na elucidação da eficácia do ato de aprender e ensinar é a Teoria da Aprendizagem Significativa descrita na década de 60 por um psicólogo norte americano chamado David Ausubel, que formula sua teoria diferenciando a Aprendizagem Significativa da Aprendizagem Mecânica.

A aprendizagem significativa pode ser definida como a interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade. (MOREIRA E MASINI, 1982, 2006; MOREIRA, 1999, 2000, 2006; MASINI E MOREIRA, 2008; VALADARES E MOREIRA, 2009).

Com isso Ausubel, forneceu instruções e orientações muito úteis e inovadoras, que se opunham ao modelo clássico ortodoxo de ensino/aprendizagem, para que fosse possível ver a educação partir de uma nova perspectiva. A psicologia cognitiva aliada à teoria de Ausubel busca compreender o modo com as pessoas pensam, apreendem, percebem, e recordam as informações (STERNBERG, 2000). A aprendizagem significativa tem seu substrato orgânico e biológico na reorganização das conexões entre os neurônios, na neurogênese, compreendidos no conceito da neuroplasticidade como capacidade plástica do cérebro de se reorganizar em vários níveis quando submetido a estímulos eficientes e frequentes. (OLIVEIRA, 2009).

A aprendizagem pode ser considerada significativa quando os conceitos, ideias, modelos e fórmulas passam a significar algo para o sujeito, e ele é capaz de utilizar este conhecimento para a construção de novas competências e aplicá-lo em situações práticas. Se o material de estudo não tem significado para o aprendiz, se não tem uma relação com a estrutura cognitiva, a aprendizagem será mecânica. Moreira *et al* (2004) diz que, para Ausubel, a linguagem é o processo que permite a interação social entre os sujeitos e por isso ela é um fator importante na aprendizagem. Da mesma forma, a afetividade é outro fator relevante, sendo necessário que o aprendiz esteja predisposto a incorporar o novo material à sua estrutura cognitiva.

A aprendizagem pode ocorrer por descoberta ou por recepção. Na aprendizagem por descoberta o aluno aprende sozinho, geralmente na busca pela resolução de um problema. A aprendizagem por recepção ocorre quando o aprendiz recebe a informação pronta. Estas duas formas de aprendizagem situam-se em diferentes contínuos, que partem da aprendizagem significativa e aprendizagem automática (FARIA, 1995).

A aprendizagem significativa ocorre de forma progressiva, ou seja, os significados vão sendo construídos e assimilados ao longo do tempo e para que esta assimilação seja eficaz a linguagem e a interação social devem fazer parte do processo (“MOREIRA”, “CABALLERO”, “RODRÍGUEZ PALMERO”, 2004).

Porém esta perspectiva transformadora exige revisão das técnicas pedagógicas de ensino, uma mudança na maneira como os educadores entendem ensino/aprendizagem, modificando a abordagem mecanicista e dando lugar a uma abordagem holística, cooperadora e integradora, já que o contexto atual exige novas competências além do conhecimento específico, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado (GEMIGNANI, 2013). O uso de metodologias ativas de ensino traz em si essa perspectiva sistêmica e as estratégias necessárias para desenvolver o processo de aprendizado através de uma formação crítica e aplicada, subsidiando a autonomia do educando despertando a curiosidade e estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas (BORGES ; ALENCAR, 2014).

Este tema da Educação em Saúde, já vem sendo discutido há mais de vinte anos nos países da América Latina. Após duas décadas de implantação do SUS, o Ministério da Saúde lançou, em novembro de 2003 e instituiu em fevereiro de 2004, por meio da Portaria 198/04 a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) (FRANÇA, 2016), que se apresenta legalmente como a mais nova proposta política voltada para a formação e qualificação dos trabalhadores da saúde para o Brasil (BRASIL, 2004). Esta política tem como base o artigo 200, da Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, que atribui ao SUS a competência de ordenar a formação na área da Saúde (BRASIL, 1988). Portanto, as questões da educação na saúde passam a fazer parte do rol de atribuições finalísticas do sistema (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde explicita a relação da proposta com os princípios e diretrizes do SUS, da Atenção Integral à Saúde e a construção da Cadeia do Cuidado Progressivo à Saúde (BRASIL, 2009). Uma cadeia de cuidados progressivos à saúde supõe a ruptura com o conceito de sistema verticalizado para trabalhar com a idéia de rede, um conjunto articulado de serviços básicos, ambulatoriais de especialidades e hospitais gerais e especializados em que todas as ações e serviços de saúde sejam prestados, reconhecendo os contextos e histórias de vida e assegurando adequado acolhimento e responsabilização pelos problemas de saúde das pessoas e das populações (BRASIL, 2009).

Para elucidar, o conceito de Educação Permanente em Saúde foi definido pelo Ministério da Saúde da seguinte forma:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores se façam a partir da problematização do trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações (BRASIL, 2009).

Partindo dos pressupostos da aprendizagem significativa e do uso de metodologias ativas de ensino é possível, segundo Ceccim (2005a), subsidiar uma Educação Permanente em Saúde como estratégia fundamental às transformações do trabalho no setor para que venha a ser um lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, comprometida e tecnicamente competente. Há necessidade, entretanto, de descentralizar e disseminar capacidade pedagógica por dentro do setor, isto é, entre seus trabalhadores; entre os gestores de ações, serviços e sistemas de saúde; entre trabalhadores e gestores com os formadores e entre trabalhadores, gestores e formadores com o controle social em saúde. Essa ação nos permitiria constituir o Sistema Único de Saúde verdadeiramente como uma rede- escola (CECCIM, 2005, p. 976).

O processo de implantação destas práticas no Sistema Único de Saúde no Brasil adotou a estratégia da saúde da família para subsidiar experiências de capacitação aos profissionais da área de saúde. Experiências estas que, segundo Ceccim (2005a), têm três vertentes teóricas: a primeira vem de Paulo Freire, que traz a noção de Ausubel em relação a aprendizagem significativa aplicada a Educação Popular ou de Jovens e Adultos (CECCIM, 2005b). E, por meio do uso de metodologias ativas é possível estimular o processo construtivo de ação-reflexão-ação, em que o estudante adota uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, por meio de problematizações que lhe sejam desafiadoras e lhe permitam encontrar soluções inovadoras e aplicadas a realidade. Esses princípios são norteados pelo método da problematização, com base no Arco de Maguerez e na aprendizagem baseada em problemas (GEMIGNANI, 2013).

A segunda está embasada em Ceccim (2005b), entendendo que a Educação Permanente em Saúde (EPS) configura um desdobramento do Movimento Institucionalista em Educação, caracterizada fundamentalmente pela produção de René Lourau e George Lapassade, que propuseram alterar a noção de Recursos Humanos, proveniente da Administração e depois da Psicologia Organizacional, como o elemento humano nas organizações, para a noção de coletivos de produção, propondo a criação de dispositivos para que o coletivo se reúna e discuta, reconhecendo que a educação se compõe necessariamente com a reformulação da estrutura e do processo produtivo em si nas formas singulares de cada tempo e lugar. Dos institucionalistas provém a noção de autoanálise e autogestão (CECCIM, 2005b).

E em terceiro, ainda segundo a mesma autora, a EPS configura-se no desdobramento, sem filiação, de vários movimentos de mudança na formação dos profissionais de saúde, resultando da análise das construções pedagógicas na educação em serviços de saúde, na educação continuada para o campo da saúde e na educação formal de profissionais de saúde (CECCIM, 2005a).

As possíveis técnicas que podem ser aplicadas segundo França (2016) são, por exemplo: treinamentos baseados em discussões problematizadoras com foco nas demandas do território e dos profissionais do serviço de saúde, reuniões de equipe que permitem o compartilhamento de informações, discussão de casos clínicos e tomada de decisão coletiva para cada caso, rodas de conversa, exposições dialogadas; estudos dirigidos em grupos, relatos de experiência e narrativas e atividades com uso de mapa conceitual (FRANÇA,2016). Outra estratégia muito eficaz é a auto instrução que dispensa a presença do professor. Essa modalidade de aprendizagem pode ser aplicada por meio da educação à distância (EaD) e o uso de tecnologias e informação e comunicação (TICS) pois elas facilitam a disseminação da informação e do desenvolvimento profissional, num processo dialógico de aprendizagem entre os profissionais da saúde, docentes, pesquisadores e população. (FRANÇA,2016).

Alguns exemplos do uso desta metodologia é o Programa Telessaúde Brasil Redes, Rede Universitária de Telemedicina, Sistema Universidade Aberta do SUS. Os critérios e dimensões para a realização dos programas de educação permanente e sua efetiva realização estão intrinsecamente relacionados ao repasse de recursos, interesses específicos das regionais e aos desenhos de programas e projetos condizentes com a PNEP. Para fins de análise de sua execução é necessário estabelecer sistemas de monitoramento e de avaliação permanente dos avanços e retrocessos que podem ocorrer para a criação de indicadores e métodos de registro fidedignos dos diversos eventos e processos em desenvolvimento (VIEIRA,2009). Todos esses requisitos estão intimamente relacionados aos processos de qualidade.

4. RESULTADOS

A educação em Saúde, segundo Coscrato e Bueno (2010), acena para a humanização. A humanização, enquanto tema transversal que permeia as práticas e concepções em saúde é tomada como uma estratégia de transformação das realidades e dos próprios sujeitos sociais, e estes, quando mobilizados e comprometidos em práticas locais, terminam por também transformar-se a si mesmos (COSCRATO e BUENO, 2010).

Desde a idealização do Hospital Filantrópico de São Paulo, em 1955, a comunidade fundadora sempre se preocupou com o acolhimento de seus pacientes e familiares. Em 28 de julho de 1971, foi inaugurado o hospital, vislumbrando ser referência em saúde, além de oferecer um ambiente confortável, seguro e humanizado a pacientes e colaboradores. Em função do compromisso com o cuidado centrado nos pacientes, firmou-se a parceria com o Planetree, já que o conceito de humanização e desmistificação das experiências de saúde vem ao encontro da cultura da Instituição.

Todos os setores no processo foram envolvidos na filosofia Planetree. É um projeto em que 100% dos colaboradores se comprometem no treinamento da filosofia, que tem como objetivo principal fazer com que a experiência do paciente seja a melhor possível. Para tanto, é preciso que os colaboradores também se sintam acolhidos e sejam treinados. A certificação contou com total apoio e participação ativa da alta diretoria no comprometimento às recomendações do Planetree; o envolvimento de todos os colaboradores e médicos e o suporte dos pacientes e familiares foram fundamentais.

O Hospital Filantrópico de São Paulo é o primeiro hospital da América Latina a adotar o modelo Planetree, filosofia que se propõe a melhorar o atendimento à saúde e cura a partir da perspectiva do paciente. Para isso, foi necessário adaptar algumas recomendações à nossa cultura, uma vez que o Hospital Filantrópico de São Paulo foi o primeiro hospital fora dos Estados Unidos com o selo de humanização. Muitas recomendações já eram praticadas, pois a preocupação com o acolhimento sempre foi a base desta organização. Como já havia outros programas de qualidade, como a acreditação da Joint, as mudanças foram naturalmente incorporadas. Outro ponto forte que corroborou para a Designação foi o trabalho desenvolvido pelas Voluntárias junto à Comunidade desde a fundação do hospital. Além disso, o programa Mais Vida RH (de capacitação de colaboradores) teve um peso fundamental. A designação levou três anos e exigiu algumas outras mudanças importantes nos processos de atendimento ao paciente, como política do prontuário aberto, visita livre na UTI 24 horas, espaço ecumênico, comemoração dos pacientes aniversariantes, música nos ambientes e espaço para os colaboradores.

A certificação foi realizada por consultores do Planetree do Estados Unidos. Para tanto, foram divididos grupos em categorias de funcionários e realizada uma entrevista pormenorizada separada da liderança. Foram ouvidos grupos de pacientes, funcionários e líderes de diversas escalas.

As principais dificuldades relacionaram-se ao porte da Instituição, pois Hospital Filantrópico de São Paulo é o maior hospital designado no mundo e é um grande desafio envolver 100% dos colaboradores (cerca de 10 mil pessoas) na filosofia de humanização, além de determinar quais aspectos envolvem esse modelo e o que cada um poderia fazer no seu atendimento para que a experiência do paciente fosse a melhor possível.

No primeiro modelo de treinamento Planetree havia um treinamento de oito horas por ano para cada funcionário e não foi possível conseguir adesão de 80% exigida devido às dificuldades em sair do ambiente de trabalho. Passaram para quatro horas mais atividades em EaD, mas ainda assim existiam barreiras.

Com isso, fica evidente que mudar uma cultura organizacional requer tempo, trabalho e boas estratégias para enfrentar resistências e dificuldades, e, no fim, todos saem ganhando, já que o objetivo do trabalho humanizado é atingir a todos dentro do ambiente hospitalar.

O Hospital Filantrópico de São Paulo criou um Ambiente Virtual de Aprendizagem muito estruturado. Há cursos de livre acesso direcionados para as mais diversas áreas da saúde como medicina, psicologia, enfermagem, fisioterapia, biomedicina, nutrição e um portal do conhecimento para o colaborador. Então, devido a inviabilidade de realizar os treinamentos presencialmente a estratégia foi treinar por meio da intranet utilizando as Trilhas de Treinamento, em que desde a liderança, até os auxiliares, deveriam cumprir uma cota anual (ranking de pontuação). Quanto mais alta a complexidade do cargo, maior a responsabilidade e pontuação a cumprir. Composto entre treinamentos individuais, congressos, orientações de trabalhos e mediante cumprimento, o funcionário recebe um bônus. Cada grupo tem uma estratégia diferente. As trilhas de treinamento ajudam muito o processo, o programa de treinamento tem bastante divulgação e são divididas em: trilhas institucionais e individuais (carreira).

As mudanças e benefícios pós-implantação mais prevalentes estão diretamente relacionadas ao envolvimento dos colaboradores, havendo um *empowerment* (delegação de poderes de decisão) na resolução de assuntos diários que proporcionou a satisfação de pacientes, familiares, colaboradores e médicos; além do aumento significativo de elogios e resultados positivos nas diversas pesquisas de recomendação, entre outros fatores. O engajamento também aumentou consideravelmente: a elaboração de vídeos contando histórias e experiências vividas no hospital, a flexibilidade das ações cotidianas e a publicação de trabalhos sobre humanização.

Existe dentro do Hospital, liderado por Rita Grotto, o Escritório Planetree Brasil que presta consultoria a outros hospitais que desejam obter a certificação. Atualmente o Hospital Mãe de Deus em Porto Alegre (2014-2016) e a AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente em São Paulo (2013-2016).

O Programa de Designação Internacional Planetree foi criado para reconhecer os prestadores de serviços de saúde em todo o mundo que abraçaram e implantaram a assistência centrada no paciente e no residente de forma abrangente. Os critérios foram desenvolvidos graças às contribuições do Conselho Consultivo de Designação Internacional, incluindo representantes da Joint Commission International e The International Society for Quality in Healthcare (ISQua), assim como de líderes de organizações de serviços de saúde e de agências acreditadoras nacionais. 51 critérios compõem o Programa de Designação Planetree, eles refletem os princípios fundamentais de uma cultura de assistência centrada no paciente ou residente. Porém, a forma como são realizados em uma unidade ou região específica varia conforme as normas culturais.

Na tentativa do ambiente não se parecer com um hospital, o Hospital Filantrópico de São Paulo oferece alguns benefícios como diferenciais: lojas, cabelereiro, restaurantes de várias nacionalidades, inclusive para pacientes com dietas liberadas, visita dos animais de estimação, dois espaços ecumênicos, três espaços de descanso para funcionários, casamentos, palhaços, trovadores, treinamentos especiais de segurança, na pediatria a presença das princesas da Disney, da Galinha Pintadinha, trovadores, mágicos, doutores da alegria, encontros de brincadeiras, brinquedistas, mandalas para pintar, campanhas de autoestima, vídeos educativos pré-exames para crianças, massagem, academia, ioga, atendimento psicológico (pacientes e funcionários), programa de enxaqueca, entradas individualizadas para pacientes já internados e os ingressos, ressonância magnética ambientadas (decoradas com imagens de praias) ou com janelas para evitar sentimentos claustrofóbicos.

O Hospital Filantrópico de São Paulo demonstra características extremamente próprias, ele realmente tem “cara de hotel” e oferece serviços que vão muito além do usual. O processo de certificação, apesar dos desafios em relação aos treinamentos, segundo as profissionais entrevistadas ocorreu de forma extremamente fluida, pois já havia uma cultura organizacional de suporte às mudanças necessárias e uma diretoria engajada. O Hospital exala humanização em todos os cantos, mas, principalmente, nos detalhes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação dos critérios de implementação Planetree, bem como os programa de educação permanente voltados à humanização depende da construção permanente do ser atuante e crítico, responsável e envolvido, ciente do seu papel de integrante de uma coletividade (VIANA, 2004), o que requer mudanças de atitudes por parte de todos e exige a responsabilização do profissional, o envolvimento de quem está gerenciando, a integração entre as equipes de trabalho e o respeito ao usuário e a sua rede social (VIANA, 2004) sem as influências cratológicas clássicas. E este processo de engajamento fica bastante claro durante a visita técnica ao Hospital Filantrópico de São Paulo.

Diante da necessidade de treinar os profissionais de saúde, várias instituições de saúde mantêm a prática da educação permanente focada não somente em conteúdos técnicos, mas também em desenvolver habilidades interpessoais e maior nível de empatia e cuidado centrado no paciente, porém este processo não deve ser somente pontual, ele deve ser contínuo e consistente. Em geral, os treinamentos são focados na equipe de enfermagem apenas, mas o que preconiza o modelo centrado no paciente é que todos os funcionários sejam treinados, desde a equipe de saúde, até os serviços administrativos. Todos devem estar em consonância e para tal é necessário um envolvimento geral dos colaboradores e multiplicadores.

A visão de melhoria, neste caso, deve ir além da definição de que a humanização do atendimento em saúde contempla apenas o reconhecimento dos direitos do paciente, ela deve englobar a otimização do cuidado do ponto de vista técnico e a valorização do profissional de saúde. Portanto, a humanização estaria associada, de modo íntimo, à qualidade da comunicação e das relações estabelecidas entre os profissionais. Essas relações poderiam ser aprimoradas ao se criar espaços coletivos nas instituições que proporcionem o encontro e a reflexão, incorporando a comunicação às práticas clínicas, para que o “fazer em ato” ou a própria prática da humanização, não seja banalizada (COSCRATO E BUENO, 2010).

A humanização em conjunto com os processos de Educação Permanente, segundo Goulart e Chiari (2010), é uma mudança das estruturas, da forma de trabalhar e também das pessoas. Os usos dos preceitos da aprendizagem significativa subsidiam uma nova visão do ensino, em contraposição aos métodos mecanicistas e protocolos no ensino de jovens e adultos. Para que os conceitos de humanização sejam incorporados é imprescindível que o planejamento das estratégias pedagógicas esteja focada numa aprendizagem sensível e verdadeira. Do momento em que o funcionário é ouvido e tem espaço para se tornar protagonista do processo, a possibilidade de ocorrer uma mudança cultural colaborativa aumenta significativamente, permitindo que a humanização floresça de forma fluida e natural beneficiando a todos.

REFERÊNCIAS

- [1] BEHR, C. Qualidade de Serviços em Saúde. Junho, 2013. Disponível em: <http://site.qualihosp.com.br/mac/upload/arquivo/Carla_Behr.pdf>. Acesso em: 22/02/2017.
- [2] BORGES, T. S. ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, ano 3, n.4, p. 1 19-143, Julho/Agosto 2014.
- [3] BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº. 198/GM/MS, em 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2004. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portariagm198polos.pdf>> Acesso em: 04/11/2016.
- [4] BRASIL, Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_21.12.2011>. Brasília DF: Senado, 1988.
- [5] BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 2.953, de 25 de novembro de 2009. Define recursos financeiros do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, e dá outras providências. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt2953_25_11_2009.html>. Acesso: 02/02/2017.

- [6] CECCIM, R. B.; ARMANI, T. B. Educação na saúde coletiva. *Divulg. Saúde Debate*, n.23, p.30-56, 2001.
- [7] CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, out. /dez. 2005a.
- [8] CECCIM, R. B. Onde se lê 'recursos humanos da saúde', leia-se 'coletivos organizados de produção da saúde': desafios para a educação. In: Pinheiro, ROSENI; MATTOS, Ruben Araújo de (Org.). *Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos*. Rio de Janeiro: Cepes/Uerj: Abrasco, 2005b. p. 161-180.
- [9] CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.41-54, 2004.
- [10] COSCRATO, G.; BUENO, S. M. V. Pesquisa Qualitativa sobre humanização em Saúde com Pesquisa-Ação. *Sau. & Transf. Soc.*, Florianópolis, v.1, n.1, p.120-128, 2010.
- [11] FARIA, W. D. *Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: Epu, 1995.
- [12] FRANÇA, T. *Análise da Política de Educação Permanente do SUS implementada pelas Secretarias Estaduais de Saúde*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: 2016.
- [13] GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação*, Recife, v. 1, n. 2, dez. 2013. ISSN 2237-9703.
- [14] GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- [15] GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Humanização das práticas do profissional de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 1, p. 255-268, 2010.
- [16] MARTINS, M. Humanização da assistência e formação da saúde. *Psychiatry On line Brasil*, v.8, n.5, 2003.
- [17] MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). Hucitec-Abrasco: São Paulo. 2010.
- [18] MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- [19] MINTZBERG, H. et al. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- [20] MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB. 1999. 129 p.
- [21] MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982. 112 p.
- [22] MOREIRA, M. A.; CABALLERO, C.; RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. 2004. 86 p.
- [23] OLIVEIRA, G. G. *Andragogia e aprendizagem na modalidade de educação a distância - contribuições da neurociência*. Uberaba, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009234017.pdf>. Acesso em: 22/08/2016.
- [24] PETTIGREW, Andrew M. Examining change in the long-term context of culture and politics. In: PENNINGS, J.M. et al. *Organizational strategy and change: new views on formulating and implementing strategic decisions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. p. 269-318.
- [25] STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [26] VIANA, R. V. *A humanização no atendimento: construindo uma nova cultura*. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) Gestão de Sistemas de Serviços de Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública; Fiocruz, Brasília, 2004. Disponível em: www.arca.fiocruz.br/xmlui/bitstream/handle/icict/4852/722.pdf?sequence=2. Acesso em: 21/06/2016.
- [27] VIEIRA, Fabíola Sulpino. Avanços e desafios do planejamento no Sistema Único de Saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 1565-1577, Oct. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413_81232009000800030&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/12/2016.

Capítulo 17

Alimentação saudável: Avaliação do conteúdo e método de uma atividade realizada no Clube de Ciências

Ester Silva Chaves

Joice Bezerra de Sousa Leal

Teresinha Guida Miranda

Gleycione de Araújo Vasconcelos

Normando José Queiroz Viana

Alessandra de Rezende Ramos

Resumo: As transformações comportamentais da sociedade do século XXI promoveram uma série de mudanças alimentares que contribuíram para o surgimento de doenças crônicas, tais como diabetes, hipertensão e obesidade, que aumentaram as taxas de morbidade e mortalidade da população. Entre os adolescentes é comum a preferência de alimentos gordurosos e açucarados de baixo teor nutricional. Diante deste contexto, torna-se relevante estimular discussões sobre temas que envolvam nutrição e alimentação saudável. O presente estudo apresenta uma análise realizada a partir dos registros de diários de bordo escritos pelos integrantes do Clube de Ciências (Unifesspa) que abordou a temática alimentação saudável. Foram analisados os diários de bordo de dezoito participantes, que cursavam o ensino fundamental em escolas públicas e privadas do município de Marabá-PA. O método misto de pesquisa foi utilizado, combinando a análise de conteúdo com auxílio do software MaxQDA (pesquisa qualitativa), e a análise descritiva, com software Excel (pesquisa quantitativa). Após análise dos dados obteve-se trinta e quatro unidades de análise, organizadas em dez categorias apresentadas por ordem de saturação: Aprazível 47%, Aprendizado 15%, Explicativa 11 %, Diversão 9%, Interessante 6%, Dinâmica 4%, Necessária 2 %. Competitiva 2%, Eficiente 2% e o Lanche muito bom 2%. O encontro foi bem aceito pelos alunos, que gostaram da dinâmica desenvolvida e demonstraram interesse na participação da atividade, compreendendo ao final da atividade a necessidade de desenvolvermos hábitos alimentares saudáveis. Destacamos assim, a importância da discussão sobre hábitos e nutrição saudáveis ainda na educação básica, a fim de despertar uma consciência crítica no público jovem.

Palavras-chave: Educação, Nutrição, MaxQda, Espaços não formais

1. HÁBITOS ALIMENTARES ENTRE JOVENS E ADOLESCENTES

As mudanças no comportamento da sociedade do século XXI, no estilo de vida das pessoas e muitas vezes na necessidade de ingestão de alimentos de forma rápida, o *fast food*, tem estimulado o consumo de alimentos com baixo teor nutricional, desencadeando uma série de doenças crônicas como obesidade, diabetes e hipertensão, que contribuem para o aumento das taxas de morbidade e mortalidade na população (PEREIRA, 2007; PURCINO E MORAES, 2010). Tais doenças não transmissíveis possuem uma incidência crescente entre negros e indígenas (BRASIL, 2001; BRITO; LOPES; ARAÚJO, 2001; SANTOS et al. 2012), sendo potencialmente mais danosas em indivíduos sedentários.

Entre os adolescentes a preferência pelos alimentos industrializados, gordurosos e açucarados, ainda é mais habitual. Couto et al. (2014), demonstraram a baixa adesão de indivíduos jovens com a faixa etária entre 13 a 19 anos, que cursavam o ensino médio, por alimentos saudáveis para consumo. Diethelm et al. (2011, *apud* COUTO et al. 2014, p. 1590) já alertavam para consumo alimentar dessa parcela da população. Estudos identificaram que adolescentes europeus consomem metade da quantidade recomendada de frutas e legumes, e menos de dois terços da quantidade recomendada de leite e derivados. Por outro lado, o mesmo estudo constatou elevado consumo de carne, gorduras e doces entre os jovens (DIETHELM et al. 2011, APUD COUTO et al. 2014, p. 1590).

O consumo de alimentos não nutricionais, com altos teores de sal, açúcar e gordura, é a fonte alimentar preferida dos jovens, que optam por uma alimentação que está na contramão da nutrição. Tais alimentos são os precursores para o desenvolvimento de doenças crônicas (diabetes, hipertensão, obesidade) relacionadas à má alimentação, que atingem qualquer faixa etária, mas que vem aumentando na população jovem (ENES, SLATER, 2010).

Compreender a alimentação na adolescência tem sido o interesse de muitos estudiosos (EISENSTEIN et al. 2000; TORAL, 2010; VEIGA et al. 2013; COUTO et al. 2014; SILVA; TEXEIRA; FERREIRA, 2014) que buscam uma intervenção alimentar, pois normalmente os estudos têm demonstrado que as escolhas alimentares desses jovens são inadequadas nutricionalmente. Para Fisberg (2004), essa prática alimentar inadequada acontece devido ao consumo excessivo de alimentos gordurosos com alto teor de sódio, açúcares, escassez de hortaliças, frutas e vegetais, além da eliminação de refeições essenciais como o café da manhã. Dessa forma, esses hábitos alimentares impactam diretamente na qualidade de vida dos jovens, que estão em fase de crescimento, desenvolvimento, com o organismo demandando um consumo maior de nutrientes. Os adolescentes também são suscetíveis a deficiências nutricionais pela demanda aumentada de nutrientes para atender ao intenso crescimento característico dessa fase, especialmente ferro, cálcio, zinco e vitaminas A, C, D, E e as do complexo B (VEIGA et al. 2013).

2. ABORDAGEM DO TEMA NUTRIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A destarte, com o objetivo de orientar estes jovens sobre o surgimento de doenças crônicas relacionadas aos maus hábitos alimentares, e estabelecer estratégias de disseminação de informação associadas à alimentação saudável, entre o público jovem, a escola mostra-se como um dos ambientes ideais na abordagem desse tema. Para Yokota et al. (2010), “a escola é um espaço privilegiado para a construção e a consolidação de práticas alimentares saudáveis em crianças, pois é um ambiente no qual atividades voltadas à educação em saúde podem apresentar grande repercussão”.

Existem diversos programas governamentais que visam promover a saúde por meio de bons hábitos alimentares, dentre eles destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que desde 1955 fornecia merenda às escolas públicas, prestando assim assistência para compensar possíveis deficiências nutricionais desses alunos. Tal programa sofreu diversas modificações e atualmente busca promover a formação de hábitos alimentares saudáveis (FNDE, 2009). Além disso merecem destaque os Programas Saúde na Escola e o Mais Educação que também visam promover essa temática (MEC, 2021).

O Programa Saúde na Escola visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, com estratégias firmadas entre a escola, a partir de seu projeto político-pedagógico e a unidade básica de saúde. O Programa Mais Educação tem como objetivo a ampliação da jornada escolar por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2021).

Além dos programas citados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que no Ensino de Ciências deve ser trabalhado, como habilidades para os alunos, a organização de um cardápio equilibrado, baseado

nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do indivíduo (BRASIL, 2017). Essa orientação da BNCC demonstra uma preocupação para que seja apresentado no Ensino de Ciências temas relacionados a vida saudável, defendendo o uso de atividades físicas e uma alimentação nutricionalmente equilibrada para os jovens e adolescentes.

Ainda de acordo com a BNCC (2017), cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas incorporar temas contemporâneos que afetam a vida humana, como educação alimentar e nutricional, preferencialmente de forma transversal, ou seja, incorporado em todas as disciplinas e níveis escolares. A escola exerce um papel importantíssimo na formação dos hábitos de consumo alimentar dos alunos, em decorrência do seu espaço e do tempo em que os mesmos permanecem nestes locais. Neste sentido ela influencia o aprendizado dos alunos levando em consideração as relações pessoais em diferentes contextos e diferentes agentes (PEREIRA et al, 2000).

Segundo Zancul e Costa (2011) conteúdos de alimentação e nutrição podem ser trabalhados a partir do tema transversal Saúde, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, pois neste período os alunos têm maior autonomia nas escolhas de seus alimentos principalmente por se tratar de pré adolescentes. O tema Alimentação e Nutrição geralmente é abordado pelos professores de Ciências, que são guiados principalmente pelo livro didático, que possui conteúdos divididos por série, ressaltando que esta temática pertence aos livros do oitavo ano (ZANCUL; COSTA, 2011).

Atividades que despertem a motivação dos alunos, como os jogos são uma alternativa utilizada para alcançar os objetivos propostos pela educação alimentar. Os recursos que podem ser utilizados são os vídeos, cartilhas e atividades práticas em cozinha experimental. O uso destas metodologias representa uma forma diferente de ensinar, pois possibilita uma participação mais efetiva do estudante na construção de um conhecimento sobre a questão nutricional (ZANCUL; COSTA, 2011).

A discussão dessa abordagem também pode ser feita em ambientes não formais, uma vez que tais ambientes dispõem de uma metodologia mais dinâmica e as discussões ocorrem com mais naturalidade. Marques e Freitas (2017) apresentam uma lista com características que distinguem o ambiente formal do informal, entre elas destaca-se o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que é instigada por meio da construção do conhecimento crítico, a atuação do professor como mediador, e a contextualização dos temas discutidos.

Dentre os espaços não formais encontram-se os Museus, Centro de Ciências, Parque Ecológico, Parque Zoológicos, Jardins Botânicos, Planetários, Instituto de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, Clube de Ciências etc. (JACOBUCCI, 2008). Desse modo pode ser considerado como ambiente não formal qualquer ambiente extraclasse que permita a construção de novos aprendizados.

O ensino em espaços não formais agrega conhecimento às experiências já vivenciadas pelo aluno, seja ela em ambiente escolar ou em ambiente familiar (GOHN, 2006), permitindo uma constatare reconstrução de saberes. Além disso promovem a alfabetização científica, por meio da apropriação dos conceitos pelos alunos, possibilitando uma melhor contextualização do conteúdo, na medida que favorecem ao indivíduo vivenciar experiências que não seriam possíveis no ambiente escolar, promovendo a construção do conhecimento científico sem desvincula-lo do seu contexto social, político e ambiental (SILVA; BORGES, 2009).

Diante desse contexto foi planejada uma atividade no Clube de Ciências que abordasse a importância das escolhas corretas em relação aos alimentos, pelos clubistas. De acordo com a BNCC (2017), no Ensino de Ciências os alunos deverão desenvolver habilidades como “Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.)” (BRASIL, 2017). Sabemos que a informação tem um grande potencial na mudança da forma de agir do sujeito, por isso defendemos aulas no Ensino de Ciências que abordem o tema nutrição e alimentos saudáveis aos jovens e adolescente. No Brasil, as escolas públicas oferecem merenda escolar para os alunos, sendo essa merenda escolar pensada com a supervisão de um profissional em nutrição. Mas sabemos que os alunos levam de casa para escola hábitos alimentares que revelam a falta de informação nutricional na escolha da alimentação.

Desse modo, o Clube de Ciências da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) proporcionou aos alunos Clubistas uma atividade dinâmica com a participação de uma nutricionista, tendo como objetivo informar o valor nutricional de alimentos industrializados e *in natura*, assim como as consequências do consumo exagerado de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar que promovem o desenvolvimento de doenças crônicas.

3. MÉTODOS

O presente trabalho apresenta uma análise sobre o registro dos clubistas em relação a atividade sobre alimentação saudável, desenvolvida no Clube de Ciências da Unifesspa, no município de Marabá. A pesquisa se caracteriza como método misto com ênfase na pesquisa qualitativa, com o uso da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006) (software MaxQDA versão 2020) e método quantitativo de análise descritiva com o uso do software Excel (versão 2016).

4. PARTICIPANTES

Na temática explorada nesta pesquisa estavam presentes dezoito (18) estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Marabá-Pa. Destes, dezessete (17) alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e um (01) aluno do 4º ano, sendo oito (8) meninos e dez (10) meninas.

5. PROCEDIMENTOS

Após a apresentação da temática, os clubistas participaram das discussões e dinâmicas que abordaram temas ligados a alimentação saudável, e em seguida foram convidados a registrarem no diário de bordo as impressões que tiveram do encontro. Para desenvolver essa atividade, compuseram além da equipe, uma nutricionista. Nessa pesquisa foi adotado o Diário de Bordo como instrumento de coleta de dados (OLIVEIRA; GEREVINI; STROHSCHOEN, 2017) com o intuito de conhecer os registros realizados pelos clubistas após a discussão sobre a temática.

5.1 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A temática abordada consistiu na apresentação dos conteúdos: o que é alimentação, o que são nutrientes, o que são alimentos *in natura* e industrializados, além de um bate papo sobre como a mídia influencia a alimentação dos jovens a partir de “modinhas” ditadas, principalmente pelos digitais *influencers* nas redes sociais. Posteriormente os alunos foram convidados a participarem de uma dinâmica de reconhecimento dos alimentos, usando apenas 3 dos 5 sentidos (tato, olfato e paladar), em seguida os clubistas participaram de um jogo de perguntas e respostas, onde eles puderam construir seus conhecimentos a partir dos conceitos apresentados e dinâmica realizada.

5.2 QUESTÕES ÉTICAS

A presente pesquisa respeitou os princípios elencados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016, que regulamenta pesquisa com seres humanos no país. A fim de garantir o sigilo e o anonimato dos participantes foram encaminhados aos responsáveis dos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para autorização dos mesmos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática apresentada nesse estudo foi escolhida em função da insistência dos clubistas para a inserção de refrigerante no lanche fornecido pelo projeto. A equipe optou por não responder diretamente esse questionamento, mas criar um ambiente propício para que eles entendessem o posicionamento de não incluir o refrigerante no lanche.

Os dados escritos no diário de bordo pelos alunos, após a atividade de alimentação saudável, foram digitados e em seguida examinados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) no MaxQDA (Software de Análise de Dados Qualitativos – SAQD versão 2020), e posteriormente tratados no Excel (versão 2016). Como resultado foi observado um conjunto de trinta e quatro (34) unidades de análise, que foram organizadas em dez (10) categorias apresentadas por ordem de saturação, a saber: Aprazível; Aprendizado; Explicativa; Diversão; Interessante; Dinâmica; Competitiva; Eficiente; Lanche muito bom e Necessária (Tabela 1).

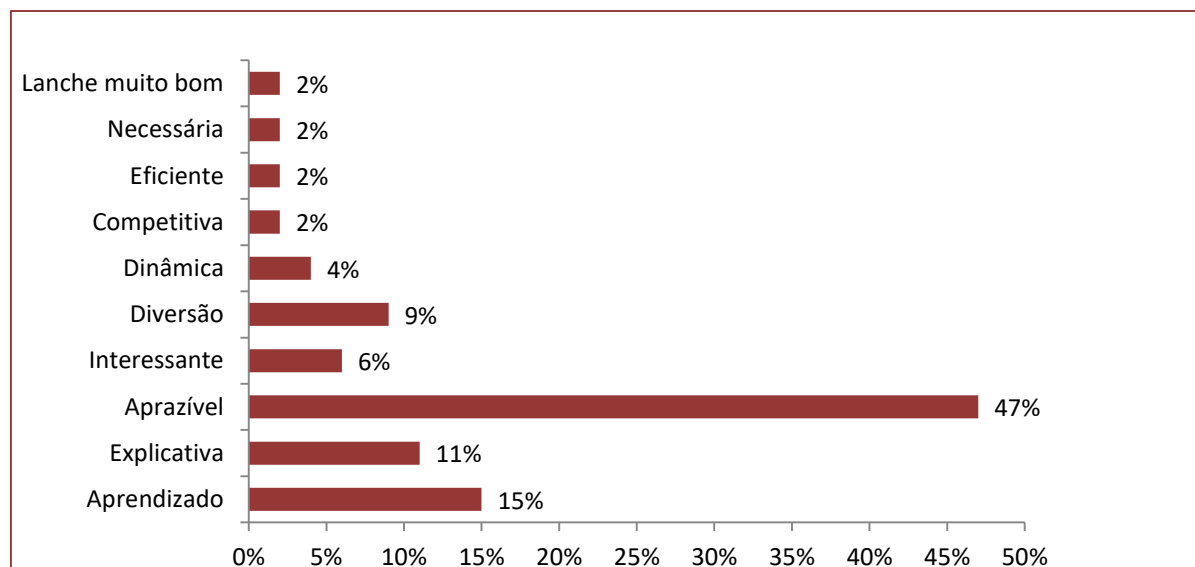
Tabela 1. Categorias obtidas na análise de conteúdo dos diários de bordo dos clubistas

Categoria	Descrição	Unidades de Análise
Aprazível	Unidades que descrevem sentimento de prazer.	Boa; Excelente; Gostei bastante; Gostei mesmo; Gostei muito; Legal; Muito bacana; Muito boa; Muito legal; Ótima; Sensacional.
Explicativa	Unidades que se referem ao encontro como algo que proporcionou explicação.	Explicação muito boa; Explicação super interativa; explicou muito bem; Explicou tudo super bem; Ótima explicação
Aprendizado	Unidades que se referem ao encontro como algo que proporcionou aprendizado.	A gente aprendeu; Aprendemos muitas coisas; Aprendi; Aprendi bastante; Aprendi mais; Aprendi muito
Diversão	Unidades que se referem ao encontro como algo que proporcionou diversão.	Divertida; Extrovertida; super divertida
Dinâmica	Unidades se referem ao encontro com algo dinâmico.	Dinâmica; Dinâmicas legais
Competitiva	Unidades que se referem ao encontro como algo que estingou a participação competitiva nas dinâmicas.	Competitiva.
Eficiente	Unidades que se referem a aula como sendo algo eficiente.	Eficiente
Necessária	Unidade que a abordagem como algo necessário.	Muito necessário
Lanche	Unidades que se referem a qualidade do lanche fornecido	Lanche muito bom
Interessante	Unidade que se refere a abordagem como interessante.	Interessante; Bem interessante

Fonte: AUTORES (2020)

Após o agrupamento das unidades de análise em categorias, houve a análise descritiva para identificação das categorias mais frequentes (Figura 1).

Figura 2. Frequência das categorias identificadas pela análise de conteúdo



Fonte: AUTORES (2020)

Nota-se que as categorias Aprazível (47%), Aprendizado (15%), Explicativa (11%) e Interessante (6%) demonstram que a equipe soube conduzir o conteúdo de forma clara, despertando satisfação na construção do conhecimento pelos alunos.

As categorias Diversão (9%), Dinâmica (4%), Eficiente (2%) e Competitiva (2%) refletem que as metodologias adotadas na atividade Alimentação Saudável alcançaram o objetivo pretendido, de fornecer aos clubistas meios que permitam a conexão do conteúdo sobre nutrição, discutido no encontro, com situações do cotidiano de forma criativa e divertida, promovendo um aprendizado contextualizado e dinâmico.

A Categoria Lanche muito bom (2%) é um indício que alguns alunos se sentem atraídos pela dinâmica das atividades do clube, sendo o lanche um dos atrativos.

A categoria Necessária (2%) evidenciou o quanto a discussão é relevante, podendo ser considerada também como um indício do vínculo que o clubista foi capaz de criar entre conteúdo trabalhado e suas vivências diárias.

Organização Mundial da Saúde (OMS) (2000), define a obesidade como o acúmulo excessivo de gordura corporal, sob a forma de tecido adiposo, sendo consequência de balanço energético positivo, capaz de acarretar prejuízos à saúde dos indivíduos. Existem fatores, genéticos e ambientais envolvidos no processo. O Brasil enfrenta um aumento na incidência de obesidade, e mostra de forma não isolada, condições favoráveis para presença de morbidades. O Ministério da Saúde, alerta sobre as consequências da obesidade na infância para a vida adulta e o surgimento de doenças metabólicas, como diabetes e hipertensão, que tendem a matar precocemente.

Na população adulta, a obesidade aumenta o risco de doenças e mortes, e na população jovem esse evento vem se convertendo em um problema que causará profundas repercussões na saúde pública. O estado nutricional dos adolescentes é preocupante, principalmente pela condição emocional desta fase, com o aparecimento precoce de hipertensão arterial, dislipidemias e aumento da ocorrência de diabetes.

Ener & Slater (2010), enfatizaram que o desenvolvimento econômico e o processo de globalização vêm influenciando o estilo de vida da população, trazendo novos padrões alimentares inadequados e modelos de ocupação predominantemente sedentários. Ou seja, a vida aprazível e cômoda, oferecidas nos dias atuais, tais como aparelhos de televisão, telefones sem fio, videogames, computadores, controle remoto, entre outros, têm favorecido a redução do gasto energético.

A modernização atrelada ao estilo de vida “ocidental” pode ser traduzida em uma alimentação rica em gorduras, especialmente de origem animal, açúcar refinado e redução de fibras, pontos favoráveis para o armazenamento da energia excedente. A falta de informação e políticas públicas, torna ainda mais grave e preocupante a epidemia da obesidade instalada no país (ENER & SLATER, 2010).

Assim, Veiga et al., (2013) relatam o consumo de energia e de nutrientes por adolescentes brasileiros, sendo mais elevado entre adolescentes do sexo masculino, que consomem 57% de carboidrato, 16% de proteína e 27% lipídios. Além disso foi observado que independente da faixa etária e do sexo dos jovens, praticamente 100% dos indivíduos tinham baixíssima ingestão de cálcio e vitamina E, dois terços dos adolescentes consumia de forma inadequada o fósforo e vitamina A, e um terço dos adolescentes tinha baixa incidência de consumo de vitamina C. Outra informação fornecida pela pesquisa foi que 70% dos jovens consumiam sódio acima da quantidade diária recomendada.

A adolescência é uma fase inerente a vida do ser humano, marcada como período de transição entre a fase da criança para alcançar a fase adulta. Segundo a OMS, a adolescência inicia aos 10 anos e perdura até aos 19 anos de idade. Essa fase é caracterizada por transformações físicas e psíquicas que causam impactos na vida social, emocional e mental do indivíduo. Porém tais mudanças são aspectos intrínsecos do desenvolvimento humano desde o nascimento até a fase adulta (SILVA; TEIXEIRA; FERREIRA, 2014).

O ambiente escolar é o cenário ideal para a promoção de hábitos de vida saudáveis, que devem ser incentivados por meio de ações e diálogos, iniciados precocemente, pois é na adolescência que ocorrem mudanças importantes que serão consolidadas na fase adulta.

Como vimos, discutir sobre alimentação saudável e nutrição no ambiente educacional é importante para o aluno jovem. Neste sentido, buscamos desenvolver uma atividade no Clube de Ciências, pois percebemos a necessidade de abordar esse assunto com os clubistas, após observar em seus diários de bordo pedidos para oferta de refrigerante nos lanches disponibilizado pelo Clube. Esse pedido despertou o interesse na equipe do Clube em planejar uma atividade com um profissional nutricionista, que pudesse explicar sobre a importância de uma alimentação saudável. Destacamos ainda que após a realização dessa atividade, a

equipe do Clube observou reduções no pedido de refrigerante, pelos clubistas, durante os lanches. Assim compreendemos que a equipe teve uma estratégia bem sucedida ao flexibilizar o cronograma de atividades do clube em função de uma demanda vinda dos clubistas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho observamos a importância de apresentar o tema nutrição em ambientes escolares formais e não formais. Pois como vimos os alunos adolescentes possuem como hábito alimentar o consumo de alimentos com baixo valor nutricional, além da ausência de práticas diárias de atividades físicas. Essa problemática é mais preocupante quando consideramos que os mesmos estão em fase de crescimento, e assim, o organismo necessita de mais nutrientes para garantir o adequado desenvolvimento morfofisiológico.

Além disso, nota-se que o espaço não formal se mostrou eficaz para discutir temas polêmicos do cotidiano. Por meio do ensino produzido nesses ambientes os temas são apresentados e discutidos, e busca-se reconstruir conceitos sem pressionar o aluno ou descartar o conhecimento que ele já possui. No decorrer do processo o próprio aluno realiza a mediação e reformulação de seus conceitos por meio da contextualização, experimentação e discussões realizadas. Diante disso, alcançamos a meta proposta pelo Clube de Ciências, de planejar uma atividade que atendesse a necessidade observada nos diários de bordo, onde notou-se a indispensabilidade de levantar discussões sobre alimentação saudável, destacando os alimentos que devem ser consumidos para uma melhor qualidade de vida.

Com base nos dados analisados observamos uma boa aceitação do encontro, os clubistas demonstraram expressões aprazíveis no decorrer das atividades, notou-se ainda que nos debates os mesmos manifestaram compreender a necessidade de desenvolvermos hábitos saudáveis. Sabemos que o aprendizado é uma reformulação constante de conceitos, mas por meio da atividade desenvolvida acreditamos que as discussões e questionamentos levantados forneceram aos alunos subsídios para uma reformulação de conceitos sobre alimentação saudável.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

A Capes pela concessão da bolsa de pós graduação, a Unifesspa (PROEX e PROPIT) pelas Bolsas de Extensão e Iniciação Científica, e todo suporte oferecido para execução do projeto.

REFERÊNCIAS

- [1] ALBUQUERQUE, D. L.; MENEZES, C. S. Educação alimentar na escola: em busca de uma vida saudável. Recife, 2010.
- [2] BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- [3] BRASIL. Ministério da Saúde. Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afro-descendente. Brasília, DF: Ministério da saúde; 2001.
- [4] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- [5] BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução/CD/FNDE N^o 38, de 16 de Julho de 2009. Brasília DF; 2009.
- [6] BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agência de Saúde. Obesidade infantil traz riscos para a saúde adulta. Banner Telesus. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45494-obesidade-infantil-traz-riscos-para-a-saude-adulta>>. Acesso em 05 jun. 2020.
- [7] BRITO, I.; LOPES, A.; ARAÚJO, L. Associação da cor da pele com diabetes mellitus tipo 2 e intolerância à glicose em mulheres obesas de Salvador, Bahia. Arq. Bras. Endocrinol. Metab, v. 45, n. 5, p. 475-480, 2001.
- [8] COUTO, S. D. F; et al. Frequência de adesão aos “10 Passos para uma Alimentação Saudável” em escolares adolescentes. Ciência & saúde coletiva; 2014; 19 (5):1589 1599. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014195.21392013>>. Acesso em 03 de jun. 2020.
- [9] EISENSTEIN, E; et al. Nutrição na adolescência. J Pediatr (Rio J). 2000;76 (Supl 3):S263-74.
- [10] ENES, C. C.; SLATER, B. Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes. Rev. Bras. epidemiol., São Paulo, v. 13, n. 1, p. 163-171, Mar. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso dia 05 de Jun. 2020.

- [11] FISBERG, M. Atualização em obesidade na infância e adolescência. São Paulo: Atheneu; 2004.
- [12] GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRS Editora, 2009.
- [13] OLIVEIRA, A.M.; GEREVINI, A.M.; STROHSCHOEN, A.A.G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.
- [14] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Obesidade: prevenção e gerenciar a epidemia global. OMS: Genebra; 2000. Série de relatórios técnicos da OMS, n. 894.
- [15] PEREIRA et al. Aprender a Escolher: Promoção da saúde no contexto escolar. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, (S.I.), vol.1, n.5, 147-158. 2000.
- [16] PEREIRA, T. (2007). Obesidade: A Epidemia do Século XXI?. Psicologia.com.pt.
- [17] PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ. SEMED. Estudantes montam Pirâmide Alimentar em projeto educativo. Disponível em: <<https://maraba.pa.gov.br/semmed-estudantes-montam-piramide-alimentar-em-projeto-educativo/>> Acesso dia 05 de Set. 2020.
- [18] SANTOS, K. M. et al. Grau de atividade física e síndrome metabólica: um estudo transversal com indígenas Khisêdjê do Parque Indígena do Xingu, Brasil. H . 2012; 28(12): 2327-2338.
- [19] SILVA, J. G.; TEIXEIRA, M. L. O. & FERREIRA, M. A. (2014). Alimentação na adolescência e as relações com a saúde do Adolescente. Texto & contexto Enfermagem, Florianópolis, 23 (4), 1905-1103. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n4/pt_0104-0707-tce-23-04-01095.pdf.
- [20] SOUZA, T.; FONSECA, A. Concepções e práticas de profissionais de saúde e de educação da rede municipal do Rio de Janeiro sobre alimentação e saúde. In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.
- [21] TORAL, N. Alimentação saudável na ótica dos adolescentes e o impacto de uma intervenção nutricional com materiais educativos entre escolares de Brasília-DF [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2010.
- [22] VEIGA, Gloria Valeria da et al. Inadequação do consumo de nutrientes entre adolescentes brasileiros. Rev. Saúde Pública [online]. 2013, vol.47, suppl.1, pp.212s-221s. ISSN 0034-8910. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102013000700007>.
- [23] Yokota, RTC, Vasconcelos TF, Pinheiro ARO, Schmitz BAS, Coitinho DC, Rodrigues MLCF. Projeto “a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis”: comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. Rev Nutr. 2010 Jan-Fev; 23(1): 37-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732010000100005>.
- [24] ZANCUL, M. S.; COSTA, S. Educação alimentar e nutricional: uma reflexão sobre orientações oficiais e a prática no Ensino de Ciências. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisas Educação e Ciências. Campinas: ENPEC, 2011.

Capítulo 18

Ações do Projeto Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas nas escolas 1ª Edição: Um trabalho sobre o Sistema Urogenital Humano com os alunos do quinto ano de uma escola municipal de Ponta Grossa, PR

Cristina Lúcia Sant'Ana Costa Ayub

Márcia Regina Paes de Oliveira

Raissa de Quadros

Sílvia Andréia Parizotto

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

(Paulo Freire)

Resumo: Entre setembro e dezembro de 2019, ocorreu um evento de extensão em escola municipal da cidade de Ponta Grossa, PR. Este estudo foi solicitado pela própria equipe de professores da escola, explorou-se, dentre outros temas, assuntos relativos ao Corpo Humano, com foco no Sistema Urogenital. Com relação ao campo de pesquisa, foram utilizados dados dos alunos de duas turmas dos quintos anos das séries iniciais da escola. Para tanto, a equipe da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuante no projeto de extensão “Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas”, preparou material didático adaptado, representativos das silhuetas de organismos dos sexos genéticos feminino e masculino, assim como seus órgãos e estruturas constituintes dos Sistemas Corporais trabalhados. Utilizou-se da explanação, através da apresentação de slides com imagens, de modo que houvesse participação efetiva dos alunos na montagem dos esquemas. Houveram momentos de discussão com a plateia ativa por meio da formulação de perguntas e emissão de opiniões sobre os temas: a reprodução humana; higiene corporal; a importância do consumo de água para o corpo humano; além de questões voltadas ao relacionamento interpessoal, como o respeito entre os colegas. O evento demandou muita pesquisa e preparo didático para transpor os assuntos à idade dos alunos da escola.

Palavras-Chave: Corpo humano, evento extensionista, Sistema Urogenital

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho retrata parte de um evento relacionado ao projeto de extensão intitulado Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas, que teve em sua primeira atuação na escola Municipal Professora Armida Frare Gracia localizada na cidade de Ponta Grossa-PR. Resultados positivos (QUADROS, AYUB e PARIZOTTO, 2019) recebeu nova demanda da instituição para o desenvolvimento de outras ações extensionistas.

Relatou-se as ações voltadas aos alunos dos quintos anos das séries iniciais, sobre temas relacionados ao Corpo Humano. Dentre os assuntos solicitados pela escola para serem trabalhados na ocasião tanto temas relacionados ao corpo e relacionamento. Destacaram-se: a composição do Sistema Urogenital para os indivíduos dos sexos genéticos masculino e feminino; ciclo menstrual; a produção da urina; a importância do consumo de água para o organismo; cuidado com a higiene pessoal, além disso, assuntos sobre relacionamento interpessoal, e a compreensão sobre as questões pessoais como empatia, respeito e comunicação efetiva.

São temas importantes e que, de certa forma, permeiam a educação sexual para este público jovem, com idades entre nove e dez anos. Segundo Furnaletto et al. (2018) “de modo geral, as atividades desenvolvidas se caracterizam por intervenções temporárias, realizadas por profissionais que não pertencem ao quadro escolar”, quando se referem ao trabalho voltado à Educação Sexual nas escolas. Segundo os mesmos autores, as temáticas mais trabalhadas nas escolas, em projetos como aqui tratados, são justamente relacionados aos temas abordados, a partir do emprego de metodologias variadas – palestras, exposições e diálogo com os jovens. Há de se acrescentar a aplicação de dinâmicas e jogos didáticos que são ferramentas extremamente valiosas nesses casos (COSTA; GONZAGA e MIRANDA, 2016).

Os assuntos trabalhados também foram guiados pelas manifestações de dúvidas e depoimentos dos alunos da escola, o que, de acordo com a literatura é comum que ocorra, ainda mais se tratando de Sistema Reprodutor, que gera muita curiosidade entre os jovens (PAES, FAVORITO e GONÇALVES, 2015). Ainda, segundo os autores, é necessário compreender que estas curiosidades fazem parte do desenvolvimento da criança e suas indagações devem ser respondidas de forma esclarecedora. E era justamente o que estava acontecendo com os alunos das turmas envolvidas nesta pesquisa. Houveram muitas indagações por parte dos alunos, já que, muitos puderam observar a oportunidade de falar sobre assuntos muitas vezes considerados receosos. Ao exemplo, algumas alunas já no ciclo menstrual e, outros alunos com caracteres sexuais secundários, o que gerou bastante curiosidade entre os jovens alunos.

Em todo o trabalho estiveram envolvidas as professoras da escola, as acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG e docentes da mesma Instituição de Ensino Superior. O objetivo central foi desenvolver uma ação extensionista na escola, com palestras e dinâmicas juntos aos alunos das turmas dos quintos anos sobre o Sistema Urogenital. É importante salientar que houve uma preocupação em estender a abordagem para além da parte morfológica e do funcionamento dos órgãos e que por isso buscou-se relacionar os assuntos trabalhados com o cotidiano. Adicionalmente buscou estreitar laços com a comunidade e complementar a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia, pelo desenvolvimento do presente projeto na escola.

2. METODOLOGIA

À partir da demanda advinda da Escola Municipal Professora Armida Frare Gracia, localizada na cidade de Ponta Grossa, PR, para que fosse realizado um trabalho de informação e discussão acerca do Corpo Humano, notadamente tratando-se do Sistema Urogenital, junto aos alunos dos quintos anos, a equipe do Projeto de Extensão “Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas”, em um evento de extensão “Ações do Projeto Laboratório de Recursos Didáticos em Ciências Morfológicas nas escolas 1ª Edição”, ocorrido nos meses de setembro a novembro de 2019, cumpriu o solicitado, seguindo-se as etapas citadas abaixo:

- 1) houve um encontro inicial com as professoras e com os alunos para a apresentação do grupo de trabalho e do tema que seria discutido com a participação de duas acadêmicas do terceiro ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG, orientadas por duas docentes do Departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética, envolvidas no projeto e no evento de extensão já nominados (Figura 1);
- 2) para as duas turmas do quinto ano da escola (em torno de 50 alunos, com idades entre nove e dez anos de idade), foram apresentadas duas palestras, seguidas de ampla discussão com os jovens alunos, uma delas sobre o Sistema Urinário e a outra sobre o Sistema Reprodutor;

3) como haviam muitas dúvidas dos alunos sobre assuntos como ciclo menstrual e até mesmo gravidez e aborto, sentiu-se a necessidade de um terceiro encontro para expor e discutir tais temas. Por solicitação das professoras das turmas, neste momento também ocorreram discussões sobre a higiene pessoal e sobre o respeito ao próximo. Para o preparo do material explorado nas palestras, a escola forneceu duas referências de vídeos para a equipe de trabalho: https://www.youtube.com/watch?v=EszH_DVuA3E (sistema urinário) e <https://www.youtube.com/watch?v=OsZr2nINEWY> (sistema reprodutor e gestação).

Os recursos didáticos utilizados foram a apresentação de sequência didática em Power Point com imagens e sequências dos vídeos indicados pela escola. Além disso, utilizou-se da montagem da silhueta de dois indivíduos, em papel tipo “Craft”, com as diferentes porções dos órgãos componentes do sistema Urogenital de um indivíduo do sexo genético feminino e outro do sexo genético masculino à parte, para que juntos (apresentadores e alunos das turmas) montassem os respectivos sistemas na medida em que a explanação ocorria (Figura 1). A cada encontro houve um espaço de tempo destinado à apreciação do evento pelos alunos e pelas professoras da escola, oportunizando o desenvolvimento da avaliação contínua do projeto.

3. RESULTADOS

A escola na qual o evento foi realizado sempre recebe muito bem os acadêmicos e docentes da Universidade, o que torna o trabalho mais prazeroso e eficiente (Figura 1).

Figura 1. Momentos do desenvolvimento das ações na escola.



1.A. Equipe envolvida no projeto, composta por duas docentes da Universidade, uma docente da Escola e duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES.

1.B. Apresentação sobre o sistema urinário para as turmas dos quintos anos da Escola.

1.C. Parte do material didático utilizado, composto por dois cartazes contendo silhuetas de organismos do sexo genético feminino e masculino, representativos da espécie humana.

1.D. Turmas dos quintos anos, séries iniciais, da escola. Obs. Os rostos dos jovens foram camuflados na imagem de modo a manter sua identidade protegida.

Como contribuição para o processo ensino-aprendizagem os alunos das turmas do quinto ano das séries iniciais, foram convidados a refletir sobre as questões voltadas aos aspectos da constituição e funcionamento do corpo humano e a respeitar as particularidades de cada pessoa, uma vez que, foi trabalhado o respeito a si e ao próximo.

Para as licenciandas que participaram como palestrantes no evento, houve ganho acadêmico, pois, com toda ação na escola, proporciona o aprendizado in loco sobre a profissão do professor, sendo assim, um ambiente para a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura, bem como, novos aprendizados através da transposição dos conteúdos, dimensionando-os à realidade educacional dos jovens envolvidos nesta pesquisa. Para a escola, como comunidade em geral, houve ganho curricular já que, outros temas tratados complementaram a grade curricular já trabalhada, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

A articulação com o ensino e com a pesquisa esteve sempre presente, pois foi envolvida uma busca intensa por recursos didáticos, para o desenvolvimento das atividades com os alunos da escola e, as palestras foram realizadas no ambiente da biblioteca, com os alunos sempre se mostrando bastante interessados, participando com indagações sobre o conteúdo, sanando suas dúvidas e discutindo o assunto.

Com relação ao Sistema Urinário, quando foi apresentado a importância da ingestão de água para o nosso organismo; no decorrer do evento houveram vários relatos de alunos sobre experiências de familiares que foram submetidos ao tratamento de cálculo renal. Sobre o sistema reprodutor, as dúvidas giraram em torno das diferenças do corpo dos meninos e das meninas; menstruação; gravidez na adolescência e assuntos envolvendo o aborto.

A ligação do conhecimento apresentado com a realidade dos alunos, possibilitou um aprendizado mais significativo, uma vez que envolveu conceitos importantes, podendo ser utilizados em situações cotidianas e, contribuindo assim, para a prática de uma vida mais saudável. Da mesma forma, a inserção ao contexto sobre respeito mútuo permitindo a formação de indivíduos mais empáticos, com potencial para formar uma sociedade mais justa e sem violência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola recebeu a equipe da UEPG com muito entusiasmo e alegria. Os alunos interagiram com a equipe acadêmica colocando de forma clara suas dúvidas e seus anseios sobre o tema corpo humano, especificamente sobre o Sistema Urogenital. Notadamente sobre o Sistema Reprodutor a curiosidade foi muito maior e alguns alunos já tinham pesquisado antecipadamente sobre o assunto em livros disponíveis na biblioteca da escola. Diante do exposto, pode-se considerar que a ação foi um sucesso e que os objetivos iniciais foram alcançados com êxito em todos os segmentos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- [1] COSTA, R.C.; GONZAGA, G.R.; MIRANDA, J.C. Avaliação do jogo didático “desafio da reprodução” como ferramenta para abordagem de temas relacionados à vida sexual. *Acta Biomedica Brasiliensia*, v. 7, n. 2, dezembro de 2016. Disponível em < www.actabiomedica.com.br > < <https://doi.org/10.18571/acbm.110> > Acesso em 23/09/2020.
- [2] FURLANETTO, M.F.; LAUERMAN, F.; DA COSTA, C.B.; MARIN, A.H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 168, São Paulo, Apr/Jun 2018. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/198053145084> >. Acesso em 23/09/2020.
- [3] PAES, D.C.; FAVORITO, A.P.; GONÇALVES, R.C. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? *Multi-Science Journal*, v.1, n.3, p. 69-78, 2015.
- [4] QUADROS, R.; AYUB, C.L.S.; PARIZOTTO, S.A. Conversando sobre o mosquito da dengue com os alunos do quarto ano da escola municipal Professora Armida Frare Gracia, em Ponta Grossa, PR – uma série de oficinas. In: 17^o Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG, 2^o Encontro Anual de Extensão Universitária, Resumo Expandido Modalidade “Apresentação de programas, projetos, ações, atividades e pesquisas advindas da extensão universitária”, 2019, Ponta Grossa PR. Disponível em < https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaexconex2019/154_Raissa_de_Quadros-156538297815910.pdf > Acesso em 23/09/2020.
- [5] PAES, D.C.; FAVORITO, A.P.; GONÇALVES, R.C. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? *Multi-Science Journal*, v.1, n.3, p. 69-78, 2015.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ADELINO CÂNDIDO PIMENTA

Possui Licenciatura Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIAS (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP RIO CLARO-SP(2009). Professor Titular, colaborador e pesquisador do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jatai, professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática Instituto Federal de Goiás,- Câmpus Jatai, Professor na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, E. Experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias no Ensino de Matemática, e na formação de professores que ensinam matemática.

ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre/Campus, Rio Branco – Acre – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Gestão, Trabalho e Formação Docente – GEPPEAC.

AIRES FRANCISCO DE OLIVEIRA

Mestre em Educação para Ciências e Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí (2020), Licenciatura Plena Matemática pela Universidade de Rio Verde (1994) e Formado em Artes Cênicas , pela Universidade Federal de Goiás(2009), Graduado

em Gestão Pública pela Estácio(2017) É professor da Secretaria da Educação de Goiás, atualmente é coordenador na CRE Jataí , Coordenador de Cultura da UFJ e Cenógrafo da UFJ e ex conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Goiás. . Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, cenografia e Direção..

ALESSANDRA DE REZENDE RAMOS

Bacharel em Biologia pela Universidade Federal do Pará, Mestrado em Genética e Biologia Molecular na mesma Instituição e Doutorado em Genética e Biologia Molecular realizado numa parceria entre Embrapa Recursos Genéticos e UFFA. Professor Associado II da Faculdade de Ciências Biológicas, do Instituto de Estudos em Saúde e Biológicas, membro permanente do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Biologia Molecular (Interação Planta-patógeno), Fitotecnia, Ensino e Aprendizagem em Ciências e Educação Ambiental.

ALESSANDRA PEREIRA DE CARVALHO VELOSO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará, UEPA - (2019), vinculada a Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2005). Possui Graduação em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI (2016). É Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2008). É Especialista em História Afro-Brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Pará (2014). É professora das séries iniciais da Rede Municipal de Educação de Cametá e Especialista em Educação no Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). tutora na área de Educação no curso de graduação em Ciências Biológicas (UFFA/EAD). Participa do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) da Universidade do Estado do Pará, vinculada a Linha de pesquisa Ludicidade. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN). Tem experiência no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Trabalha temas relacionados a Educação, História, Memória, Saberes Culturais e Quilombolas, Ludicidade e Infância, Literatura Infantil Afro-brasileira, Brincadeiras Afro-brasileiras e Práticas Pedagógicas e Formação de Professores relacionadas a Questão Étnico-Racial.

ALISSON LIMA DAMIÃO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre – Ufac (2017), Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Acre (2019), Professor do quadro efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul/Acre. Foi Professor Substituto na Ufac, ministrando as disciplinas de Didática, Investigação e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado (2018-2020).

ANTÔNIO HENRIQUE QUEIROZ CONCEIÇÃO

Professor do curso de graduação em administração na da Faculdade de Estudos Sociais da Universidade Federal do Amazonas (FES/UFAM). Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista – UNIP.. Líder do Grupo de Estudos da Gestão Produtiva da Região da Tríplice Fronteira do Alto Amazonas (UFAM). Pesquisador nas áreas de Redes de Empresas e Planejamento da Produção.

ANTÔNIO VAGNER ALMEIDA OLAVO

Professor do curso bacharelado em administração pelo Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM). Mestre em administração pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos da Gestão Produtiva da Região da Tríplice Fronteira do Alto Amazonas e Estudos Organizacionais (UFAM). Pesquisador nas áreas de empreendedorismo, inovação, accountability e novas tecnologias aplicada a educação.

ARAIÊ PRADO BERGER DE OLIVEIRA

Psicóloga Formada há 10 anos pela PUC-PR. Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde e especialista em Psicologia Hospitalar e da Saúde pela Faculdade Pequeno Príncipe.

ARTHUR FERNANDES BETTENCOURT

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Federal do Pampa, Mestre e doutorando em Zootecnia pelo Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especializando em Agroecologia e Produção Orgânica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

BÁRBARA MARQUES DIAS MENDES

Graduanda no Curso Bacharelado em Enologia, pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Dom Pedrito - RS. Graduanda na Especialização em Enologia, pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Dom Pedrito - RS. Integrante do Programa de Educação Tutorial Pet-Agronegócio desde 2017. Graduação no curso superior em Gastronomia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, campus Pirenópolis - GO.

BRUNA MARTINS DE MENEZES

Mestranda em Zootecnia com concentração em Produção Animal pelo Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Dois Vizinhos e Bacharela em Zootecnia pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Atualmente integrante do grupo de pesquisa GEOVICAPRI, integrante da comissão jovem da Associação Brasileira de Criadores de Ovinos (ARCO) e criadora de ovinos Hampshire Down. Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em Produção de ruminantes.

CARMEN PINEDA NEBOT

Graduação em Licenciada em Ciência política e administração pela Universidade Autônoma de Madrid. Pesquisadora nos grupos de pesquisa: Controle social do gasto público (UNESP); Núcleo de Estudos em Administração Pública, Governo e Sociedade (UFV) EDUQ - Saberes E Práticas Educativas De Populações Quilombolas (UEPA); Federalismo e Políticas Educacionais (UFES); Espaços Deliberativos e Governança Pública (UFV) e; Gestão Social E Do Desenvolvimento Local (UNAMA). Pesquisadora nas áreas de Governança, participação cidadã; governo local; orçamento público e administração pública.

CINTIA LETICIA DA SILVA COPETTI

Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Franciscana - UFN (2016), Pós-Graduada em Auditoria e Controladoria pela Universidade Franciscana - UFN (2018), com MBA em Liderança, Inovação e Gestão 3.0 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (2020). Atualmente atua como Coordenadora Administrativa Financeira no Sicredi Planalto RS/MG. Tem experiência em organizações da Administração Pública e Privada, atuando principalmente nas seguintes áreas: gestão de processos e desempenho organizacional.

CLAUDINA AZEVEDO MAXIMIANO

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2003), mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2008) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2015). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, cidade, amazônia, agroecologia e adolescentes e jovens indígenas. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileira e Indígena (NEABI). Coordenadora do Minilaboratório de Cartografia Social e Técnicas de Gestão Territorial do IFAM/campus Lábrea.

CRISTINA LÚCIA SANT'ANA COSTA AYUB

Bacharel em Biologia pela UFV (1988); Mestre em Zootecnia pela UFV (1991); Doutora em Biologia Celular e Molecular pela UFPR (2006); Docente nível Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Paraná, onde atua desde 1996.

DÁVILLA VIEIRA ODIZIO DA SILVA

Estudante de Mestrado profissional de ensino em ciências ambientais. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Rondônia (2014). Atualmente é bibliotecário documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Métodos Quantitativos. Bibliometria, atuando principalmente nos seguintes temas: bibliometria, estatística, estudos de citação, outlier e grupo de pesquisa.

DIOVANA GUEDES SALDANHA

Acadêmica do 8º semestre do curso de Bacharel em Zootecnia pela Universidade Federal do Pampa Campus Dom Pedrito - RS, atualmente é bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Conexões Agronegócio, sob orientação do professor Dr José Acélio Silveira da Fontoura Júnior. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Suínos, aves e abelhas (NepSA²), sob orientação da professora Dr^a Lilian Ribeiro Kratz. Possui interesse nas seguintes áreas relacionadas à Zootecnia: Suinocultura, Bovinocultura de corte, Manejo de Solos e Administração Rural.

DYESSICA SANTOS

Técnica em Agropecuária pela Escola Técnica Estadual Cruzeiro do Sul (2014). Atualmente graduanda do curso de Bacharel em Zootecnia pela Universidade Federal do Pampa Campus Dom Pedrito RS. Bolsista do grupo PET Conexões Agronegócio.

ERICA DANTAS DA SILVA

Mestranda do curso de Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e Pós-graduanda do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

ESTER SILVA CHAVES

Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática PPGECEM na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA. Participa do Grupo de Estudo em Pesquisa em Ciências (GEPEC). Desenvolve pesquisa na área de Ensino aprendizagem no Ensino de Ciências atuando em temáticas de Autoavaliação no Ensino de Ciências, Clube de Ciências e Formação de Professores. Atua como pesquisadora Bolsista Capes. Formada em Licenciatura em Ciências Naturais na Unifesspa no ano de 2016.

FABIANO CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

Doutor em Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2004). Atualmente é professor da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e lotado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA - Sumé/PB. É coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Educação do Campo (LEGECAMPO). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas (NUPEFORP). É professor de Geografia da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na Área das Ciências Humanas e Sociais.

FERNANDA DA SILVA ESTEVE

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Federal do Pampa (2019). Atualmente cursa Medicina Veterinária pela Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana.

FERNANDA LUCERO RODRIGUES

Acadêmica do 8º semestre de Zootecnia da Universidade Federal do Pampa/ Campus Dom Pedrito. Bolsista vinculada ao Grupo Pet (Programa de educação tutorial) da Unipampa- Campus Dom Pedrito. Participa de projetos de pesquisa sobre comportamento animal de bovinos de corte e equinos. Atuando ainda em projetos de extensão, que buscam integrar o meio acadêmico e a comunidade local. Participou do corpo de estagiários do laboratório de microscopia da Unipampa/ Campus Dom Pedrito (2019-2020), onde desenvolveu atividades relacionadas a identificação de parasitas gastrointestinais (OPG, Coprocultura, Fasciola) em ovinos, bovinos e equinos.

FLAVIANA OLIVEIRA DE LIMA

Bacharel em administração pelo Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM). Foi presente da Empresa Júnior Training (2016-2017).

GLEYCIONE DE ARAÚJO VASCONCELOS

Bacharel em Nutrição pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão, Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Maranhão, pós-graduando em prescrição de nutrição clínica, esportiva e fitoterapia pela Universidade da Amazônia. Gestora de Produção em Cozinha Industrial desde 2019.

HEIDY ERIKA REINGRUBER

Tecnóloga em Agronegócio pela Universidade Federal do Pampa. Acadêmica do curso de Agronomia na Universidade de Cuiabá. Gestora da Fazenda Três Irmãs e Fazenda Princesinha do Leste no estado do Mato Grosso.

JAQUELINE SANTOS PEQUENO DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2017). Mestranda no Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (2019). Área de pesquisa em gestão escolar. Atualmente é professora do quadro efetivo da Educação Básica no Município de Cruzeiro do Sul – Acre.

JEFFERSON MAÇAL DA ROCHA

Dr. Em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR). Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professor do Pós-graduação em Educação (PPGEdu- Unipampa).

JOICE BEZERRA DE SOUSA LEAL

Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada em Ciências Naturais pela mesma Instituição (2014). Possui experiência na docência do Ensino Público Municipal. Atualmente é discente do Curso de Ciências Biológicas (Bacharel) - UNIFESSPA e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Participou como voluntária do Clube de Ciências. Atuou como bolsista no Programa de Apoio a Discentes com Deficiência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

JORGE VINICIUS QUEVEDO DA CRUZ

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria. Possui Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais e Graduação em História pela Universidade Franciscana em Santa Maria.

JOSE ACELIO SILVEIRA DA FONTOURA JUNIOR

Graduado em Zootecnia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), mestrado em Zootecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2008). Atualmente é professor associado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito, RS) onde ministra as disciplinas de Melhoramento Animal I, Forragicultura I e II e Bovinocultura de Corte I e II. Atua como colaborador em projetos da Universidade Pelotas (NUPEEC) e Embrapa Pecuária Sul (Bagé). Foi coordenador do curso de Zootecnia, na Universidade Federal do Pampa, nos anos de 2011 e 2012. Atualmente é Tutor do Grupo PET Agronegócio e líder do grupo Gespampa (Grupo de pesquisa, ensino e extensão em sistemas produtivos do Pampa). Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em Manejo e Conservação de Pastagens, atuando principalmente nos seguintes temas: produção animal, bovinos de corte, pastagem nativa e modelagem de sistemas.

KELVIN DE SOUZA GUTEBIER

Graduado no Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito-RS. Integrante do Programa de Educação Tutorial Pet-Agronegócio desde setembro de 2017 até março de 2021. Tem experiência na área de Administração rural, com ênfase em Pecuária de corte. Possui interesse de atuar na área administrativa de organizações que atuem direta ou indiretamente na área voltada à administração e gestão rural.

LUCIANA ALVES DA SILVA COSTA

Mestra em Educação em Ciências e Matemática, pelo Instituto Federal de Goiás/câmpus Jataí-GO, Especializações: Matemática (2010) e Gestão em Agronegócio (2011), graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás-UEG/Câmpus Iporá-GO. Docente (1998-2007), ministrando aulas de Matemática, Coordenadora Pedagógica do Município e Diretora de Creche Escolar (2005). Banco do Brasil (2001-2006) Estagiária 2 anos e Contrato por empresas terceirizadas por 4 anos.

LUCIANA SILVA DO NASCIMENTO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Valência- Espanha (2018). Atuou como coordenadora adjunta do curso de Pedagogia no período de 2009-2011 e novamente como Coordenadora desde 2018, é professora do Departamento de Educação/CH/UEPB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão educacional, Ecologia de Saberes, Educação Popular e Movimentos Sociais, atuou junto aos movimentos sociais populares na grande João Pessoa durante o período de 1997-2004, com atuação nos movimentos ligados a Reforma Urbana, fazendo parte da coordenação e da secretaria executiva do Fórum Estadual de Reforma Urbana do Estado da Paraíba durante o período de 2001 a 2003.

LUTHIELI LOPES DOS SANTOS

Tecnóloga em Agronegócios pela Universidade Federal do Pampa (2017); Acadêmica do Curso de Pós-graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Pampa; Atualmente atua como gestora de Marketing e Design Digital da empresa Casa Del Sur Vinhos em Dom Pedrito - RS.

MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assuncion (2016). Graduada em Pedagogia, tem experiência como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e como professora de Educação Básica na rede pública e privada no município de Mogeiro. Especialista em Psicopedagogia com ênfase na Docência, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción-PY. Experiência como Professora do Magistério Superior na Universidade Estadual da Paraíba- UEPB na área de Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil.

MARCIA REGINA PAES DE OLIVEIRA

Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESP Campus de Rio Claro - SP (1990); Mestre em Ciências Biológicas, área de concentração Biologia Celular e Molecular pela UNESP Campus de Rio Claro - SP (1993); Doutora em Ciências Biológicas, área de concentração Biologia Celular e Molecular pela UNESP Campus de Rio Claro - SP (2000); Docente Efetivo nível Adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG -PR, atuando em cursos de graduação presenciais, desde 1998 e à distância (EAD), desde 2010.

MARIA DEL PILAR DIAZ DE GARCIA

Bacharel em Ciências Biológicas (1983), Bióloga (1989), Mestre em Ciências Biológicas-Botânica (1993) - (INPA/FUA), Doutor em Ciências Biológicas-Botânica (2002) - (INPA/FUA), Profa. da Universidade do Estado do Amazonas/Tabatinga (UEA/CESTB). Atuando em projetos de pesquisa, orientadora de alunos de Pós-Graduação (Especialização) e Graduação.

MARISTELA ROSSO WALKER

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul (1985), Especialização em Supervisão Educacional pela PUC/MG (1992). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004 e 2012). Atuou como professora da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul no período de 2005 a 2014, nas áreas de Didática e Prática de Ensino, Profissão Docente, Avaliação, Estágio Supervisionado, Oficina para o Ensino de Classes Multisseriadas, Escola e livro didático, Tecnologia e Educação entre outras, nos Cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática e PARFOR. Atualmente é professora Associada (aposentada) pela UTFPR Câmpus de Santa Helena. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (GEPEFOP- SH). Tem experiência na área de Educação, Gestão da Educação, Educação Escolar Indígena com ênfase em Formação do Educador, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologia, formação de professores (inicial e continuada), metodologia de ensino, avaliação, ensino e aprendizagem, inclusão (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena) na perspectiva dos estudos culturais. Possui experiência também com cursos de Especialização e Atualização na área de Educação e Formação de Professores. É professora colaboradora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre e professora permanente no Programa de Mestrado de Recursos Naturais e Sustentabilidade da UTFPR- Campus Santa Helena, com a linha de pesquisa em Recursos Naturais e Sustentabilidade voltada para a formação em Educação Ambiental e populações tradicionais.

NAZARÉ CRISTINA CARVALHO

Doutora em Educação Física e Cultura (UGF2006); Mestre em Educação (UNIME/SP 1998). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação (PUC/RJ 2014). É licenciada em Educação Física e Ciências Sociais. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA)/ Departamento de Artes Corporais e Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação, integrando a Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Cultura, atuando com os seguintes temas: infância, jogos, brincadeiras, ludicidade e cultura, saberes e imaginário social, mitos, corporeidade. É vice líder do Núcleo e grupo de pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas /CUMA-UEPA), filiado ao Diretório de

Grupos dos Pesquisa do Brasil (CNPQ). Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação /ANPED).

NORMANDO JOSÉ QUEIROZ VIANA

É professor adjunto na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA; doutor em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2016), com cumprimento de período de doutorado sanduíche no exterior no Centro em Rede de Investigação em Antropologia - CRIA, no Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, sob o fomento de bolsa da CAPES; mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2010); especialista em Psicologia Social e Comunitária pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE (2004) e graduado em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO (2000). Tem experiência na área, com ênfase em cognição social e psicologia social e comunitária atuando, principalmente, nos seguintes temas: cognição, consciência, autoconsciência, self simbólico, experiência interna, padrões de atratividade, gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos.

PATRÍCIA CAVALCANTE DE SÁ FLORÊNCIO

Mestre em Ensino na Saúde (FAMED/UFAL). Especialização em Enfermagem do Trabalho (UNINTER). Especialização em Saúde Pública com ênfase em Gerência de Serviços e Saúde da Família(UPE). Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UPE). Especialização em Administração Hospitalar (UNAERP). Graduada em Enfermagem e obstetrícia (UFAL). Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, UNINASSAU. Professor Efetivo EBTT do Instituto Federal de Educação, Tecnológica de Alagoas, Campus Benedito Bentes (IFAL).

RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COÊLHO

Doutora em medicina e saúde pela Universidade Federal da Bahia- UFBA

RAISSA DE QUADROS

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG - PR.

ROGERIO SAAD VAZ

PhD em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia pela Universidade Federal do Parana (CONCEITO 07 - CAPES). Gestor de Internacionalização do Complexo Pequeno Príncipe, Pesquisador do Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde (PECS - Área: Educação em Saúde / Internacionalização de IES Brasileiras), Professor do Curso de Biomedicina e Farmácia e Medicina (Imunologia Básica e Clínica, Biologia Molecular Básica e Diagnóstica e Genética Básica Molecular).

RUTE ELENA ALVES DE SOUZA

Doutoranda no Programa do Pós-Graduação em Educação (Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC). Mestre em Educação (Universidade Federal do Pampa- Unipampa). Licenciada em Sociologia (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Licenciada em História (Universidade da Região da Campanha - Urcamp). Pós-Graduada em História Universidade da Região da Campanha - Urcamp).

SILVIA ANDREIA PARIZOTTO

Bacharel e Licenciada em Educação Física pela UEPG (1998); Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Gama Filho (2002); Especialista em Arte e Educação (2013); Licenciada em Pedagogia pela UNINTER (2017). Docente da Secretaria de Educação da Municipal de Ponta Grossa-PR, desde 2011.

TERESINHA GUIDA MIRANDA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Em Educação Em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Naturais pela UNIFESSPA. Possui experiência nas áreas de pesquisa, monitoria e extensão. Atuando principalmente na utilização de espaços não formais como estratégias de aprendizados. Profissional com formação pedagógica com alto nível de comprometimento, capacidade de elaborar práticas alternativas de ensino, apto a lecionar disciplina de Ciências e suas aplicabilidades. Comprometida com o processo de ensino-aprendizagem qualitativo e significativo.

VANESSA ALMEIDA DA SILVA

Doutora em Administração, na linha de Gestão Organizacional (2017) e Mestre, na linha de Estratégia e Competitividade (2011), pelo Programa de Pós-Graduação em Administração/PPGA, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. É graduada em Administração de Empresas pela Universidade Franciscana (2006). Ainda, tem graduação, em andamento, no curso de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional (início em 2018), ofertado pelo IFFar. Atuou como tutora na Educação à distância, em diversas disciplinas de pós graduação em Gestão Pública, pela UFSM, em 2010 e 2011. É Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotada no Eixo de Gestão e Negócios, desde abril de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul, Rio Grande do Sul, atuando nos cursos Técnico Integrado em Administração, Curso Tecnológico em Gestão Pública e Bacharelado em Administração. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing, Estratégia e Empreendedorismo.

VIVIANE UCHÔA DE OLIVEIRA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas/Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-UEA/CESTB (2018), atuando em pesquisa na Área da Botânica com Fanerógamas.

