

ISSN 2317-7705 (on-line)

# RAÍZES E RUMOS

**Extensão universitária para a  
redução das desigualdades**

**PARTE I**



v. 6 n. 2 julho/dezembro 2018





**REITOR**

Prof. Dr. Luiz Pedro San Gil Jutuca

**VICE-REITOR**

Prof. Dr. Ricardo Silva Cardoso

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA**

Profa. Dra. Claudia Alessandra Fortes Aiub

**DIRETOR DE EXTENSÃO**

Profa. Dra. Naira Christofolletti Silveira

**COORDENADORA DE CULTURA**

Profa. Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges

**EDITORA**

Profa. Dra. Naira Christofolletti Silveira

# RAÍZES E RUMOS

v. 6 n. 2 julho/dezembro 2018

Rio de Janeiro

ISSN 2317-7705 (on-line)

RAÍZES E RUMOS	RIO DE JANEIRO	v. 6	n. 2	p. 105-174	JUL./DEZ. 2018
----------------	----------------	------	------	------------	----------------

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Raízes e rumos. — Vol. 1, n. 1 (2013- ). — Rio de Janeiro :  
UNIRIO, 2013- .  
v. : il.

Semestral.

Revista oficial da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Inicialmente publicada em formato impresso pelo Departamento de Extensão, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ISSN 0104-7035 (impresso).

ISSN 2317-7705 (online)

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. ENSINO. I. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

# SUMÁRIO

## EDITORIAL

- Extensão Universitária para a redução das desigualdades – parte I** 109-110  
*Naira Christofolletti Silveira*

## ARTIGOS

- Empoderamento: o caminho para alcançar a igualdade de gênero** 111-126  
*Natália Christina de Moura Alves, Martha Lorena de Moura Alves, Flaviana Tavares Vieira Teixeira*

## DEPOIMENTOS DE AÇÃO EXTENSIONISTA

- Avaliação dos Impactos na Transformação Social em um Projeto de Extensão Universitária** 127-132

*Denise Cunha Dantas, Antônio Cláudio Gómez de Sousa*

- O protagonismo da criança no processo educativo: um relato de experiência do uso dos Ambientes de Aprendizagem e a linguagem movimento na Educação Infantil** 133-138

*Angelica Pereira Oliveira, Sérgio Roberto Abrahao, Fabiula Oliveira Batista Mazeika*

- Raízes e Frutos 10 anos: lutas e trajetórias. Uma vivência nas comunidades caiçaras da Península da Juatinga - Parati/RJ** 139-146

*Luna Santos Moreira, João Marcos de Araújo Alves da Silva, Raissa de Souza Marinho, Luiz Gabriel Dias Gonçalves*

- Borboleta: espaço de reflexão e acolhimento sobre a violência contra a mulher** 147-153

*Clarissa de Antoni, Mariana Golçalves Boeckel, Fernanda Zin, Gabriela Gehlen*

- Cuidado integral à saúde da população em situação de rua em um município de Minas Gerais** 155-160

*Rosa Gouvea de Sousa, Ana Paula Furtado Santos, Laura Cunha Soares*

- Da implementação de uma rádio universitária: rádio UNI da UNIPAMPA, Campus Bagé/RS** 161-165

*Fabiana Giovani, Anthony Moreira Marques Colares, Maria Carolina Silva de Oliveira, Emanuel de Oliveira Machado, Luís Gustavo Mendes Moreira, Tobias de Medeiros Rodrigues*

- Encontros, sabores e experiências entre grades: processos educativos sobre alimentação e saúde** 167-174

*Rute Ramos da Silva Costa, Lorrene Rodrigues Pimentel, Bianca Azevedo Lima, Jaína Schumacker Frez, Larissa Costa Ferreira Viveiros, Shayenne Noia Hubner, Lara Moraes Leal Azeredo*



## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES PARTE I

**Naira Christofolletti Silveira**

A Revista ‘Raízes e Rumos’ em seu v. 6, n. 2 (2018), apresenta como temática “Extensão Universitária para a redução das desigualdades – parte I”. Com esse tema, nesses três anos como editora da revista, pela primeira vez tivemos mais de 40 submissões.

Esse grande volume de submissões, concomitantes com outros fatores, acarretou um pequeno atraso nos procedimentos de avaliação e processamento dos textos. Mas por outro lado, foram tantos trabalhos primorosos que foi possível produzir 3 números! Por isso teremos também o v. 7, n. 1 (2019) Extensão Universitária para a redução das desigualdades – parte II e o v. 7, n. 2 (2019) Extensão Universitária para a redução das desigualdades – parte III. Dividimos as três partes sem nenhum critério sistemático. Publicamos agora o primeiro número e em breve publicaremos os demais.

Esse tema foi inspirado na temática da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2018, que foi “Ciência para a Redução das Desigualdades”, com a proposta de se alinhar ao tema da Semana Nacional da Ciência e Tecnologia (SNCT), destacando os programas e projetos de extensão diretamente relacionados à Redução das Desigualdades.

Além de se alinhar ao tema da SNCT, que tem sido recorrente nos segundos números dos volumes, relacionar a extensão com a redução das desigualdades é um dos princípios muito presentes na atuação universitária, conforme citação abaixo:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. [...] Os princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do FORPROEX, em 1987, são os seguintes: [...] 3. a Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil (FORPROEX, 2012, p. 17; 21).

A Lei 13.005 (BRASIL, 2014) também permeia a temática do atual número. De acordo com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) o mínimo 10% dos créditos dos cursos de graduação em atividades de extensão devem prioritariamente atender áreas de grande pertinência social. Entendemos que a pertinência social está relacionada à redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, esse número e os próximos, buscam destacar as ações de extensão universitária, tanto em suas ações diretas como em suas ações indiretas, que atuam na redução das desigualdades. Que os projetos aqui apresentados sejam inspiradores, que sejam transformadores e multiplicadores.

Agradecemos a colaboração de todos!

## **Referências**

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. **Política nacional de extensão universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.



## **Empoderamento: o caminho para alcançar a igualdade de gênero**

*Empowerment:  
the way to achieve gender equality*

**Natália Christina de Moura Alves<sup>1</sup>**  
**Martha Lorena de Moura Alves<sup>2</sup>**  
**Flaviana Tavares Vieira Teixeira<sup>3</sup>**

### **Resumo**

O empoderamento feminino surge como uma forma de promover mudanças sociais no comprometimento com a luta pela igualdade de gênero, sendo assim, é um fortalecimento conjunto e não de forma isolada, a fim de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. O estudo foi realizado em algumas escolas públicas de Diamantina-MG com o objetivo de empoderar os adolescentes por meio de abordagens educativas, buscando diminuir a desigualdade de gênero presente na sociedade. Pela análise de dados notou-se que os alunos não tinham um esclarecimento sobre o que é o feminismo, porém eles acreditam que o feminismo, como conceito a eles introduzido, pode transformar a sociedade em um lugar melhor. É notória a necessidade de um momento de debate e discussão com esses adolescentes para promover um melhor esclarecimento sobre questões de igualdade de gênero, feminismo e machismo, para que ao empoderá-los eles possam empoderar outras pessoas e assim promover uma transformação mais abrangente na sociedade.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Feminismo. Machismo. Igualdade de gênero. Sexismo. Desigualdade de gênero.

### **Abstract**

Women's empowerment emerges as a way to promote social change in commitment the students in fighting for equal opportunities, so it is a joint strengthening and not in isolation, with the goal of making society more just for women. The study was carried out in some public schools in Diamantina - MG with the objective of empower adolescents through educational approaches, seeking to reduce the gender inequality present in society. From the analysis of data it was noticed that the students did not have a clarification on what is the feminism, but they believe that feminism, as a concept introduced to them, can transform society into a better place. It is therefore necessary to have a moment of debate and discussion with adolescents, to promote greater clarification on issues of gender equality, feminism and machismo, so that, by enabling them, they can empower others and thus promote a more comprehensive transformation in society.

**Keywords:** Empowerment; Feminism; Chauvinism; Gender equality; Sexism; Gender inequality.

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM-Campus JK) - Diamantina/MG, Brasil.  
Discente de Fisioterapia pela Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (UFVJM)  
e-mail: na.christina@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM-Campus JK) - Diamantina/MG, Brasil.  
Discente de Medicina pela Faculdade de Medicina de Diamantina (UFVJM)  
e-mail: marthalorena.ma@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM-Campus JK) - Diamantina/MG, Brasil.  
Professora doutora do Instituto de Ciência e Tecnologia (UFVJM)  
e-mail: flaviana.tavares@ufvjm.edu.br

## **1 Introdução**

As desigualdades sociais, econômicas e de gênero ainda são problemas a serem enfrentados no Brasil. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil está entre os 5 países mais desiguais do mundo, com base na análise dos dados do imposto de renda referentes aos anos de 2006 a 2014 (SOUZA, 2017). O estudo mencionado analisou 29 países, entre desenvolvidos e em desenvolvimento, mostrando que o 1% da população brasileira mais rica concentra entre 22% e 23% do total da renda do Brasil, nível superior à média internacional (SOUZA, 2017).

A ONU é uma organização intergovernamental fundada para promover a cooperação internacional; os seus objetivos incluem promover os direitos humanos, auxiliar o progresso social e o desenvolvimento econômico, proteger o meio ambiente, manter a segurança e a paz mundial, e promover ajuda humanitária em casos de fome, desastres naturais e conflitos armados. Além disso, visando a promoção da igualdade social e de gênero, fundou em 2010 a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, também conhecida como ONU Mulheres, sendo esta, a nova liderança global em prol das mulheres e meninas (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2019).

Os países membros da Organização das Nações Unidas e os ativistas dos direitos das mulheres, após reconhecerem que para tornar real a questão de gênero e igualdade nas vidas de meninas e mulheres, era necessário um programa específico para a promoção da igualdade de gênero, no seio desta organização de alcance mundial, com experiência consolidada e consideráveis recursos. Sendo assim, eles se uniram para criar a ONU Mulheres que coordena e promove o trabalho do sistema ONU no avanço da igualdade de gênero no mundo (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2019).

A ONU Mulheres atua internacionalmente com os pressupostos fundamentais de que as meninas e mulheres ao redor do mundo têm o direito a uma vida livre de pobreza, violência e discriminação, e de que a igualdade de gênero é um requisito primordial para se alcançar o desenvolvimento das nações. Isto porque, as mulheres por um longo tempo foram forçadas a permanecer à margem nas questões de proteção contra a violência, liderança política, segurança em zonas de conflito, acesso a serviços públicos e à educação. No Brasil, país marcado pelo modelo patriarcal, os direitos das mulheres foram conquistados por meio de muita luta, e mesmo assim foram reconhecidos tardiamente. Portanto, hoje as mulheres precisam estar no centro das decisões como líderes, defensoras e agentes de mudanças sociais (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2019).

A ONU Mulheres apoia os países membros da Organização das Nações Unidas no estabelecimento de padrões mundiais para alcançar a igualdade de gênero, trabalhando junto aos governos e à sociedade civil para formular leis, programas, políticas e serviços necessários para a implementação desses padrões (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2019).

As estimativas mundiais da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que aproximadamente 35% das mulheres em todo o mundo sofreram violência física ou sexual por parte de parceiro ou terceiros durante a vida. Segundo o relógio da violência, do Instituto Maria da Penha (IMP), no Brasil a cada 7.2 segundos uma mulher é vítima de violência física, a cada 2.6 segundos uma mulher é vítima de ofensa verbal, a cada 22.6 segundos uma mulher é vítima de espancamento ou tentativa de estrangulamento. E, a cada 2 minutos, uma mulher é vítima de violência com arma de fogo no Brasil, além disso, a cada 6.3 segundos uma mulher é vítima de ameaça de violência, a cada 6.9 segundos uma mulher é vítima de perseguição, por fim, a cada 16.6 segundos uma mulher é vítima de ameaça com faca ou arma de fogo (IMP, 2019). Portanto, é notória a necessidade urgente de empoderar as mulheres e conscientizar os homens, de que a desigualdade de gênero precisa terminar e que a violência contra a mulher deve acabar o quanto antes. A queda da violência de gênero pode ser considerada pré-requisito básico para a redução da desigualdade de gênero.

Diante desses e outros dados alarmantes sobre desigualdades sociais no país, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, definiu o tema da Semana Nacional de Ciência e

Tecnologia de 2018 como: Ciência para a redução das desigualdades. O tema está relacionado a um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estipulados pela Organização das Nações Unidas, especificamente o objetivo de número 10 – Redução das Desigualdades dentro dos países e entre eles.

Com base nesta perspectiva de redução das desigualdades, foi elaborado e executado o projeto de extensão: Empoderamento: o caminho para alcançar a igualdade de gênero, baseado especificamente no objetivo 10.2 da ODS:

“10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.”

O empoderamento, origem do inglês “empowerment”, quer dizer fortalecer, dar poder. O empoderamento feminino é o ato de conceder à mulher o poder de participação social, garantindo que possa estar ciente da luta pelos seus direitos, como pela igualdade ao acesso à saúde, ao trabalho, à educação e à política (CARVALHO, 2004).

O empoderamento, definido em termos genéricos, é um processo e um resultado de ações que afetam a distribuição de poder, no âmbito das esferas políticas, pessoais e intersubjetivas. No empoderamento comunitário, “encontra-se inscritos elementos que caracterizam um patamar elevado de “empowerment” psicológico, a participação ativa na ação política e a conquista de (ou possibilidade de) recursos materiais ou de poder por parte de indivíduos e coletivos” (RISSEL C. 1994 apud CARVALHO 2004).

A luta feminina por direitos civis e políticos das mulheres, e pelo seu acesso à educação, tem longa história no Brasil. Porém, somente em 1827, as mulheres conseguiram o direito de se matricular em instituição de ensino, e só meio século depois adquiriram o direito de cursar uma graduação. Além disso, apenas em 24 de fevereiro de 1932 elas conseguiram o direito ao voto com o Decreto 21.076 assinado pelo então presidente Getúlio Dornelles Vargas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018) e, em 7 de agosto 2006, pela LEI Nº 11.340, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei Maria da Penha (PLANALTO, 2018), a qual protege a mulher vítima de violência física e psíquica, em todos os âmbitos sociais, em especial violência doméstica e familiar.

O empoderamento surge como uma forma de promover mudanças sociais no comprometimento com a luta pela igualdade, sendo assim, é um fortalecimento conjunto e não de forma de ação isolada, a fim de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. Dá-se por meio de abordagens educativas que promovam a sua participação individual ou através de coletivos, na identificação e na análise crítica de seus problemas, buscando estratégias que favoreçam a transformação social.

O projeto “Empoderamento: o caminho para alcançar a igualdade de gênero”, foi elaborado sob a perspectiva do tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2018 que é “Ciência para a redução das desigualdades”. O presente estudo por ser uma ação de extensão foi desenvolvido na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus JK, nas escolas públicas do município de Diamantina–MG, no ano 2018. O público alvo foram os alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, abrangendo alunos de ambos os sexos – masculino e feminino.

O projeto visou empoderar esse grupo por meio de palestras educativas, uma vez que o “empowerment education” contribui com a liberdade humana através do desenvolvimento do pensamento crítico e de estímulo a ações que objetivam executar a superação das estruturas institucionais e ideológicas de opressão (CARVALHO, 2004).

### 1.1 *Desigualdade de gênero*

A desigualdade de gênero entre homens e mulheres no Brasil é notória e ainda persiste mesmo após a criação de leis para diminuir essa problemática, presente em todos os âmbitos, como no trabalho, na saúde, na educação e na política. Diante disso, faz-se necessário o empoderamento feminino, sendo

um dos focos principais os adolescentes, para ampliar a consciência dos direitos e deveres nessa fase da vida e, assim promover o desenvolvimento de ações para a redução das desigualdades de gênero presentes na sociedade (MARINHO, 2016 apud ROSA; GROKORRISKI, 2017).

O empoderamento já se mostrou o melhor caminho para solucionar ou minimizar algum problema, sendo alvo de outros estudos, como, o que focaliza o empoderamento das mulheres rurais no território do sudoeste de Goiás (GOMES et al. 2016) e outro que trata da violência contra a mulher e seu empoderamento social (ROSA; GROKORRISKI 2017). Esse último reforça a ideia de que o “empoderamento comunitário da mulher é uma porta a ser aberta para contribuir com a diminuição dos casos de violência contra mulher, para isso é importante o acesso à informação”, mostrando que o acesso à informação é o pilar central para empoderar e conseguir realizar as transformações sociais (ROSA; GROKORRISKI 2017).

Diamantina, um dos destinos da estrada real é um município localizado no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais (figura, 1). É uma cidade rica em história e tradições, com mais de três séculos de fundação. A história do município está ligada à exploração do ouro e do diamante. Por volta de 1722, deu-se o surgimento do povoado às margens do garimpo, que mais tarde deu origem a este município. No final da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) concedeu à Diamantina o título de Patrimônio Cultural da Humanidade (PREFEITURA, 2018). Apesar de dados escassos sobre a história da cidade, sabe-se que esta é marcada pelo modelo patriarcal desde o início da sua povoação (PREFEITURA, 2018), o qual ainda tem influência nesta população.

Figura 1 – Mapa Vale do Jequitinhonha - MG



(Fonte: <https://www2.ufmg.br/design/polojequitinhonha/images/mapa.gif>)

Trata-se de um contexto urbano favorável para trabalhar o tema da desigualdade social, notadamente a desigualdade de gênero, através de práticas educativas. Há, inclusive, outros estudos realizados em Diamantina - MG em outras linhas de pesquisa que mostram a desigualdade de gênero como sendo um dos fatores que podem contribuir para o surgimento de outros problemas sociais e de saúde. Por exemplo, a obesidade, foi tema de um estudo realizado na Escola Nacional de Saúde Pública por Ferreira (2014) mostrando que a “obesidade expõe uma outra face da pobreza e das desigualdades sociais na contemporaneidade. As mulheres do Vale do Jequitinhonha, que foram entrevistadas estavam associadas à pobreza e à questão de gênero” (FERREIRA, 2014).

A motivação para a realização de atividades para o empoderamento feminino em Diamantina foi de alcançar a redução das desigualdades de gênero entre homens e mulheres, promovendo o empoderamento de adolescentes diamantinenses, por meio de debates sobre a ideologia do machismo e do feminismo.

O público alvo foram adolescentes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Esse período da escolarização foi escolhido devido se tratar de uma faixa etária em que ocorre a construção do pensamento crítico. Além disso, os autores consideram que a população escolar é o futuro do país; se conseguirmos mudar a concepção de mundo que eles têm, essa luta por igualdade de gênero não estará presente só por um momento e sim irá perdurar ao longo das suas vidas. A possibilidade de trabalhar nas escolas pelo fácil acesso também foi um fator importante na eleição do público alvo.

## **2 Desenvolvimento**

A ONU Mulheres, defende a participação equitativa das mulheres em todos os aspectos da vida e enfoca cinco áreas prioritárias, que foram trabalhadas durante a realização deste projeto:

- Aumentar a liderança e a participação das mulheres;
- Eliminar a violência contra as mulheres e meninas;
- Engajar as mulheres em todos os aspectos dos processos de paz e segurança;
- Aprimorar o empoderamento econômico das mulheres;
- Colocar a igualdade de gênero no centro do planejamento e dos orçamentos de desenvolvimento nacional.

Inicialmente houve a elaboração do projeto e aprovação pela Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E, logo após, a divulgação do projeto através do banner (Figura, 2), nas redes sociais e no site do Programa de Educação Tutorial, PET – Estratégias para diminuir a retenção e evasão da UFVJM.

Figura 2: Folder de divulgação nas redes sociais



(Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2018)



Em seguida, iniciaram-se as atividades que foram desenvolvidas em sete turmas de quatro escolas públicas de Diamantina - MG. A equipe do projeto foi composta por alunos da UFVJM - Campus JK. O estudo envolveu quatro etapas, buscando a adequada seleção dos participantes, assim como o seu treinamento. A primeira etapa visou a seleção dos graduandos voluntários dos diversos cursos da UFVJM, através de edital – que destacou regras de participação, como, por exemplo, ter afinidade com o tema e ter pelo menos um turno vespertino ou matutino livre na semana para ter disponibilidade de ir às escolas.

A segunda etapa foi a capacitação dos membros selecionados. Realizaram-se reuniões em parceria com alguns professores da própria universidade, para capacitá-los por meio de debates sobre os temas que seriam abordados com a comunidade, tendo como base dois livros de Chimamanda Adichie: “Sejamos todos feministas” (2014) e “Para educar crianças feministas: um manifesto” (2017).

A terceira etapa foi a atividade na comunidade, a ação de extensão. Iniciou-se o contato com as escolas da cidade de Diamantina por meio de email e telefone. Após agendamento da intervenção nas escolas, iniciaram-se as atividades para a promoção do empoderamento dos adolescentes e jovens. Primeiramente aplicou-se um questionário (Apêndice A), para avaliar o conhecimento prévio do público alvo quanto aos temas abordados durante as intervenções. Este questionário foi elaborado pela equipe do projeto, contemplando questões de ideologias de gêneros machista e feminista, bem como questões socioeconômicas e de igualdade de gênero. Todos os estudantes das turmas concordaram, por livre e espontânea vontade, em participar da dinâmica do projeto.

Antes de iniciar a próxima etapa, o júri simulado, solicitou-se aos alunos que respondessem à seguinte pergunta: “O que as mulheres não podem fazer por serem mulheres?”. Esta pergunta teve o intuito de verificar como estava o grau de conhecimento e pensamento crítico desses alunos, em relação ao machismo e feminismo. Entre as respostas, houve respostas machistas e feministas, dentre elas: “Se calar, e aceitar tudo que é imposto”, “A mulher é livre para fazer o que quiser”, “Não podem ser oprimida pela sociedade”, “No caso não sou eu que devo dizer o que elas pode ou não fazer (Elas deve escolher seu caminho)”, “Ficar de perna aberta”, “Dirigir caminhão”, “Trabalhar fora de casa”. A destacar sobre as respostas a esta pergunta o fato de que muitos alunos optaram por deixá-la em branco. Por meio do questionário, que também avaliava o conhecimento prévio sobre as ideologias de gênero, pôde-se quantificar quantos alunos se consideraram feministas e quantos foram contrários (Gráfico 2).

Após a aplicação do questionário, desenvolveu-se a dinâmica dos debates. Esta foi denominada Júri Simulado. Segundo alguns autores essa dinâmica desenvolve a habilidade de argumentação, a fim de possibilitar uma educação que valorize a autonomia por meio do diálogo (ARAÚJO et al. 2012). Para esta atividade, a turma foi dividida em três grupos, sendo um de acusação, outro de defesa e o terceiro o do júri. O juiz que serve como mediador do debate, definindo o momento da argumentação da acusação e da defesa, foi representado por um componente da equipe do projeto, é importante ressaltar que o júri representado pelos adolescentes que escolhia o grupo vencedor por meio de votação, e o juiz apenas confirmava o veredito do júri. Então, realizou-se uma espécie de tribunal. O esquema da logística da dinâmica do júri simulado pode ser visualizado a seguir (Figura 3).

No segundo momento ocorreu a exposição de situações reais de desigualdade de gênero, com base nos livros trabalhados. Cita-se como exemplo a situação: “Abri a bolsa, peguei o dinheiro e lhe dei (manobrista). E ele, feliz e grato, olhou para o meu amigo e disse: - Muito obrigado, senhor!” (ADICHIE, 2017). Outro exemplo usado nas intervenções foi: “Vi você usando calças justas no sábado passado. Tudo é permissível, mas nem tudo é benéfico. Menina que usa calça justa deseja cair em tentação. É melhor evitar isso.” (ADICHIE, 2017).

Figura 3 - Logística da dinâmica das intervenções em forma de Júri Simulado



(Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2018)

Outro exemplo das situações usadas nas intervenções foi: “Claro que não é a esposa que tem de cuidar da casa sempre, eu mesmo fiz o serviço doméstico quando ela viajou.” (ADICHIE, 2014). Outro exemplo das situações reais usadas nas intervenções foi: “A menina viu um helicóptero de brinquedo, uma daquelas coisas que voam com controle remoto. Ela ficou fascinada e pediu um. ‘Não’, disse a mãe. ‘Você tem bonecas’.” (ADICHIE, 2014).

Após exposições como as citadas aqui, os grupos de defesa e acusação tiveram um tempo para desenvolverem seus argumentos. Durante esse tempo, cada grupo teve uma discussão interna com auxílio de um voluntário do projeto para poderem formular os argumentos para o momento do debate. Em seguida, dava-se início ao debate entre os grupos de defesa e acusação. Enquanto acontecia o debate, o grupo que representava o júri ficou observando os argumentos para que, ao final fizesse uma votação entre si para decidir qual grupo seria o vencedor. Sendo assim, o júri pontuava cada debate realizado na turma e ao final fazia a média para decidir qual o grupo vencedor. O juiz fazia a leitura da situação real exposta (Figura 4), e, além disso, ele também controlava o momento de argumentação de cada grupo de acordo com o andamento do debate. Durante o tempo de discussão de cada grupo para formular seus argumentos, a equipe do projeto os auxiliava.

Após cada exposição de uma situação real retirada dos livros da Chimamanda Adichie, era realizado o momento do julgamento, sendo assim ocorria o debate entre a acusação e a defesa. Em cada turma teve em média 3 julgamentos sendo 3 situações diferentes. Ao encerrar cada julgamento com o veredito final do júri e do juiz, de qual grupo era o vencedor, a equipe do projeto fez uma reflexão com os adolescentes sobre o tema abordado naquele julgamento, a fim de fixar a importância da igualdade de gênero e do diálogo crítico. Reforçando aos jovens e adolescentes, que são o futuro da nação brasileira, a importância de iniciar agora por meio dos debates a construção de um país mais igualitário, com melhores condições de vida para ambos os gêneros e assim reduzir as desigualdades sociais.

Figura 4 – O Juiz, integrante da equipe, fazendo a exposição da situação que dará início ao debate



(Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2018)

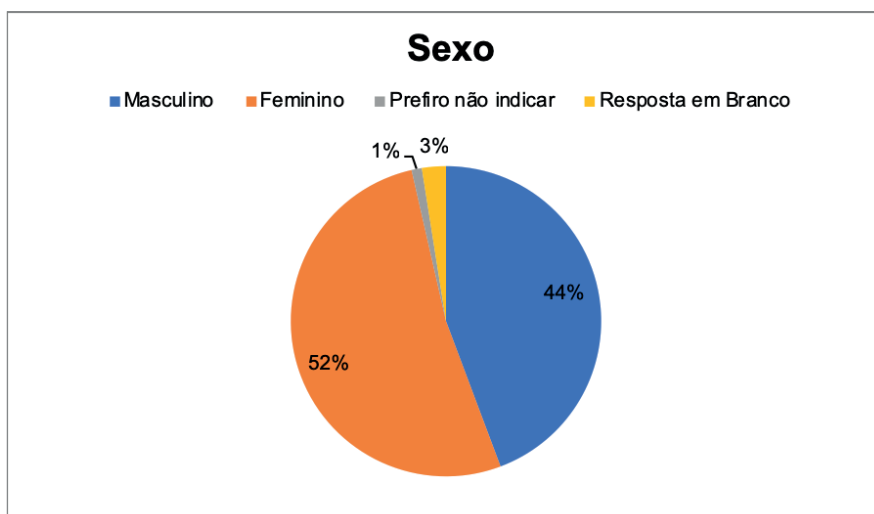
A partir desse projeto de empoderamento para alcançar a igualdade de gênero, foram elaborados livrinhos pela equipe a respeito dos temas abordados nas intervenções, sobre a importância do empoderamento das mulheres para transformar a sociedade, sobre a consciência de que a luta pela igualdade de gênero não deve ser somente da mulher e sobre o mal que o machismo causa para toda a sociedade e não só para as mulheres. Todos esses exemplares são devidamente registrados na biblioteca da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – campus JK, revisados por uma professora de português, e após isso entregues aos alunos das escolas participantes do projeto. Além disso, eles estão disponíveis online para toda a população, e podem ser acessados pelo link: [https://drive.google.com/open?id=1zuPv1paw6\\_yYH4Og\\_NxQrR8t45OuF9II](https://drive.google.com/open?id=1zuPv1paw6_yYH4Og_NxQrR8t45OuF9II), ou no site do grupo PET – Estratégias para Diminuir a Retenção e Evasão na UFVJM: <https://sites.google.com/view/petestrategias/inicio>.

A quarta e última etapa dessa ação de extensão, consistiu na análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos alunos antes da dinâmica do júri simulado, para avaliar a efetividade desse momento de discussão com os estudantes dessas escolas públicas de Diamantina que participaram do projeto, ou seja, avaliar se o conteúdo abordado era realmente necessário para esses alunos. Por meio da análise dos gráficos apresentados neste trabalho foi constatado que o assunto era sim necessário, pois os alunos não tinham o esclarecimento sobre o que é feminismo, o mal do machismo e como a sociedade pode ser melhor se tiver igualdade de gênero (Gráfico 2 e 3).

### 3 Conclusão

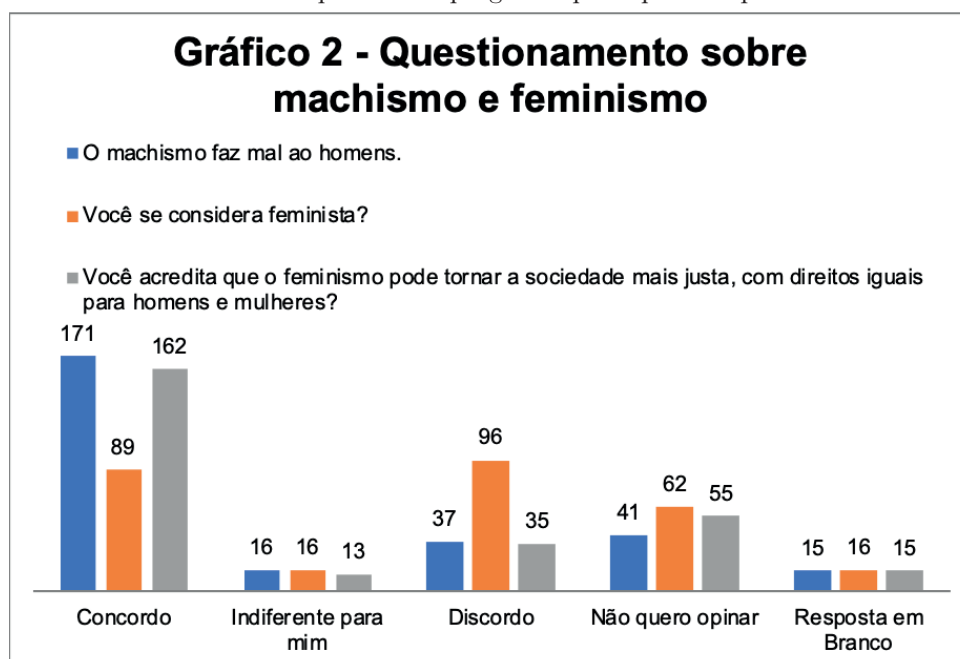
Aplicou-se o questionário (Apêndice A) para 280 alunos de ambos os sexos (Gráfico 1), abordando questões sobre igualdade de gênero, ideologia do feminismo e ideologia do machismo.

Gráfico 1 – Respondentes ao questionário estratificados por sexo.



O gráfico 2, a seguir, apresenta as respostas a três perguntas (três variáveis medidas através de escala Likert de opinião): opinião sobre o efeito negativo do machismo nos homens, a concordância dos alunos em se posicionarem como feministas, e a opinião sobre os efeitos positivos do feminismo na sociedade. Observou-se que 61% (n=171) dos respondentes concordaram que o machismo também faz mal aos homens, e não só às mulheres como alguns ainda pensam atualmente. Outros 39% (n=109) deram outras opções, também representadas no gráfico 2. Apenas 32% (n=89) estudantes responderam que se consideram feministas, sendo quase o mesmo o percentual 34% (n=96) dos que não se consideram feministas. Destaca-se também no gráfico o percentual relativamente alto, de aproximadamente 19% dos alunos, que dizem não ter opinião sobre as três variáveis abordadas no gráfico 2 (n=41, n=62, n=55). Contudo, mais de 58% (162) dos adolescentes concordaram que o feminismo pode transformar a sociedade em um lugar mais justo e igualitário (Gráfico 2). Em outras palavras, muitos adolescentes não conheciam o conceito de feminismo, porém, mesmo com o pequeno esclarecimento, feito através da intervenção dos pesquisadores, do que é o feminismo, que a sua ideologia é a luta por igualdade de gênero, a maioria concordou que ele pode mudar a sociedade para melhor, promovendo igualdade e avanço no desenvolvimento do país.

Gráfico 2 – Respostas às 3 perguntas principais do questionário



Diante desses dados realizou a correlação de Spearman considerando  $p < 0,01$ , para verificar se há correlação entre os itens do gráfico acima, os resultados são apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Correlação de Spearman para os itens do gráfico 2.

	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>
<b>Item 1</b>	1		
<b>Item 2</b>	0,36	1	
<b>Item 3</b>	0,40	0,42	1

Isto significa que não necessariamente o indivíduo que se considerou feminista tenha concordado que o machismo faz mal aos homens; ou que o feminista concordou que o feminismo pode transformar a sociedade em um lugar mais justo; ou que os que discordam que o machismo faz mal aos homens que também discorde que o feminismo pode transformar a sociedade em um lugar mais justo. O fato do resultado das correlações terem sido fracas, embora com significância, corrobora a presença da falta de entendimento dos alunos sobre as ideologias de gênero, pois era esperada uma alta correlação entre os itens, por se tratarem de questões convergentes relacionadas ao feminismo, logo esses dados reforçam a importância de se tratar esse assunto com o público esse público alvo.

Essa percepção que algumas pessoas têm de que o machismo só faz mal às mulheres, precisa ser desmistificada. A partir da análise do questionário notou-se que 31% (n=109) dos respondentes não concordaram que o machismo faz mal aos homens, sendo esse um número muito expressivo. Por este motivo, foi visando diminuir essa concepção equivocada das pessoas que o machismo só faz mal às mulheres, que o presente projeto produziu um livrinho que relata o mal do machismo para toda a sociedade. Este livrinho, após ser registrado na UFVJM – campus JK será disponibilizado para toda a sociedade em versão online e impresso, nos mesmos links citados acima, dos livrinhos que já foram registrados.

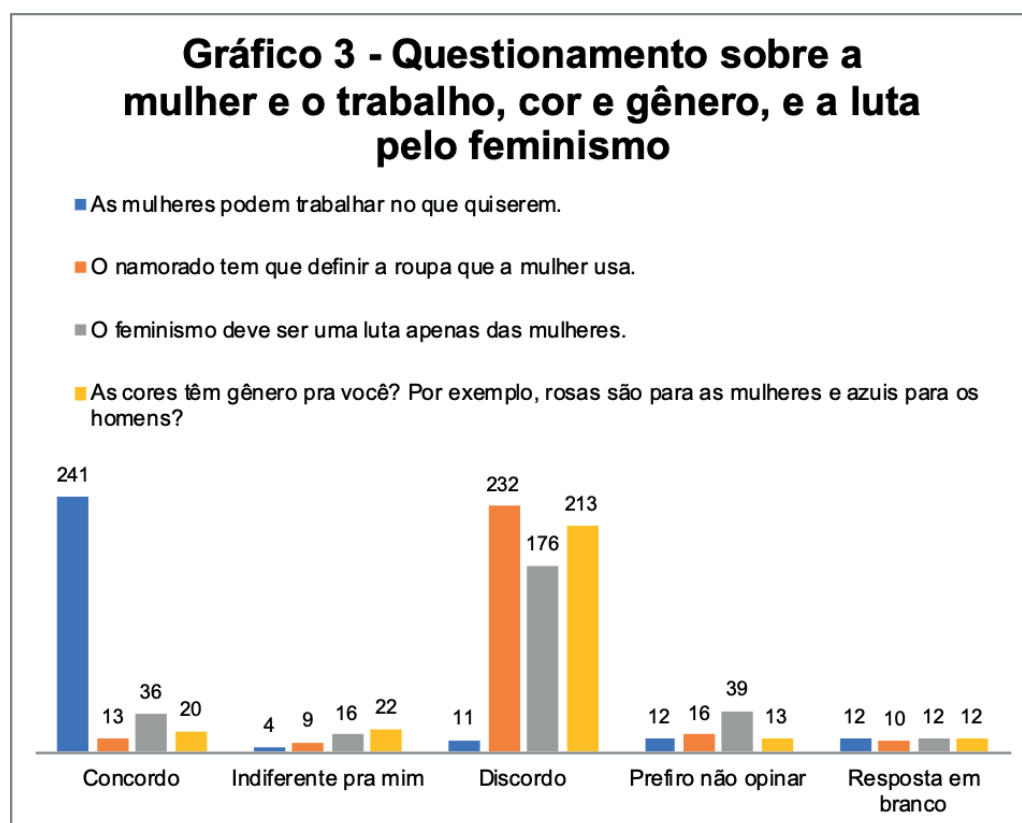
Analisando os dados colhidos de outras questões (Gráfico 3) percebeu-se que os adolescentes tendem mais para o idealismo feminista do que machista, apesar da falta de esclarecimento tanto por parte da escola como da família. Isso mostra que, apesar da cultura machista nesta população, esse grupo não tem o machismo tão forte em sua forma de pensar, de acordo com suas respostas.

Porém, ainda fazem-se necessários outros momentos de conversa e de debates sobre feminismo, igualdade de gênero e sobre os problemas do machismo com esse e outros grupos de adolescentes. Pesquisas de levantamento e intervenções como esta deveriam ser feitas, em todo o país, para que por meio da educação e informação, eles possam entender a importância da igualdade de gênero para um país mais próspero e desenvolvido em um futuro próximo. A mudança deve começar agora, o quanto antes, para que o futuro de igualdade de gênero não continue sendo uma utopia para a nação brasileira.

No gráfico 3, nota-se que 86% (n=241) concordam que as mulheres podem trabalhar no que quiserem, 82% (n=232) discordam que o namorado é quem deve definir a roupa que a mulher deve usar, 62% (n=176) discordam que o feminismo deve ser uma luta apenas das mulheres, e 76% (n=213) discordam que as cores têm gênero. Conforme o esperado teve alta concordância com a primeira questão e alta discordância com as demais questões, o que corrobora com o resultado de que os alunos são mais abertos ao feminismo, embora não tenham o esclarecimento adequado sobre essa ideologia o que foi confirmado na Tabela 1, além do fato de que apenas 31% (n=89) se consideraram feministas (Gráfico 2).



Gráfico 3 – Dados de outras perguntas do questionário que retratam a percepção dos estudantes quanto ao feminismo, a luta por igualdade, e estereótipos de gênero.



O projeto ultrapassou as barreiras do ambiente escolar dos alunos de Diamantina, por meio de divulgações em redes sociais, site e instagram do PET – Estratégias para Diminuir a Retenção e Evasão na UFVJM, e programas de rádio veiculados na Rádio Universitária 99,7 FM. Atingindo assim outros grupos sociais, permitindo que a informação sobre a importância da igualdade de gênero alcançasse um público maior. Com isso, a equipe do projeto foi convidada a participar em outras escolas de outras cidades, como São João da Lagoa, Pirapora e Várzea da Palma, ambas no Estado de Minas Gerais, para poder promover o empoderamento dos adolescentes dessas cidades.

Com este trabalho, pode-se concluir que o machismo ainda é presente na nossa sociedade e apontado como um fator que atrasa o desenvolvimento do país, tanto em questão econômica quanto em questão cultural. Além disso, percebemos que os adolescentes e jovens não têm o devido esclarecimento sobre as ideologias de gênero, e como o feminismo pode transformar a sociedade em que vivemos em um lugar melhor e igualitário.

Portanto é preciso empoderá-los, e assim mostrar o caminho a ser seguido para alcançar uma sociedade com oportunidades iguais para os indivíduos independente do gênero. Para isso é preciso promover acesso à informação a esses alunos para que eles possam criar um pensamento crítico sobre o atual cenário brasileiro e assim almejar um país menos desigual. O projeto contribuiu para o conhecimento, educação, acesso à informação e promoção de diálogo sobre a questão de igualdade de gênero, machismo, violência contra a mulher, estereótipos machistas e o feminismo entre alunos no próprio ambiente escolar, de forma dinâmica e crítica sobre o porquê da desigualdade, como podemos acabar com ela, e como promover transformações na sociedade.

Apesar destas conclusões que podem ser retiradas deste projeto, é necessário estudos mais aprofundados e abrangentes, para poder conhecer a realidade de toda a população brasileira e não só a de Diamantina, para que, assim, medidas de combate a violência e a desigualdade contra a mulher sejam colocadas em práticas. São necessárias políticas e programas de conscientização social de que o machismo é um mal para toda a sociedade e que precisa acabar, e, além disso, evidenciar a

importância da igualdade de gênero para o desenvolvimento da nação. Desse modo, essas medidas atingiriam toda a população brasileira, principalmente os adolescentes e jovens que são considerados o futuro da nação, porém, a mudança deve começar no presente, o quanto antes.

### **Agradecimentos**

- Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação, PET – Estratégias para Diminuir a Retenção e a Evasão na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- Rádio Universitária 99,7 FM.
- Professora Doutora em Saúde Pública Ana Paula Nogueira Nunes.
- As escolas públicas de Diamantina onde foi realizado o projeto: Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos; Escola Estadual Gabriel Mandacaru; Escola Estadual Professora Gabriela Neves; Escola Estadual Professora Ayna Torres. Bem como também as escolas das cidades de Pirapora, Várzea da Palma e São João da Lagoa, ambas em MG, que nos convidaram para ir realizar o projeto.
- Aos acadêmicos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: Alba Maria de Almeida Castro; Isabella Carolayne Acacio Almeida; Maria Gabrielle Coelho Caldeira; Marisa Amaral de Almeida, Martha Lorena de Moura Alves e Yuri Rocha Peçanha, que foram voluntários do projeto, sob coordenação da acadêmica Natália Christina de Moura Alves.

## Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. 1. Ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2014.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. 1 ed. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia Das Letras, 2017.

ARAÚJO, A. V. N. S.; MELO, A. C. O; SILVA, A. N. B. **Júri simulado aplicado ao ensino de química: desenvolvendo a prática da argumentação dos alunos do ensino médio**. In: Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012, Tocantis. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/2301/1176>> Acesso em: 27 de out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 21.076**, de 24 de fevereiro de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.htm>>. Acesso em: 16 out. 2018.

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, jul-ago. 2004.

FERREIRA, V. A. **Desigualdades sociais, pobreza e obesidade feminina**. 180f. 2014. Dissertação (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2014.

GOMES, K. A. S.; LUNAS, D. A. L.; JÚNIOR, H. M. C. Empoderamento da mulher rural no território sudoeste de Goiás. In: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. Inovação: Inclusão Social e Direitos. **Anais...** Pirenópolis: UEG, 2016.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Relógios da violência**. Disponível em: <<http://www.relogiosdaviolencia.com.br/>> Acesso em: 01 de jan. 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU Mulheres Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/onumulheres/>> Acesso em: 01 de jan. 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, ODS10. Objetivo 10: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods10/>> Acesso em: 01 de jan. 2019.

BRASIL. Planalto. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)> Acesso em: 16 de out. 2018.

PORTAL POLO JEQUITINHONHA. **Localização mapa do vale**. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/Localizacao/Mapa-do-Vale>> Acesso em: 27 de out. 2018.

PREFEITURA DE DIAMANTINA. **História de Diamantina**. Disponível em: <<http://diamantina.mg.gov.br/o-municipio/historia-de-diamantina/>> Acesso em: 22 de out. 2018.

ROSA, H. C. M. R.; GROKORRISKI, R. **Violência contra mulher e seu empoderamento social.** In: XV JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS, Ponta Grossa, 25 a 27 de out. 2017.

SEMANA nacional de ciência e tecnologia. Tema da Semana Nacional de 2018 é anunciado. Disponível em: <<http://snct.mctic.gov.br/semanact/opencms/noticias/arquivos/TemaSemanaNacional2018Anunciado.html>> Acesso em: 01 de jan. 2019.

SOUZA, P. H. G. F.; MEDEIROS, M. **The concentration of income at the top in Brazil, 2006-2014.** International Policy Center for Inclusive Growth, 2017.

**Recebido em: 27 de outubro de 2018**

**Aceito em: 18 de junho de 2019**

## Apêndices

### Apêndice A – Questionário aplicado nas escolas para os adolescentes.

Prezado aluno, essas perguntas são de fundamental importância para o projeto. Importante que você responda cada uma delas. Essas informações são confidenciais e jamais iremos expor o seu nome.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo:  Masculino  Feminino  outros  prefiro não indicar

3. Idade: \_\_\_\_ 4. Data de nascimento \_\_/\_\_/\_\_

5. Raça:  Branca  Parda  Preta  Amarela  Indígena

6. Bairro onde você mora: \_\_\_\_\_

7. Em que tipo de escola você estuda?  Escola Pública.  Escola Privada.

8. Qual o nome da sua escola: \_\_\_\_\_

9. Você está cursando qual ano escolar?

9º ano do EF  1º ano do EM  2º ano do EM  3º ano do EM

10. Qual a escolaridade de sua **MÃE**?

1.  sem escolaridade

7.  ensino superior completo

2.  ensino **fundamental** incompleto

8.  especialização

3.  ensino fundamental completo

9.  mestrado

4.  ensino **médio** incompleto

10.  doutorado

5.  ensino médio completo

11.  não sei

6.  ensino **superior** incompleto

11. Qual a escolaridade do seu **PAI**?

1  sem escolaridade

7  ensino superior completo

2  ensino **fundamental** incompleto

8  especialização

3  ensino fundamental completo

9  mestrado

4  ensino **médio** incompleto

10  doutorado

5  ensino médio completo

11  não sei

6  ensino **superior** incompleto

12. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

Nenhuma Renda.

Até 1 salário mínimo.

De 1 a 3 salários mínimos.

De 3 a 6 salários mínimos.

De 6 a 9 salários mínimos.

Mais de 10 salários mínimos.



**Responda o questionário a seguir marcando apenas uma alternativa:**

**1- Homem não pode chorar porque é coisa de mulher.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**2 - Feminismo é lutar para que homens e mulheres tenham direitos iguais.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**3 - Feminismo é lutar para que as mulheres sejam melhores que os homens**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**4 - O feminismo DEVE ser uma luta APENAS das mulheres**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**5 – O namorado TEM que definir a roupa que a mulher usa**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**6 - “Abri (Chimamanda) a bolsa, peguei o dinheiro e lhe dei (manobrista) e ele, feliz e grato, olhou para o meu amigo e disse: “Muito obrigado, senhor!”. Você concorda que a atitude do manobrista em agradecer o homem e não a mulher que lhe deu o dinheiro, foi correta ?**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**7 - É possível que o homem cuide dos filhos enquanto a mulher trabalha fora de casa.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**8 – O machismo faz mal aos homens.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**9 - As cores têm gênero pra você? Por exemplo, rosas são para as mulheres e azuis para os homens?**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**10 – As mulheres podem trabalhar no que quiserem.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**11 – Quem define a liberdade sexual da mulher é um homem.**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**12 – Você se considera feminista ?**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar

**13 – Você acredita que o feminismo pode tornar a sociedade mais justa, com direitos iguais para homens e mulheres?**

1 ( ) Concordo 2 ( ) indiferente para mim 3 ( ) Discordo 4 ( ) não quero opinar.

**Avaliação dos Impactos na Transformação Social em  
um Projeto de Extensão Universitária**

*Evaluation of Impacts in Social Transformation in an University Extension Project*

**Denise Cunha Dantas<sup>1</sup>**

**Antônio Cláudio Gómez de Sousa<sup>2</sup>**

**Resumo**

O objetivo principal deste artigo é apresentar a análise dos impactos sociais de um projeto de extensão universitária, a partir da visão de seus participantes. Pretende-se com este trabalho contribuir para a análise social de projetos de extensão, sua gestão como papel social da Universidade Pública no fortalecimento do diálogo entre a Academia e a Comunidade externa à Universidade nos aspectos de formação como construção do conhecimento, como embasamento de políticas públicas e como transformação para a ação de grupos sociais menos favorecidos e excluídos. Concluiu-se que um aspecto relevante é entender a relação do projeto como extensão universitária e a promoção de impacto nas transformações sociais, desenvolvidas e consolidadas a partir de uma prática transformadora através do diálogo com os setores oprimidos.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Dialogicidade. Participação. Emancipação.

**Abstract**

The main objective of this article is to present the analysis of the social impacts of an university extension project, based on the vision of its participants. This work intends to contribute to the social analysis of extension projects, its management as a social role of the Public University in strengthening the dialogue between the Academy and the Community external to the University in the aspects of training as knowledge construction, as a basis for policies public and as a transformation for the action of less favored and excluded social groups. It was concluded that a relevant aspect is to understand the relation of the project as a university extension and the promotion of impact on the social transformations, developed and consolidated from a transforming practice through the dialogue with the oppressed sectors.

**Keywords:** University Extension. Dialogicity. Participation. Emancipation.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Mestranda do Núcleo Interdisciplinar de Desenvolvimento Social - (NIDES/UFRJ) e Pedagoga do LEDAV/PENO/COPPE/UFRJ.  
e-mail: ddantas@oceanica.ufjf.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Professor Associado da Escola Politécnica (UFRJ).  
e-mail: ac@poli.ufjf.br

## **1 Introdução**

A importância de avaliarmos os impactos na transformação social de projetos de extensão nos faz refletir sobre o desenvolvimento da produção do conhecimento. É objetivo da extensão universitária que todos os atores participantes das ações extensionistas se apropriem dos conhecimentos desenvolvidos em processos de transformação da realidade. Estes conhecimentos são produzidos em um processo de conscientização que “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.26). Sem este objetivo a ação universitária não contribui para que as desigualdades sejam eliminadas, pois, as responsabilidades da comunidade universitária se afastam da solução dos problemas sociais, reforçando as diferenças entre classes ao separar a teoria da prática, o sujeito do objeto, a ciência e a política, o homem da natureza (BORDA, 1978).

Este fato exige reflexões sobre as contribuições possíveis da extensão universitária. Ao realizar um projeto pode-se avaliar os resultados “visíveis” da ação pela verificação da solução ou não dos problemas que estavam sendo enfrentados, mas é mais difícil avaliar os resultados subjetivos da apropriação e desvelamento da realidade resultantes da ação. Neste sentido, propomos uma avaliação social baseada em três aspectos essenciais: a dialogicidade, a participação e a emancipação.

No aspecto dialogicidade, é necessário compreendermos que a Universidade Pública precisa se basear nas relações ser humano com ser humano e ser humano com meio ambiente que possibilitem o aprofundamento da tomada de consciência de sua realidade, podendo adquirir condições de intervir nesta realidade (FREIRE, 1977). Relações através da troca de saberes em ações transformadoras e problematizadoras que levem em conta as diversidades culturais, de experiências e de conhecimentos.

Nesse sentido, aproximamos a avaliação social de projetos às metodologias participativas como referência de dialogicidade, intercâmbio entre saberes diferentes e construção de conhecimento para a ação como prática de pesquisa democrática em projetos de extensão.

Sob o aspecto da participação a extensão deve ser desenvolvida através de metodologias que levem em conta aspectos sociais, culturais e econômicos e a possível consequente transformação e emancipação de um dado grupo através de um processo de construção do conhecimento científico. Segundo Morin, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana” (2011, pág. 49).

Pelo aspecto da emancipação, a autonomia crítica contribuiria para o saudável desenvolvimento da verdadeira condição humana que, conseqüentemente, traria em seu rastro uma transformação social, ao criar um ambiente sobre o qual os atores sociais devem tentar entendê-lo e poder contribuir para sua manutenção como processo emancipatório e continuado.

Na definição de Extensão Universitária estabelecida pelo FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão (2012) como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político de interação transformadora entre a Universidade e a Sociedade Brasileira, a partir de seu conceito e da diretriz “Impacto na transformação social”, salientamos a indicação de um processo de transformação, também, da universidade. Este processo de transformação deve ser avaliado como tal através do conhecimento crítico adquirido na ação, o que exigiria, também, uma avaliação.

O objetivo principal deste artigo é apresentar a análise dos impactos sociais de um projeto de extensão universitária, a partir da visão de seus participantes. Pretende-se com este trabalho contribuir para a análise social de projetos de extensão, sua gestão como papel social da Universidade Pública no fortalecimento do diálogo entre a Academia e a Comunidade externa à Universidade nos aspectos de formação como construção do conhecimento, como embasamento de políticas públicas e como transformação para a ação de grupos sociais menos favorecidos e excluídos.

## 2 Metodologia

Escolhemos como contexto de estudo o Projeto de Extensão da UFRJ “Letramento/COPPE”. O Projeto de Letramento de Jovens e Adultos foi criado em 2005, pela Assessoria de Desenvolvimento Social da COPPE, a partir de um levantamento estatístico, que detectou a condição de analfabetos e analfabetos funcionais de Servidores da UFRJ; trabalhadores terceirizados na área de Serviços Gerais; e do entorno que não são alfabetizados ou que têm dificuldades em ler e escrever, que atuam na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), principalmente nas Unidades do Centro de Tecnologia (CT).

Os objetivos do Projeto são contribuir: no combate ao analfabetismo dos trabalhadores da UFRJ e entorno, ministrando as aulas no local e durante o horário de trabalho; promover a inclusão, usando a informática – Laboratório de Informática para Educação (LipE), como importante ferramenta educacional no processo de ensino-aprendizagem e inclusão social; possibilitar uma ascensão funcional dos alunos trabalhadores; incentivar os alunos na continuação do ensino regular.

A equipe do projeto é formada por duas orientadoras pedagógicas, cinco professores e quatro estagiários de diversas áreas como Faculdade de Letras, Instituto de Matemática, Faculdade de Educação, Escola Politécnica e monitores do LipE. Todos alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em termos metodológicos, optou-se por realizar a pesquisa através da observação participante. Para dar suporte ao argumento deste artigo, foi realizada uma pesquisa de campo, com ênfase na observação direta, a partir da inclusão da pesquisadora nas atividades do projeto estudado de forma a vivenciar e contribuir para o desenvolvimento e o planejamento de futuras ações. Desde essa observação, os quadros da vida dos participantes foram vistos, sentidos, descritos, reconstruídos e apresentados à interpretação.

Quanto ao meio de obtenção e análise de dados, a presente pesquisa pode ser classificada como qualitativa, não apresentando análise de dados quantitativos. Entende-se que esta pesquisa busca esclarecer as percepções dos professores, técnicos administrativos e alunos envolvidos no projeto de extensão, bem como os atores dos contextos a serem contemplados pelos mesmos.

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. (MINAYO, 2009, p. 27).

A pesquisa bibliográfica constitui a base deste trabalho e foi o suporte para a realização da pesquisa de campo. Esta pesquisa foi realizada, além da bibliografia referente, através de coleta de dados sobre o projeto, análise documental e acadêmica.

Ao final, foi realizada a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e do método de narrativas, centralizados no problema, através de análise de experiências e biografias. Os dados foram analisados pela utilização de questões abertas e direcionadas para as hipóteses, descritivas e gerativas, baseadas nos conceitos de dialogicidade, participação e emancipação.

As razões que sustentam as escolhas das metodologias descritas se baseiam em razões de ordem pessoal quando da escolha da abertura para narrativas sobre as quais os atores envolvidos tenham “voz e vez” de expressarem seus anseios e limitações. De ordem prática quando pretendemos atender demandas sociais com objetivos de transformação. De ordem acadêmica quando temos como pretensão contribuir, entendendo que: “O ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (MINAYO, 2009, p. 27).

Para o tratamento dos dados coletados optamos por um método de análise que segue o direcionamento de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, resultando em respostas cognitivas, afetivas, valorativas e históricas.

Inicialmente, esta análise e tratamento de dados se baseou em conceitos e seus derivados que sustentaram a elaboração da entrevista semi-estruturada e do método da narrativa, definidas como ferramentas de coleta de dados desta pesquisa.

### **3 Análise dos Resultados**

Através da observação participante nas ações e do contato direto com os envolvidos pudemos acompanhar a realidade e a evolução do planejamento e desenvolvimento do projeto. Em cada conversa para coleta dos dados, percebíamos o grau de engajamento de cada membro, o que efetivamente seria essencial para uma maior presença de dialogicidade e participação para uma posterior formação de condições de mudanças emancipadoras tanto individualmente como em grupo.

Dentre os membros do projeto foram selecionados as 02 coordenadoras pedagógicas, um professor e três alunos, cada um de uma turma a saber: 1a Turma – Básico, 2a Turma – Intermediário e 3a Turma – Avançado. Foram realizadas entrevistas e narrativas através de gravações de áudios, segundo roteiros pré-estabelecidos, proporcionando o acompanhamento da presença ou ausência de avaliações sociais do projeto.

É importante considerar que ao se pretender avaliar os impactos na transformação social de um dado grupo se faz necessário avaliarmos no desenvolvimento do projeto metodologias que prezem pela dialogicidade e participação efetiva para que os mesmos façam sua “leitura de mundo”, conquistem conhecimento e autonomia para se tornarem indivíduos emancipados em condições de entenderem seu papel e atuarem em seus territórios (FREIRE, 1987).

Em grande parte da entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas do Projeto percebeu-se a preservação de dinâmicas de planejamento junto aos professores de forma dialógica, dando importância ao levantamento e definição de temas que sejam a base do trabalho anual. Percebeu-se iniciativas de ações junto aos alunos, como entrevistas prévias e reuniões, como diálogo com a finalidade de saber o que esses alunos buscam no projeto em questões relativas a compensação de defasagens em seus processos de formação. Também, diante dos temas geradores definidos, quais as suas percepções sobre o assunto na tentativa de entender sua visão de mundo.

É evidente uma característica de complementaridade de participação no sistema de planejamento e realização das ações do Projeto. Ou seja, a participação é tratada como uma necessidade superficial de atuação da comunidade fim do Projeto. Nessa conjuntura, percebe-se a necessidade de processos avaliativos que serviriam de análise de construção de conhecimento e ação.

Fica demonstrado nas palavras do professor a preocupação em desenvolver o trabalho de alfabetização segundo a realidade e necessidades dos alunos, “pois é uma pedagogia centrada na práxis da aprendizagem da palavra pelo oprimido que se assume como sujeito da sua própria história” (GADOTTI, 2018, pág. 1). Percebe-se isto quando o professor se posiciona com as seguintes afirmações: “utilizar palavras que venham de sua visão de mundo”; “trabalhar a partir de seu nome ou de um nome que marcou a vida deles”; “trabalhamos muito a vida do aluno”; “o professor ensina, mas também aprende muito com eles porque eles tem um universo diferenciado”; “quando você fala aluno, você tem que saber qual espaço que ele está”; “cada comunidade tem sua língua, sua fala, e esta é o que eles vão trabalhar em sala de aula”.

No contexto profissional do educador destacam-se necessidades de serem estabelecidos objetivos em conjunto que auxiliarão uma participação mais efetiva dos alunos para dar mais sentido ao ato de ensinar e aprender. Apesar da preocupação do professor em proporcionar ambientes de aprendizagem de maior liberdade de expressão e reflexões mais coerentes com seu mundo particular por parte dos alunos, seu ponto de vista quanto a sua atuação tem como objetivo ensinar e aprender sem pretensão de transformações sociais, frutos de uma nova visão de mundo.

Vale a pena ressaltar a busca, por parte dos alunos, de conhecimentos que são importantes para sua realidade. Isto é exemplificado quando o aluno da turma do avançado relata que acha ser



importante participar no Projeto porque “estou buscando conhecimento, coisas importantes para minha vida, ler meu contracheque e tantas outras coisas”. E parte destes assuntos são frutos do contato direto e atento dos professores para questões que fazem parte do mundo destas pessoas.

Uma questão relevante na participação dos alunos é a coexistência de necessidades do cotidiano destas pessoas, tanto como seres humanos quanto como trabalhadores, e o afloramento e tratamento destas questões por todos os envolvidos no projeto, coordenadores, professores e alunos. Nestes casos, ao propiciar um ambiente de diálogo e participação, aparecem questões da realidade destas pessoas que não tem como não enxergar e incluir nas ações. E assim, como o aluno do Avançado, bem exemplifica: “Viver uma nova vida”.

Quanto a participação a aluna do Intermediário diz que “os alunos vão para a aula para ajudar” e que o Projeto sempre demonstra que pretende chegar “junto com a gente”. Ao ser perguntada o que o projeto mudou em sua vida, ela diz que o projeto está “me ajudando a ser outra pessoa”.

Através das narrativas podemos perceber que, ao avaliarmos a questão da emancipação, a aluna do básico relata, diante da pergunta, “o que o Projeto mudou em sua vida, tanto individual como em comunidade?”, responde: “Mudou muita coisa. Para mim tem mudança, mas para a minha comunidade não sei. Quem tem que se interessar sou eu”.

#### **4 Conclusão**

Ao avaliarmos os impactos na transformação social do Projeto Letramento observamos a necessidade da presença, em seu planejamento e desenvolvimento, de processos dialógicos com a participação efetiva da comunidade fim alimentados por processos avaliativos que contribuam para a análise e retroalimentação no alcance de objetivos. Objetivos estes que devem estar revestidos com finalidades de conquista de autonomia por parte do grupo a que se destina.

Por processos dialógicos entendemos reflexão e ação. Desta forma, diante da ausência dos alunos em decisões referentes ao planejamento das ações a serem desenvolvidas avaliamos a dificuldade de trabalharmos em função de suas leituras de mundo, conforme Freire (1987, pág. 134) afirma que “... pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo.”

Mas, percebemos no desenvolvimento do projeto, em sala de aula, a atitude por parte dos professores de atuarem em conjunto com os alunos de forma aos mesmos pronunciarem seu mundo como objeto de problematização para que partam deles uma nova visão de mundo. Diante disto, o que pode ser necessário a efetividade de emancipação destas pessoas seriam processos avaliativos que levassem em conta conceitos tais como a dialogicidade, a participação, a conquista de autonomia e a conseqüente emancipação dos grupos envolvidos. “A percepção da possibilidade da inovação entendida como participação ampliada de atores de diversos tipos em processo de tomada de decisão” (BOAVENTURA, 2002, pág. 59).

Um aspecto relevante é entender a relação do projeto como extensão universitária e a promoção de impacto nas transformações sociais, desenvolvidas e consolidadas a partir de uma prática transformadora através do diálogo com os setores oprimidos. Promovendo ações de construção de conhecimento, culturais, sociais e políticas com caráter participativo, não hierarquizado e emancipatório.

## **Referências**

BORDA, Orlando Fals. **El Problema de Cómo Investigar la Realidad para Transformarla**. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia. 1978.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança**. São Paulo, 2018. Disponível em: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Acesso em: 14 set. 2018.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa**. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org.). **Gestão Social: Metodologia e Casos**. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2002.

**Recebido em: 29 de outubro de 2018**

**Aceito em: 03 de outubro de 2019**

**O protagonismo da criança no processo educativo:  
um relato de experiência do uso dos Ambientes de Aprendizagem  
e a linguagem movimento na Educação Infantil**

*The protagonism of the child in the educational process:  
an account of experience using the Learning Environments  
and the movement language in Early Childhood Education*

**Angelica Pereira Oliveira<sup>1</sup>**

**Sérgio Roberto Abrahao<sup>2</sup>**

**Fabiula Oliveira Batista Mazeika<sup>3</sup>**

**Resumo**

Este depoimento tem como objetivo realizar um relato de experiência das atividades realizadas até então no projeto de Extensão “Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil” desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná. Busca-se por meio do projeto refletir sobre a importância e as especificidades do trabalho educativo com a linguagem movimento na Educação Infantil, discutindo sobre a organização dos Ambientes de Aprendizagem e a sua importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças, buscando ampliar as experiências e as possibilidades de expressão dos pequenos por meio desta linguagem. Assim, explana-se inicialmente neste trabalho uma pequena discussão teórica sobre estes temas, relatando então como o projeto esta sendo desenvolvido e quais os seus impactos nos sujeitos envolvidos, evidenciando a necessidade desta relação comunidade e Universidade para a formação docente e suas contribuições para a sociedade.

**Palavras-chave:** Ambientes de Aprendizagem. Educação Infantil. Movimento.

**Abstract**

This article aims to present an experience report of the activities carried out until then in the Extension Project “Learning Environments in Early Childhood Education” developed by the Federal University of Paraná. The project seeks to reflect on the importance and specificities of the educational work with the movement language in Early Childhood Education, discussing the organization of Learning Environments and its importance for the development of children’s autonomy, seeking to broaden the experiences and the possibilities of expression of the little ones through this language. Thus, a theoretical discussion about these themes is initially explored, and then reports on how the project is being developed and its impacts on the subjects involved, highlighting the need for this relationship between the community and the University for teacher education and its contributions to the society.

**Keywords:** Learning Environments. Child education. Movement.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba/PR, Brasil.

Voluntária no Projeto de extensão “Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil” (UFPR).

e-mail: gegeli11@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba/PR, Brasil.

Professor titular do Departamento de Educação Física (UFPR).

e-mail: sergioabrahao@ufpr.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba/PR, Brasil.

olsista no Projeto de extensão “Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil” (UFPR).

e-mail: fabbicfc123@hotmail.com

## **Introdução**

Articulada com o ensino e a pesquisa, a extensão possibilita a proximidade entre a comunidade e a Universidade, aumentando o alcance do conhecimento intervindo diretamente no contexto social, contribuindo para a formação do futuro docente (ASSIS E BONIGACIO, 2011), onde através dos projetos de extensão é possível realizar um trabalho comprometido com a população mais carente, principalmente social e economicamente.

O Projeto “Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil” vem sendo desenvolvido pelo departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo realizado em Centros de Educação Infantil de Curitiba e Região Metropolitana (CMEIS) em regiões de vulnerabilidade social, focalizando o desenvolvimento da linguagem movimento com crianças entre 0 e 5 anos de idade. Através da relação pesquisa, ensino e extensão buscou-se uma aproximação entre os CMEIS e a Universidade, mostrando novas possibilidades de trabalhar a linguagem movimento na Educação Infantil através de uma metodologia inovadora que considera a criança, sua produção e o desenvolvimento da sua autonomia no processo educativo, considerando a criança como um ator social.

Sendo assim, este projeto está estreitamente relacionado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estipulados pelas Nações Unidas (ONU), ao qual no número 10 trata da Redução das Desigualdades, tendo como um dos tópicos o empoderamento e promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente das suas características e contextos. Através desta ação extensionista desenvolvemos um trabalho globalizante, ao qual coloca a criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem, sendo uma metodologia inclusiva que considera as individualidades das crianças, considerando-a como sujeito e ator social que tem um papel ativo na comunidade onde esta inserida.

Este projeto tem como objetivos refletir sobre a importância e as especificidades do trabalho educativo com a linguagem movimento na Educação Infantil, assim como a organização dos Ambientes de Aprendizagem e a sua importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças, discutindo as práticas de movimento que podem ser desenvolvidas nesta etapa buscando ampliar as experiências e as possibilidades de expressão das crianças com a linguagem movimento.

## **A linguagem Movimento e os Ambientes de Aprendizagem**

No projeto apresentado foi trabalhado dando-se ênfase a linguagem movimento. Segundo Garanhani (2015, p.273) é através do corpo em movimento que “a criança aprende sobre si e sobre o meio, desenvolve suas capacidades e aprendem habilidades, expressa pensamentos e experimenta relações com o outro e com objetos”, sendo assim o corpo se constitui como a matriz básica do conhecimento para a criança pequena, transformando em símbolo aquilo que se pode experimentar corporalmente, construindo seu pensamento inicialmente em forma de ação (GARANHANI, 2005). Considerando o movimento como uma das linguagens infantis (CURITIBA, 2016), trazemos por meio do projeto uma proposta que objetiva possibilitar experiências e vivências para as crianças, buscando desenvolvê-las “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (CURITIBA, 2016, p.35), compreendendo que é através da brincadeira que a criança se expressa, se comunica, se reconhece como sujeito, aprende sobre si e sobre o mundo, assim como os significados sociais do meio em que vive (BORBA, 2002). Focamos assim a relevância do brincar, desenvolvendo a autonomia da criança, considerando os saberes que elas já possuem e também ampliando estes conhecimentos mostrando a elas diversas possibilidades corporais e culturais por meio do livre brincar.

Entendendo a importância de realizar trabalhos que busquem desenvolver o movimento nas instituições de Educação Infantil, acreditamos que esse deve ser pensado de maneira inovadora e motivam-te, trazendo práticas que realmente instiguem as crianças, as considerem e lhes permita ser protagonistas na produção do seu próprio conhecimento, trazendo assim os Ambientes de Aprendizagem como uma metodologia que possibilita esta produção.

Os Ambientes de Aprendizagem consistem em espaços e materiais organizados a fim de construir um ambiente que favoreça a aprendizagem, onde esta ocorra de maneira espontânea sendo a criança “protagonista y constructor de su propio aprendizaje” (FERRERAS, 2014, p. 9). Se trata de uma metodologia lúdica, inovadora, não diretiva, onde o professor intervém através da preparação dos espaços e materiais diferenciados, atuando como mediador no processo educativo, dando assim autonomia para a criança neste processo, possibilitando a ela ser protagonistas na sua prática através da sua própria iniciativa, (PELLICER, ABRAHAO E RODRIGUEZ, 2010, PELLICER, ABRAHAO E FRANCO, 2010), respeitando suas individualidades, acreditando “na sua potencialidade, respeitar seus ritmos e desejos” criando “oportunidades para que possa falar e se manifestar em diferentes linguagens e, assim, ampliar o conhecimento de si e do mundo” (INSTITUTO AVISA LÁ, 2015, p. 12).

Com esta metodologia tentamos nos afastar das metodologias tradicionais de reprodução, objetivando que as crianças descubram como atuar diante de um Ambiente de Aprendizagem previamente preparado, quanto ao espaço e os materiais utilizados (PELLICE, ABRAHAO E RODRIGUEZ, 2010).

Através destas premissas, busca-se por meio do projeto oportunizar subsídios teóricos e práticos sobre a utilização dos Ambientes de Aprendizagem nos CMEIS, considerando a criança como sujeito neste processo, levando em consideração seus contextos e suas realidades, onde através da criação destes ambientes os educandos possam descobrir as múltiplas possibilidades do brincar, assumindo um papel mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

## **Desenvolvimento do Projeto**

O projeto esta em andamento desde 2015, tendo atingido três instituições de Educação Infantil durante este período (CMEI Pequeninos do Jardim, CMEI Santa Cândida e CMEI Meu Cantinho). Os CMEIS atingidos, assim como os dias e horários para as atividades do projeto, foram definidos a partir da disponibilidade dos acadêmicos, e pelo aceite das instituições.

Durante a semana são realizados encontros onde são feitos os planejamentos das intervenções e também discussões sobre as práticas realizadas. As visitas aos CMEIS ocorrem semanalmente, sendo realizadas as observações e/ou as intervenções nas turmas.

Para início das intervenções foi realizado o contato com os CMEIS, a partir deste contato, ocorreu uma apresentação do projeto por parte dos acadêmicos, realizando reuniões com as equipes pedagógicas das instituições. A partir do aceite destas instituições, foram realizadas as definições das turmas com a equipe pedagógica, e então a apresentação dos acadêmicos as professoras responsáveis pelas turmas e as crianças onde seria realizado o projeto.

Assim realiza-se a observação dessas turmas, onde os acadêmicos realizam uma observação participante, interagindo com as crianças, conhecendo um pouco sobre elas e sua realidade, e dialogando com as professoras com a finalidade de trabalhar em conjunto com elas, discorrendo como elas realizam seus planejamentos e quais conteúdos estão sendo trabalhados, para que nas intervenções possamos dialogar com o que é realizado por elas, fazendo um trabalho interdisciplinar, participando também da rotina do CMEI, as auxiliando quando necessário.

A partir dos dados coletados nas observações, é realizado o planejamento das intervenções. Para isso, é realizado um encontro semanal, onde são realizados estes planejamentos, realizando a busca teórica sobre o conteúdo indicado pela professora e a escolha das brincadeiras de movimento as quais farão parte dos Ambientes de Aprendizagem. Definindo estas brincadeiras, é realizada a elaboração e construção de brinquedos diversificados aos quais serão utilizados nas intervenções, produzindo materiais alternativos para à realização do Projeto.

Para realização das intervenções, inicialmente é realizada a montagem dos Ambientes de Aprendizagem, realizando a organização dos espaços e dos materiais a partir dos planejamentos.



Após a montagem é realizado o encontro com a turma, onde levamos as crianças até o espaço onde está montado os Ambientes de Aprendizagem. Iniciamos a intervenção dialogando e também realizando os combinados de segurança com elas, sempre problematizando com a turma. Então liberamos as crianças para brincar livremente nos Ambientes de Aprendizagem, onde os pequenos de forma autônoma usufruem dos Ambientes e aos acadêmicos cabe a observação deste momento, tendo uma escuta ativa das múltiplas linguagens das crianças. As professoras das turmas, muitas vezes participam deste momento, interagindo conosco e com as crianças, oportunizando uma maior proximidade entre os pares.

Nessas práticas instiga-se através da organização dos espaços e dos materiais que as crianças interajam com o meio e com os outros, dando a elas autonomia, considerando e respeitando suas individualidades. Cria-se uma atmosfera acolhedora da curiosidade e multiplicadora de descobertas, onde as crianças ressignificam os brinquedos de maneiras diversas, fazendo uso da imaginação e do faz de conta, construindo sua visão de mundo e atribuindo significado ao mundo (DELGADO E MULLER, 2005), experimentando e vivenciando variadas possibilidades de movimento, trazendo também os conhecimentos que eles já possuem para as intervenções através do brincar.

Finalizando a intervenção é realizado a “Roda de Conversa” onde é feita uma autoavaliação com as crianças, perguntando do que elas brincaram e como brincaram, discutindo também questões ocorridas durante este momento de livre brincar, possibilitando que elas participem ativamente de todo o processo de aprendizagem. Durante as intervenções são realizados registros fotográficos para uma posterior análise. Após o término da intervenção, é realizada a desmontagem dos Ambientes de Aprendizagem. No restante do período da visita ao CMEI é realizado o auxílio a professora da turma, atuando como auxiliar na sala, dando possibilidades de trocas entre as professoras e as acadêmicas, como também entre as acadêmicas e as crianças.

Ao final de cada intervenção são realizadas, reuniões onde se discute as práticas, realizando registros através de relatórios para análise, discutindo tanto em relação ao que as crianças desenvolveram através dos Ambientes de Aprendizagem (Relatórios das intervenções), como também dos pontos relevantes enquanto ao planejamento, refletindo como os objetivos foram ou não alcançados durante as intervenções e o que poderia ser modificado a fim de atingi-los futuramente (Discussão sobre as práticas). Tais dados são utilizados para a construção de um portfólio, constando os planejamentos, relatórios, fotos das atividades realizadas e das discussões sobre as mesmas.

Como fechamento no ano de 2016, realizamos a revitalização do parquinho do CMEI Pequeninos do Jardim em Colombo, considerando a importância deste como Ambiente de Aprendizagem que privilegia o desenvolvimento da linguagem movimento e a interação entre as crianças. Já em 2017, como fechamento, foi realizada a palestra “Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil na Espanha” na UFPR, a qual foi ministrada pelo Prof. Dr. Juan Garcia Pellicer, da Universidade de Murcia na Espanha, proporcionando discussões sobre os Ambientes de Aprendizagem e a linguagem movimento na Universidade.

Ao longo do projeto também foram produzidos artigos e monografias que servirão de referencial para outros docentes e educandos interessados no tema, compartilhando os saberes produzidos dentro da Universidade nos demais âmbitos.

Foi possível observar uma grande participação por parte das crianças nas intervenções, onde elas puderam brincar de forma autônoma. No início em algumas turmas percebeu-se uma dificuldade desta autonomia por parte dos pequenos, onde elas pediam um direcionamento do como brincar, o que destacou a importância de momentos como este. Ao decorrer das intervenções percebemos uma evolução por parte dos pequenos, tanto no momento do brincar quanto em relação aos conflitos existentes entre eles, percebendo assim um aumento na autonomia e uma maior liberdade ao brincar, não só desenvolvendo suas capacidades físicas e habilidades motoras, mas também valores e virtudes, assim como a socialização entre eles, dividindo os brinquedos e respeitando uns aos outros. Eles se mostraram cada vez mais ativos durante a roda de conversa, mostrando mais autonomia ao falar e



refletindo realmente sobre o que fizeram nas atividades. Assim percebeu-se uma grande produção de conhecimento por parte das crianças durante as intervenções, onde se observou uma participação ativa dos sujeitos, ressignificando os brinquedos e interagindo tanto com o meio como com os demais indivíduos.

Como os Ambientes de Aprendizagem permite que cada criança possa aprender em seu próprio tempo e ritmo, vimos resultados relevantes ao realizar intervenções em turmas com crianças de inclusão, sendo possível considerar as individualidades de cada um e incluí-los realmente no processo ensino-aprendizagem.

Também foi observado um grande interesse por parte das professoras e dos demais envolvidos nas instituições as quais o projeto foi ou esta sendo realizado, assim como um desenvolvimento do olhar destes sujeitos sobre a linguagem movimento e os Ambientes de Aprendizagem, o que evidenciou a necessidade de mais projetos aos quais envolvam a Universidade e a Comunidade que possam atender um número maior de instituições de Educação Infantil.

### **Considerações Finais**

Este projeto teve grande valia para nós como acadêmicos, proporcionando um grande aprendizado através da relação pesquisa, ensino e extensão, possibilitando vivenciar também situações reais de ensino, aonde a partir do contato com as crianças e com as professoras dos CMEIS, foi possível vivenciar uma grande troca de experiências se tornando realmente em uma atmosfera de ensino-aprendizagem.

Através do projeto, foi nos possibilitado ter contato com esta nova metodologia e com a linguagem movimento, comprovando realmente a aplicabilidade dos Ambientes de Aprendizagem e a importância da linguagem movimento nesta etapa, nos mostrando a necessidade de colocar a criança como protagonista no processo de ensino considerando-a como sujeito, como um ator social, levando em consideração seus saberes, suas realidades e suas individualidades, dando a ela possibilidades para que ela possa criar seu próprio conhecimento, tendo assim o professor um papel de mediador do processo de educativo, sendo também pesquisador da sua prática. Por meio do projeto procuramos oportunizar as crianças carentes diversas brincadeiras de movimento, levando em consideração estas premissas, entendendo que a criança como ator social pode transformar a realidade em que vive.

Apesar das dificuldades encontradas, foi possível realizar esta aproximação entre os CMEIS e a universidade, trazendo novidades no ensino para dentro das instituições, mostrando a importância da linguagem movimento e os Ambientes de Aprendizagem como uma forma de desenvolvê-la, assim como um novo olhar sobre a criança e sua produção no processo de ensino.

## Referências

ASSIS, Renata Machado; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. **A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão.** Educação e fronteiras on-line, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2011. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515/905>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância no contexto da educação infantil. Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EdUFF, p. 73-91, 2008. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5954\\_3406.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5954_3406.pdf)>. Acesso em: 29.09.18.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Educação Infantil Caderno I Princípios e fundamentos. Secretaria Municipal da Educação.** Curitiba. 2016. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124737.pdf>>. Acesso em: 29.09.18

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 29.09.18

FERRERAS, Carlos. **Los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía en la Educación Física.** Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, Zamora, 2014. Disponível em: <<https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/125861>>. Acesso em: 29.09.18

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O movimento da Criança na Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon.** Contra Pontos, v.5, n.1, p. 81-93, Itajai, janeiro/ abril. 2005. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/807/659>>. Acesso em: 29.09.18

GARANHANI, Marynelma. NADOLNY, Lorena. Recursos **para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem.** Revista Reladei - Revista Latino Americana de Educación Infantil , v. 4, p. 271-292. 2015. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/educacaoinfantil\\_anosiniciais.pdf#page=65](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/educacaoinfantil_anosiniciais.pdf#page=65)>. Acesso em: 29.09.18

NAÇÕES UNIDAS. Nações Unidas no Brasil. **Objetivos de desenvolvimento do milênio.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods10/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

PELLICER, Juan José García; FRANCO, Beatriz Navarro; ABRAHÃO, Sergio Roberto. **Una propuesta metodologica para Educación Física infantil. Los ambientes de aprendizaje.** V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física. Pedagogía de la Educación Física y el Deporte. Editorial Inde y Universidad de Barcelona, Barcelona, p. 114-128. 2010.

RODRIGUEZ, M<sup>a</sup> Tereza; PELLICER, Juan José García; ABRAHÃO, Sergio Roberto. **Aprendemos equilibrio con ambientes de aprendizaje en primer curso de educación primaria.** V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física, Barcelona, p. 222-246. 2010.

**Recebido em: 30 de outubro de 2018**

**Aceito em: 02 de outubro de 2019**

**Raízes e Frutos 10 anos: lutas e trajetórias.  
Uma vivência nas comunidades caiçaras da Península da Juatinga - Parati/RJ**

*10 years of Raízes e Frutos: struggles and paths.  
An experience in the caiçaras communities of the Península da Juatinga - Parati / RJ*

**Luna Santos Moreira<sup>1</sup>**  
**João Marcos de Araújo Alves da Silva<sup>1</sup>**  
**Raissa de Souza Marinho<sup>1</sup>**  
**Luiz Gabriel Dias Gonçalves<sup>1</sup>**

**Resumo**

O projeto de extensão Raízes e Frutos atua desde 2007 na Reserva Ecológica da Juatinga (REJ), no Sul do Estado do Rio de Janeiro, no município de Paraty. O projeto busca salvaguardar a cultura imaterial e material das comunidades tradicionais caiçaras através do registro das atividades e valorização dos saberes tradicionais. Em 2018 o projeto realizou o evento “Raízes e Frutos 10 anos: Lutas e Trajetórias” que buscou trazer ao espaço acadêmico representantes dos saberes tradicionais e científicos envolvidos com o projeto ao longo desses anos. O evento expôs as principais problemáticas ligadas ao território caiçara através de rodas de conversa e oficinas que buscaram integrar ex-membros do projeto com parceiros e representantes das comunidades caiçaras. O relato de experiência a seguir aborda a organização e o decorrer deste evento.

**Palavras-chave:** Península da Juatinga. Comunidade Caiçara. Saberes Tradicionais. Território Caiçara.

**Abstract**

The Roots and Fruits extension Project has been working since 2007 in the Juatinga Ecological Reserve (REJ), in the south of Rio de Janeiro State, in the municipality of Paraty. The project seeks to save the culture of the material and traditional communities of Caiçara by recording activities and valuing traditional flavors. In 2018, the project carried out the event “Roots and Fruits 10 years: Struggles and Trajectories”, which seeks to bring to the academic space representatives of the traditional and scientific flavors involved with the project over the years. The event exposes as its main area of expertise through conversation circles and workshops that seek to integrate former project members with partners and representatives of the Caiçara communities. The experience report is to follow the organization and process from this event.

**Keywords:** Península da Juatinga. Caiçaras communities. Traditional Knowledge. Caiçara territory.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro/RJ, Brasil.  
Estudante de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia (UFRJ).  
e-mail: lunaomoreira@gmail.com; joaomarcos.alves.dearaujo@gmail.com; raissamarinho1997@gmail.com; luizpontogabriel@gmail.com

## **Introdução**

O projeto de extensão Raízes e Frutos atua junto às comunidades caiçaras da Península da Juatinga desde o ano 2007. Objetiva a salvaguarda da cultura material e imaterial caiçara, através do registro e da valorização dos saberes tradicionais. Em 2018 os integrantes do projeto organizaram o evento “Raízes e frutos 10 anos: Lutas e trajetórias” no qual buscou-se durante os dias 21, 22 e 23 de Agosto de 2018 trazer à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o diálogo entre representantes do saber tradicional caiçara e representantes da comunidade acadêmica, incluindo o corpo docente e discente, interno e externo à UFRJ, contando com ex membros do projeto, parceiros e membros das comunidades da Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REEJ). Durante os 3 dias de evento a trajetória da atuação do projeto junto às comunidades caiçaras foi abordada através de rodas de conversa e oficinas. As rodas de conversa foram divididas em 3 temáticas: “O saber tradicional: da agroecologia ao saneamento ecológico”; “A importância da educação diferenciada para a valorização da cultura tradicional”; “Território e autonomia: conflitos socioambientais na península da Juatinga”. As oficinas possibilitaram um contato mais próximo com as práticas da cultura caiçara, desde o manejo das bananeiras até o artesanato com suas fibras. Além das oficinas e rodas de conversa, durante os 3 dias de evento a coleção de publicações feitas pelo projeto ficou exposta, contando com livros e curtas.

## **Da agroecologia ao saneamento ecológico**

Iniciamos nossas atividades com a realização da oficina de permacultura no espaço Geomata. Durante a oficina, ministrada pelos mestre-griô Francisco Ticote Xavier Sobrinho e a liderança comunitária da Praia do Sono, Jadson dos Santos, nos reunimos para construção de dois canteiros ecológicos e realizamos o plantio de sementes de espécies presentes na Reserva Ecológica Estadual da Juatinga.

Imagem 1 – Foto do canteiro ecológico.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2018).

Na mesa de abertura do evento tivemos como convidados a Tainá Miê, Historiadora, ex-membro e fundadora do projeto, o Pai da Tainá, Antônio Soares Castor que participou da primeira vivência realizada pelo projeto Raízes e Frutos na reserva da Juatinga e o líder comunitário do Pouso da Cajaíba, o Mestre Griô “Ticote”, Francisco Ticote Xavier Sobrinho. Nosso objetivo era voltar ao início do projeto, as razões que levaram os antigos membros a atuarem na reserva, a primeira vivência na comunidade caiçara, os empasses e desafios, as trajetórias e lutas que nos trouxeram para o contexto atual em que se insere o projeto.

Atualmente, uma das frentes de atuação do projeto tem sido o acompanhamento da implementação de um sistema de saneamento ecológico nas praias da reserva. Por isso, escolhemos como ponto de partida para o seminário de 10 anos do projeto, levantar a questão da agroecologia, elemento fundamental para o início do nosso trabalho e, a partir disso relembrar nossas trajetórias até o saneamento ecológico.

A fala da ex-membro Tainá Miê abriu o evento com agradecimentos a todos aqueles que passaram pelo projeto ao longo dos 10 anos, parceiros, comunitários, ex-membro entre outros atores importantíssimos para a própria existência do Raízes. Ela ressaltou também que desde o princípio o projeto busca disputar a extensão universitária, enquanto um espaço político, refletindo sobre a quem ela serve e qual é de fato o papel da extensão, tanto na formação dos estudantes quanto em seu diálogo com a sociedade.

O contexto político em que o projeto iniciou sua atuação na reserva era extremamente complicado devido ao intenso processo de grilagem de terra que se desenvolveu na península da Juatinga. Tainá recordou que ao mesmo tempo em que ranchos eram derrubados na Praia Grande da Cajaíba como forma de expulsar a comunidade tradicional, mansões eram levantadas no Saco do Mamanguá. Dessa forma a agroecologia surge enquanto uma ferramenta política para defender a permanência da população caiçara no território.

Com ajuda de seu pai Antônio Soares, Tainá Mie e os demais ex-membros do Raízes realizaram a primeira vivência na Praia Grande da Cajaíba junto ao Mestre Altamiro. Foi implementado o Sistema Agroflorestal da Praia Grande no terreno do Mestre que estava assim como muitos caiçaras, sendo ameaçados pelos grileiros de terra. Hoje o SAF do Mestre Altamiro é referência do estado do Rio de Janeiro.

Em sua fala o Mestre Ticote relembrou sobre seu primeiro contato com o projeto e sobre como sua luta como líder comunitário sempre esteve associada a pauta da educação nas praias da Reserva. Em parceria com o Raízes, Ticote fundou o Instituto de Permacultura e Educação Caiçara no Pouso da Cajaíba, posteriormente passou a compor o recém criado Fórum de Comunidades Tradicionais e ressaltou a importância da ampliação de parcerias que fortaleceram a luta dos Caiçaras pela permanência no território e na luta por uma educação diferenciada. Atualmente, Ticote é responsável por coordenar o projeto do Saneamento Ecológico no Sono junto com outros parceiros.

### **A importância da educação diferenciada para a cultura tradicional**

No dia 22/08, segundo dia do evento, foi realizada pela manhã uma oficina de Plantas Medicinais junto a uma Trilha Ecológica na Geomata, espaço em que são desenvolvidas diversas ações a partir de iniciativas dos estudantes. Durante a oficina tivemos a participação da professora Nelza Galosse, que atua lecionando na Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REEJ). Ela ministrou a oficina apresentando as propriedades medicinais de diversas espécies presentes no espaço Geomata, que também são encontradas e têm suas propriedades utilizadas pelas comunidades caiçaras da REEJ.

Em parceria com o projeto de extensão Viva Geomata, que propõe trabalhar a agroecologia em espaços urbanos, realizamos a trilha a fim de apresentar as interferências dos estudantes num espaço que, por muito tempo, foi utilizado como depósito de entulho da universidade.



Imagem 2 - Foto da Trilha Ecopedagógica.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2018).

No período da tarde tivemos a segunda mesa, de temática extremamente relevante: “A importância da educação diferenciada para a valorização da cultura tradicional”. Tivemos como convidados: Manuela Giacomo (ex membra), Lício Monteiro, professor do Departamento de Geografia da UFF e membro do coletivo de apoio à educação diferenciada, Vanessa Marcondes, membra do coletivo de apoio à educação diferenciada, e a professora Nelza Galosse, que atua em algumas comunidades da REEJ.

Nessa mesa foi discutida a temática da educação na zona costeira e sua trajetória até a chegada da educação diferenciada. O cenário na zona costeira de Paraty é bastante complexo no que tange o acesso à educação. São aproximadamente 14 escolas espalhadas pela região sendo que, até um passado recente, todas se limitavam ao oferecimento do primeiro segmento, ou seja, o Ensino Fundamental I.

Fica evidente que essas 14 escolas não atendiam a demanda de alunos existentes, por três fatores principais: primeiro, devido a oferta da educação ser limitada ao primeiro segmento e, segundo, devido à localização das escolas, uma vez que são diversas comunidades que se ligam apenas através de trilhas ou barco, o que dificulta o deslocamento para as crianças que não tem uma escola em sua comunidade e, em terceiro, o fato de que a educação ofertada pelo município de Paraty encontra-se deslocada da realidade local, o que gerou uma situação de questionamento e proposição de mudanças.

Esse cenário levava a dois tristes caminhos: o abandono expressivo da trajetória escolar por falta de oferta e acesso, e o abandono do território caíçaras em direção às periferias de Paraty, para ter acesso à educação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação na zona costeira, até então não ofertada pelo Estado, passou por um processo de empresariamento, que acabou ocorrendo de maneira impositiva pela Secretaria Municipal. Temos como exemplo mais forte a Fundação Roberto Marinho.

Essas iniciativas de interesse privado viram na ausência de uma educação contínua uma oportunidade para desenvolver no território o projeto Azul Marinho, projeto de parceria, que para muitas escolas foi entendido enquanto a única opção diante de tantas ausências. Essa iniciativa se materializa na educação em territórios caíçaras através do modelo Telecurso, que se desenvolve a partir de uma lógica urbana, em que os professores ficam reféns do material preparado pela Fundação, com conteúdos extremamente simplificados e uma formação de professores própria.

É importante ressaltar que não existe um concurso específico de professores para a zona costeira, sendo assim, é realizado com o município de Paraty, fazendo com que muitas vezes professores venham sem nenhum preparo anterior relacionado a inserção em uma comunidade tradicional, há também a exploração do trabalho do professor uma vez que existe um revezamento entre as comunidades em uma distância curta de tempo, deslocamentos esses que na maioria das vezes só podem ser realizados de barco, são fatores que a Secretaria da Educação de Paraty não leva em consideração.

Em 2016, com uma iniciativa do Fórum das Comunidades Tradicionais e alguns parceiros foi criado o Coletivo da Educação Diferenciada, em que o Raízes e Frutos esteve presente na primeira reunião, que consolidou o início de um grande projeto que pensa e repensa as demandas das comunidades e a adaptação do currículo oferecido formalmente de acordo com a realidade vivida das comunidades tradicionais.

Foi então, a partir de muita mobilização, implementado em 2016 o ensino diferenciado em duas escolas, a escola da praia do Sono e a escola da praia do Pouso da Cajaíba, que foram as duas primeiras escolas a receberem a implementação da educação diferenciada no segundo segmento, que havia sido até então, por muitos anos dominado pela parceria da Secretaria de Educação com a Fundação Roberto Marinho na modalidade dos telecuriosos.

Em 2018, o Coletivo de apoio à educação diferenciada e o Fórum das Comunidades Tradicionais conquistaram a implementação do currículo da Educação Diferenciada no primeiro segmento para as 14 escolas da zona costeira. Sendo assim, a luta continua pela conquista do Ensino Fundamental II nas outras escolas e sua implementação junto ao currículo da educação diferenciada. Assim como pela conquista do Ensino Médio nas escolas das comunidades tradicionais da região.

Imagem 3 - Foto da roda de conversa sobre a “Importância da educação diferenciada para a valorização da cultura tradicional.”



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2018).

### **Território e autonomia: conflitos socioambientais na península da juatinga**

A última mesa do seminário tratou de uma discussão fundamental para o entendimento da luta caçara pela permanência no território diante de diversos conflitos existentes. Nesse debate, contamos com importantes falas dos convidados: Jadson dos Santos e sua esposa Josiane Leocadio (lideranças comunitárias da Praia do Sono), Pedro Chaloub (ex membro do Raízes e Frutos), Ricardo Martins ‘Papu’ e Vanessa Marcondes (parceiros do projeto).

Nesse bloco do evento foram levantadas discussões acerca da ocupação caiçara ao longo da Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REEJ), a qual é base dos conflitos que assolam e ameaçam a permanência das comunidades nessas terras. O processo de recategorização das unidades de conservação junto às irregularidades fundiárias (grileiros e posseiros) marcam uma trajetória de resistência quanto aos direitos que os caiçaras detêm sobre esse território. Portanto, é nesse contexto que o projeto Raízes e Frutos se insere em aliança à comunidade, acompanhando a luta frente aos diversos conflitos e ataques, que correspondem ao avanço da especulação imobiliária e a preservação ambiental ditada pelo Estado, que fragilizaram por consequência, o território caiçara.

Para compreender esse panorama, Papu (ex-guarda parque do INEA) iniciou a conversa abordando os processos de recategorização da REEJ de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), o qual não se enquadra em nenhuma categoria, visto ainda sua sobreposição da Área de Proteção Ambiental do Cairuçu - unidade de conservação federal de uso sustentável - em que parte do espaço é ocupada pelas comunidades caiçaras e parte não há ocupação humana nem usos tradicionais da terra. Essa condição permite uma suposta divisão da reserva em Parque Estadual (no qual serão preservadas a biodiversidade e a paisagem) e em Reserva de Desenvolvimento Sustentável (onde o modo de vida tradicional caiçara seria preservado, possibilitando o manejo sustentável da terra, além do turismo de base comunitária).

Para além das unidades de conservação, os conflitos fundiários se fazem ainda mais presentes nas disputas do território, retratados principalmente pelos interesses não tradicionais (ou seja, ocupação agressiva e predatória) de interesses imobiliários, se apropriando de forma exclusiva de certas regiões da reserva. O caso referência dessa discussão é o do Condomínio Laranjeiras, localizado próximo a Praia do Sono, região em que famílias caiçaras foram removidas inapropriadamente, sendo deslocadas para a Vila Oratório (como ficou conhecido após o remanejamento da população). Até as praias foram tomadas para uso exclusivo do condomínio, o que desrespeita e ignora a ocupação da área aos caiçaras (inibindo a pesca, por exemplo) garantida pela Reserva. Na Praia Grande da Cajaíba cerca de 20 famílias caiçaras foram removidas pelo processo de grilagem de Gibrail Tannus Notari, que, apesar de responder por crimes ambientais, pretende arquitetar um resort na praia. Ao longo de duas décadas, restaram apenas duas famílias dessa comunidade, as quais lutam até hoje (inclusive correndo riscos de perderem suas terras a qualquer momento) na justiça pelo uso legal e pleno de seu território.

Imagem 4 - Foto da roda de conversa “Território e Autonomia: os conflitos socioambientais na península da Juatinga.”



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2018).



## **Conclusão**

Sendo assim, podemos concluir com a reflexão sobre a relevância que o evento obteve em alguns aspectos principais. A oportunidade de trazer para dentro da universidade mestres e lideranças caiçaras, apresentando as lutas e trajetórias percorridas durante esses 10 anos de existência e parceria do Raízes e Frutos com as comunidades tradicionais da REEJ, abordando as principais temáticas que permearam a atuação do projeto: a agroecologia, o saneamento ecológico, a educação diferenciada, a luta pela permanência no território e o registro das práticas e vivências caiçaras, realizamos uma viagem no tempo ao retomar o contexto de criação do projeto e as trajetórias vivenciadas durante esse percurso. Através disso buscamos reafirmar a importância da troca entre os saberes acadêmicos e tradicionais, não só levando os saberes acadêmicos para as comunidades, mas trazendo os saberes tradicionais para dentro da academia. Ressaltamos também a importância, enquanto um projeto que lida com a vida das pessoas, da troca e a interação proporcionada com a construção e a realização do evento, entre os membros atuais e os ex membros do projeto, que durante esses 10 anos tiveram diferentes vivências, experiências e trajetórias enquanto participantes do Raízes e Frutos.

Além disso, faz-se necessário ressaltar o papel social que o projeto desempenha – o qual, através da experiência, aproxima o mundo acadêmico das comunidades caiçaras – como pode-se notar nos 3 dias de evento.

Ficam nítidos os resultados e a necessidade de uma articulação cada vez maior entre comunidades tradicionais e o meio acadêmico, ressaltando a força do empoderamento, do espaço e da visibilidade que a academia pode de diversas formas proporcionar para as demandas sociais caiçaras, propiciando momentos fundamentais de troca de saberes e experiências de vida, contribuindo para que as principais causas, desafios e questões dos caiçaras da Península da Juatinga, incluindo direitos básicos como a educação e o saneamento, possam ser desenvolvidas e trabalhadas a partir de iniciativas acadêmicas de parceria com as comunidades, contribuindo para o fortalecimento das mesmas e uma melhor qualidade de vida para os que ali habitam. Nesse sentido, é possível vislumbrar a atuação direta do Projeto na redução das desigualdades sociais existentes, ou, ao menos, a sua contribuição para que esta redução ocorra de fato. Consideramos que a luta pela educação diferenciada possui posição central na busca desse objetivo, uma vez que a manutenção de um sistema de ensino baseado na cultura hegemônica urbana representaria o prosseguimento de uma exclusão social programada, inserindo os comunitários de maneira marginalizada na sociedade, reservando-os o lugar de dependentes de políticas públicas generalizantes, as quais jamais levariam em conta suas particularidades e necessidades. O saneamento ecológico, por outro lado, possui enorme potencial de contribuição para o bem-estar dessas comunidades, as quais, esquecidas pelo poder público, sofrem com as consequências da saturação de um modelo de saneamento inadequado.

A partir de tudo que foi discutido durante esses três dias, tivemos a oportunidade de pensar coletivamente sobre os próximos passos do projeto, a partir de um debate mais profundo sobre as lutas e trajetórias vivenciadas durante esses 10 anos de existência. Para os novos membros foi uma grande oportunidade de formação e de maior compreensão sobre as diversas abordagens do projeto.

Finalizamos o seminário com o sentimento de que as lutas, os desafios e conflitos atuais na REEJ são muitos e compreendemos melhor sobre qual é o nosso papel de atuação dentro do território Caiçara daqui para frente.

Imagem 5 – Foto do final do evento reunindo: membros, ex-membros, comunitários, parceiros e ouvintes.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2018).

## **Referências**

RAIZES E FRUTOS 10 ANOS: LUTAS E TRAJETÓRIAS. **Raízes e Frutos:** Uma vivência nas comunidades caiçaras na Península da Juatinga - Paraty/RJ, c2018. Programação. Disponível em: < <https://sites.google.com/view/raizesefrutos/10-anos//>>. Acesso em: 20 de ago. de 2018.

**Recebido em: 01 de novembro de 2018**

**Aceito em: 21 de outubro de 2019**



**Borboleta:**  
**espaço de reflexao e acolhimento sobre a violencia contra a mulher**

*Borboleta:*  
*local for reflection and support about violence against women*

**Clarissa De Antoni<sup>1</sup>**  
**Mariana Golçalves Boeckel<sup>1</sup>**  
**Fernanda Zin<sup>2</sup>**  
**Gabriela Gehlen<sup>2</sup>**

**Resumo**

Esse projeto de extensão permite a reflexão sobre a violência contra a mulher por meio de diferentes ações, como o conhecimento da rota crítica; acolhimento às mulheres na sala de espera para audiência cujo ofensor infringiu a Lei Maria da Penha; observação de audiências; grupos de reflexão de gênero com homens; elaboração de estudos de casos, elaboração de material instrucional sobre a violência, participação em disciplina sobre violências e conjugalidade, participação em eventos científicos, pesquisa e supervisão semanal. Esse projeto existe desde 2016 e atualmente estão vinculados 9 alunos(as) do Curso de Psicologia. Cerca de 400 mulheres foram acolhidas e os resultados apontam para o aprendizado aprofundado dos discentes sobre o tema e sobre as intervenções, bem como o benefício para as mulheres e homens envolvidos em situação de violência ao promover a conscientização sobre esse fenômeno.

**Palavras-chave:** Mulher. Violência. Homem. Violência de gênero.

**Abstract**

This extension project allows reflection on violence against women through different actions, as knowledge of the critical path of these women when carrying out technical visits to public institutions and the services of the service network; reception in the waiting room for the audience whose offender has violated the Maria da Penha Law; audience observation; gender reflection groups with men; elaboration of case studies, preparation of instructional material on violence, participation in discipline on violence and conjugality, participation in scientific events, research and weekly supervision. This project has existed since 2016 and is currently linked to 9 students of the Psychology Course in different activities. Around 400 women attended e the results point to the students' in-depth learning about the subject and interventions, as well as the benefit to women and men involved in violence by promoting healthier relationships.

**Keywords:** Woman. Violence. Men. Gender violence.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) - Porto Alegre/RS, Brasil.

Docente do Departamento de Psicologia (UFCSPA).

e-mail: clarissad@ufcspa.edu.br; mariana\_boeckel@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) - Porto Alegre/RS, Brasil.

Discente do Curso de Psicologia (UFCSPA).

e-mail: ljeszin@hotmail.com; ggehlen7@gmail.com

O presente artigo aborda sobre a extensão universitária promovida pelo Projeto Borboleta: espaços de acolhimento e reflexão sobre a violência contra a mulher. Esse projeto engloba além da extensão, o ensino e a pesquisa. Está em consonância com a temática proposta nesse número pela Revista Raízes e Rumos, que é “A extensão universitária e suas ações educativas” ao proporcionar aos discentes extensionistas e aos beneficiários das ações desenvolvidas o aprendizado sobre questões que envolvam a violência de gênero e seu enfrentamento. Esse enfrentamento à violência ocorre por meio da conscientização das pessoas envolvidas, da produção de conhecimento teórico, da transmissão das informações da legislação - permitindo a apropriação de direitos. Assim, torna-se uma ação educativa ao promover o rompimento do ciclo da violência e permitir uma ressignificação das relações futuras.

É uma ação conjunta entre a Universidade e o Poder Judiciário, com interface entre Saúde e Direitos Humanos, já que suas ações estão voltadas para o enfrentamento da violência contra a mulher. A violência contra a mulher se configura como um fenômeno complexo e multifatorial. Atualmente é considerada de extrema relevância e compreendida como uma questão de saúde pública, pela alta incidência de casos existentes.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), violência é definida como o uso intencional da força física ou de poder, seja ele real ou como ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha alta possibilidade de resultar em lesão, morte, ou algum tipo de dano psicológico. A violência engloba todas aquelas formas nas quais se oprime, impossibilita ou se violam as garantias individuais da pessoa. Por tal motivo, observa-se que todas as definições concordam que a violência se configura como qualquer ato exercido contra a dignidade, nesse caso da mulher, independente de suas origens. Os atos violentos se caracterizam por físicos, sexuais, psicológicos, morais e patrimoniais. As violências físicas e sexuais muitas vezes deixam marcar corporais, sendo mais evidente sua comprovação. Assim como é fácil identificar a violência patrimonial, por haver danos aos bens materiais. Entretanto, a violência psicológica ou emocional é a mais comum e pouco notificada. Ela pode se manifestar pela rejeição de carinho, ameaças (inclusive de morte), impedimentos em relação ao trabalho, a ter amizades ou sair; excesso de vigilância - como comportamento de *stalking* (FERREIRA & MATOS, 2013; RENNER & WHITNEY, 2012).

O levantamento realizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) aponta que a Central de Atendimento à Mulher – Disque 180 atingiu 5.378.774 registros desde sua criação em 2005 até o primeiro semestre de 2016. Frente a isso, uma série de políticas, estratégias e programas estão sendo realizadas visando amenizar as consequências, evitar sua reincidência e prevenir novos casos. Em 2003 surgiu a “Secretaria de Políticas para as Mulheres” e a partir desse marco, se criaram diretrizes, normas e conceitos integrados em relação ao assunto para que se pudesse posteriormente criar estratégias e iniciativas de enfrentamento à violência. Entre eles, está o Plano Nacional de Políticas da Mulher que tem como um de seus objetivos o “reconhecimento da violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, que expressa à opressão das mulheres e que precisa ser tratada como questão de segurança, justiça e saúde pública” (Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013), a ser implantada através da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, que está em consonância com a Lei 11.340/2006, a Lei Maria da Penha.

Essa Lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres nessa situação, como a criação de espaços adequados assim como a preparação de profissionais para atendê-las. Também estabelece mecanismos de criminalização do agressor e medidas integradas de prevenção, proteção e de assistência, e procura promover uma real mudança nos valores sociais que naturalizam a violência doméstica contra a mulher; assim procura ser um instrumento de mudança política, jurídica e cultural.

## **Projeto Borboleta: criando asas para as mulheres alçarem voos**

O Projeto Borboleta surge para amenizar o sofrimento de mulheres frente às situações geradoras de ansiedade de um processo judicial após a denúncia contra seu agressor/cônjuge ou excônjuge. A primeira ação foi o acolhimento as mulheres antes ou depois da audiência, com a criação de uma sala de espera reservada, aconchegante e com um espaço de brinquedoteca para as crianças que acompanham suas mães, na qual o acusado não tem acesso. A iniciativa da criação desse espaço de acolhimento foi da Juíza de Direito Dra. Madgeli Frantz Machado e da psicóloga Ivete Machado Vargas, no 1ª Juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher de Porto Alegre, Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul.

O acolhimento e outras atividades são realizados no TJ em parceria um grupo de Universidades, tanto públicas como privadas. E tem por objetivo promover e ampliar espaços de escuta, reflexão e orientação a respeito de temas relacionados à violência contra a mulher, promovendo e aprimorando a qualidade das relações familiares em mulheres e homens que vivenciaram essa realidade.

As docentes e discentes da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) ingressaram nesse espaço por meio do projeto de extensão denominado Borboleta: Espaço de acolhimento e reflexão sobre violência contra a mulher em 2015. Inicialmente realizando atividades de acolhimento às mulheres em sala de espera para audiência, e a cada ano vem ampliando suas atividades e inserções. Em 2016 era uma bolsista e uma voluntária; em 2017, um bolsista e cinco voluntárias e atualmente conta com uma bolsista e oito alunos(as) voluntários(as) da graduação do Curso de Psicologia. A seguir serão relatadas as atividades desenvolvidas pelo projeto da UFCSPA e que de alguma forma colaboram para a compreensão, reeducação e enfrentamento do fenômeno.

### **Ações desenvolvidas pelo Projeto Borboleta**

#### ***1. Conhecimentos sobre os procedimentos legais***

##### *Caminhando pela Rota Crítica das mulheres e Mapeamento da Rede de Atendimento Especializado*

O objetivo de é conhecer lugares/instituições/serviços nos quais as mulheres estiveram até chegar à audiência. Nesses locais, o foco é buscar informações que podem aprimorar as orientações fornecidas durante o acolhimento. Esse caminho percorrido pelas mulheres nos serviços disponíveis pelas instituições públicas denomina-se de Rota Crítica (BRUHN & LARA, 2016). São visitados locais como a Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher, Defensoria Pública e os serviços que compõem a rede de atendimento do município. As informações obtidas são sistematizadas e organizadas para serem transmitidas às mulheres que aguardam audiência, durante o acolhimento ou por meio de folder instrucional. A rota crítica também envolve a observação de audiências nas 1ª e 2ª Varas de Violência Contra a Mulher e Familiar. As discentes tem acesso aos processos para complementação das informações e nas supervisões na UFCSPA estudam as leis, principalmente a Lei Maria da Penha.

#### ***2. Compreensão sobre o fenômeno da violência***

##### *Construindo o conhecimento sobre as violências vivenciadas pelas mulheres e integração à teoria com a prática do atendimento*

De forma integrada, as extensionistas e demais discentes da UFCSPA participam da disciplina eletiva denominada “Violências e Conjugalidade”, na qual são trabalhados os conteúdos relacionados à violência de gênero, as violências conjugais e possibilidades de intervenção psicológicas e psicossociais. No Tribunal de Justiça realizam capacitações, principalmente aqueles discentes que estarão inseridos nos grupos de reflexão com homens.

As extensionistas também relatam situações que posteriormente são registradas em formato de Estudos de Caso, que poderão ser aplicados na disciplina. Cabe ressaltar que os nomes e locais são alterados, para preservar a identidade das pessoas envolvidas. São realizadas pesquisas vinculadas aos Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação em Psicologia e Saúde. Também foi confeccionado um material com instruções no formato de folder e em slides (projetados na TV na sala de espera), a partir das dúvidas que as mulheres apresentavam no acolhimento. Essas instruções visam orientar sobre os direitos, medidas de proteção e segurança, e contatos da rede. Além da produção do material, essas informações são compartilhadas na equipe, gerando uma melhor qualidade no atendimento e na escuta às mulheres, além de uma padronização da prática. Semanalmente ocorre um encontro de orientação e supervisão com a docente responsável pelo projeto e o grupo extensionista, no qual são descritos os acontecimentos, acolhimentos, grupos, sentimentos e dúvidas quanto ao manejo das situações. Também são tratados assuntos de ordem organizacional e realizadas combinações.

### **3. Atividades voltadas para as mulheres**

#### *Acolhendo às mulheres e ouvindo suas “vozes”*

A atividade de acolhimento consiste numa escuta qualificada, responsável e humanizada, realizada na sala de espera para audiência, tanto para mulheres que ali aguardavam ou depois que passavam pela audiência. Tal escuta se realizava com o objetivo de auxiliar no alívio da tensão de forma imediata (PELISOLI et. al., 2014). As mulheres, na maioria das vezes, mostram-se ansiosas com a situação da própria audiência e com as conseqüências advindas das decisões tomadas naquele encontro (muitas demonstram constrangimento ou intimidação frente à figura de autoridade do juiz/juíza e acabam por não manifestar sua vontade ou se limitavam as respostas como “sim ou “não”). Depois do término da audiência é que lembram em relatar algum fato importante para o caso. Além disso, muitas receiam ter que rever o agressor/acusado, pois desconhecem o direito de serem ouvidas sem a presença do mesmo. Esse fato era muito intimidador e causava mais ansiedade nas mulheres. O acolhimento visa também à identificação de demandas individuais e dúvidas jurídicas, a divulgação de atendimentos disponíveis pelo Projeto Borboleta, como o grupo de mulheres, e encaminhamento para atendimentos e serviços especializados na rede. Durante os acolhimentos, a extensionista pode ser solicitado a acompanhar as mulheres em audiência caso as mesmas sentirem necessidade. As extensionistas se apresentam na sala de espera e se colocam a disposição para conversar. O cuidado com o sigilo sobre algumas informações e o manejo em relação aos sentimentos são observados constantemente. A avaliação sobre essa tarefa é muito positiva tanto por parte das mulheres como das discentes. As mulheres agradecem a escuta e o apoio. As extensionistas tem uma experiência rica, pela oportunidade em se aproximar dessas mulheres, ouvir suas estórias, sentimentos e angustias. Também há possibilidade de observar os grupos de reflexão de gênero com mulheres, que são grupos psicoeducacionais abertos e realizados semanalmente. Esses grupos são coordenados pela psicóloga do TJ/RS.

### **4. Atividades para os homens**

#### *Desconstruindo estereótipos de gênero*

Em 2016, foram realizadas duas visitas ao projeto HORA, que realiza grupos de psicoeducação para homens agressores na comarca de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. Além da autorização para acompanhar os grupos em atividades programadas, foi realizada uma entrevista com os responsáveis sobre o método de trabalho utilizado. Durante a observação dos grupos percebe-se o caráter diferenciado de atuação, e os métodos aplicados para o funcionamento do grupo.

Desde 2017, um extensionista tem o papel de coordenação compartilhada do grupo de reflexão com homens. Geralmente esses homens são encaminhados pelos juízes e orientados a frequentarem o grupo como uma medida alternativa, enquanto o processo segue os trâmites da lei. Uma porcentagem dos homens encaminhados para o grupo é formada por aqueles que chegaram a uma solução amigável com suas companheiras ou ex-companheiras e estão já na fase conciliação, não havendo a necessidade do seguimento do processo criminal. Há também casos em que não houve acordo e a MP é mantida, porém o ato foi considerado de menor potencial ofensivo, ou seja, são crimes de natureza leve que seguem para as fases de instrução e julgamento. Esses grupos são fechados, isto é, depois de iniciados não recebem novos membros. Os coordenadores são profissionais do TJ/RS, discentes e voluntários de diferentes formações, incluindo a Psicologia. O grupo pode ser considerado para os participantes como sendo uma medida que cumpre um papel educativo, reflexivo e preventivo, com objetivo de questionar as crenças, os estereótipos e os valores tradicionais de gênero que reforçam e legitimam a violência. Apesar do potencial terapêutico, este não é um trabalho psicoterápico. Os grupos reflexivos de gênero com homens são complementares e não substitutivos das ações policiais, jurídicas, médicas e psicológicas de atenção à violência intrafamiliar e de gênero. O primeiro contato é uma entrevista preliminar com a equipe de coordenadores (profissionais e estudantes de diversas Universidades). Esta entrevista tem os seguintes objetivos: informar sobre o funcionamento do grupo, fazer o estabelecimento do contrato incluindo as questões de sigilo que serão seguidas, realizar o acolhimento e estabelecer vínculo entre o candidato e a equipe de facilitação, coletar informações sobre o participante através de um questionário que engloba perfil biopsicossocial, situação conjugal e familiar, atitudes diante de conflitos, saúde e violência de gênero. Caso seja necessário, pode acontecer o encaminhamento dos homens para a rede de atendimento a serviços de saúde ou esclarecimentos sobre locais e horários de funcionamento da defensoria pública. Após a formação do grupo, ele ocorre em oito sessões e tem de 8 a 12 homens em cada. Um extensionista já participou até o primeiro semestre de 2018 de dois grupos como co-coordenador.

### **Integrando as ações e o aprendizado**

De março 2016 a março de 2018 foram acolhidas aproximadamente 400 mulheres. A partir da experiência do acolhimento verificou-se a relevância da escuta e esclarecimento das dúvidas no enfrentamento à situação vivenciada. Todos os anos ocorrem às visitas técnicas e entrevistas com profissionais que atuam na rede, seja na Assistência, na Saúde e na Segurança Pública. As informações coletadas nessas visitas embasaram o material instrucional construído, e servem como subsídio para as orientações fornecidas nos acolhimentos. Também possibilitaram o aprofundamento das demandas em relação à rede de apoio, serviços de saúde e atendimento integral do sistema judiciário e maior entendimento da efetividade dos encaminhamentos prestados. O projeto permite uma maior compreensão sobre como as mulheres lidam com as situações de violência e como restabelecem suas vidas após a denúncia. Ao promover processos de reflexão nos homens agressores, o projeto acolhe todos os envolvidos nesse processo, permitindo um enfrentamento à violência mais eficaz. O atendimento prestado para os envolvidos nas situações de violência tem caráter preventivo, assim como é protetivo e promotor de saúde e qualidade de vida. A inserção no projeto oportuniza aos discentes integrar conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas do Curso de Psicologia com questões interdisciplinares. A prática do acolhimento e da escuta, assim como da coordenação de grupos permitem uma formação profissional mais qualificada e humanizada.

Os resultados do projeto Borboleta são apresentados em eventos acadêmicos, sendo que os trabalhos já receberam duas premiações como destaque. Como as pesquisas estão em andamento, espera-se que no final de 2018 e em 2019 cerca de seis artigos sejam submetidos a revistas científicas da área, gerados a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado.



Durante a inserção nas varas de violência, percebeu-se que todas as pessoas envolvidas se beneficiavam com as atividades desenvolvidas. As extensionais são vistas como uma fonte de esclarecimento de questões pertinentes aos processos que tramitavam nas comarcas, como apoio emocional em um momento de imensa ansiedade por parte das mulheres. A prática do acolhimento em sala de espera ou coordenação de grupo permite aprender a escutar e acolher de forma diferenciada diferentes demandas. Assim, desenvolvem sua capacidade em lidar com situações inesperadas, a observar os fenômenos apresentados dentro de um contexto psicossocial, sem deixar de olhar para a subjetividade de cada pessoa atendida. É um aprendizado imensurável.

## Referências

BRUHN, M.; LARA, L. Rota crítica: a trajetória de uma mulher para romper o ciclo da violência doméstica **Rev. Polis e Psique**, v. 6, n. 2, p. 70-86, 2016.

FERREIRA, C.; MATOS, M. Violência doméstica e stalking pós-rutura: dinâmicas, coping e impacto psicossocial na vítima. **Psicologia**, Lisboa, v. 27, n. 2, p. 81-106, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492013000200004-&lng=pt&nrm-iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492013000200004-&lng=pt&nrm-iso). Acesso em: 01 maio 2018.

PELISOLI, C. et. al. Acolhimento em saúde: uma revisão sistemática em periódicos brasileiros. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 31, n. 2, p.225-235, 2014.

RENNER, L. M. & WHITNEY, S.D. Corrigendum to “Risk factors for unidirectional and bidirectional intimate partner violence among young adults”. **Child Abuse & Neglect**, [S. l.], v. 36, p. 611, 2012.

**Recebido em: 30 de maio de 2018**

**Aceito em: 22 de maio de 2019**



**Cuidado integral à saúde da população em situação de rua  
em um município de Minas Gerais**

*Comprehensive health care for the homeless population  
in a municipality of Minas Gerais*

**Rosa Gouvea de Sousa<sup>1</sup>**  
**Ana Paula Furtado Santos<sup>2</sup>**  
**Laura Cunha Soares<sup>2</sup>**

**Resumo**

O presente trabalho é um relato de experiência do Projeto de Extensão acima intitulado, desenvolvido entre março de 2017 e março de 2018. Este projeto se desenvolveu sobre a ótica da invisibilidade social que paira sobre as pessoas em situação de rua, visando garantir o direito à saúde e à dignidade social. Por meio do processo de implantação do Consultório na Rua e durante o processo de trabalho seguiu-se buscando garantir o direito ao acesso integral e longitudinal da saúde, criando vínculos entre essa população e a saúde pública de modo a restabelecer a cidadania dessas pessoas. Esse processo é complexo e longitudinal, sendo desenvolvido de forma intersetorial, a fim de garantir que a visibilidade se estenda para além da garantia da saúde e se torne uma via de acesso a todos os direitos já afirmados em Constituição Federal.

**Palavras-chave:** População em situação de rua. Sistema Único de Saúde. Desigualdade social.

**Abstract**

The present work is an experience report of the Extension Project named above, developed between March 2017 and March 2018. This project was developed on the perspective of social invisibility that hangs on homeless, aiming to guarantee the right to health and social dignity. Through the process of implementation of the health care unit on the street and during the work process, the aim was to guarantee the right to full and longitudinal access to health, creating links between this population and public health system in order to re-establish the citizenship of these people. This process is complex, continuous, being developed in an intersectoral, in order to guarantee that the visibility extends beyond the guarantee of health and becomes a way of access to all the rights already affirmed in Federal Constitution.

**Keywords:** Homeless. Public Health System. Social Inequality.

---

1 Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) - São João del-Rei/MG, Brasil.  
Docente pelo departamento de medicina (UFSJ).  
e-mail: rosags@ufsj.edu.br

2 Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) - São João del-Rei/MG, Brasil.  
Discente no curso de medicina e bolsista de extensão (UFSJ).  
e-mail: anafurtado7@gmail.com; laurinhacsoares@gmail.com

## **Introdução**

O direito ao acesso à saúde, moradia, cidadania e educação se estabelece na Constituição Federal de 1988, e a partir de então a legislação brasileira passa a trazer instrumentos que garantam o desenvolvimento metodológico e prático desses direitos. As políticas públicas são valises que possibilitam organizar, priorizar e gerir tal acesso, o que se faz de modo muito intenso no âmbito da saúde pública, processo que se iniciou em meados dos anos 80 (SANTOS, 2018).

Na perspectiva de direcionar o cuidado de modo mais particularizado a determinados grupos populacionais, dentro das Políticas Nacionais de Promoção em Saúde encontra-se a Política Nacional para a Pessoa em Situação de Rua (PNPR), que permite estabelecer um vínculo de acesso dessa população marginalizada a seus direitos cidadãos (DECRETO N° 7.053, 2009). Esse documento permite a construção de artifícios que facilitem o acesso aos sistemas de saúde, educação, moradia e todos os demais direitos a serviços e programas sociais. No campo da saúde o vínculo entre a população em situação de rua e os sistemas públicos se dá por meio das Equipes de Consultório na Rua (eCR), vinculadas às Estratégias da Saúde da Família.

A Política Nacional para Atenção Básica se estabelece em 2014, e passa a gerir a atenção primária à saúde, sendo que dentro de suas competências está a gestão das eCR (BRASIL, 2012). Apesar da PNAB gerir a prática dessas equipes, a PNPR é a legislação responsável por regulamentar a implantação das eCR, e prevê que elas se apresentem em número proporcional ao contingente populacional de cada município, havendo uma eCR para cada 100.000 habitantes. Regulamenta, ainda, a possibilidade da eCR ser estabelecida de acordo com o número de PSR do município, necessitando número superior a 80 pessoas em situação de rua (PSR) para que se tenha a implantação desse serviço.

Em 2017, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município em questão apresentava aproximadamente 89 mil habitantes. De acordo com esses dados, temos a impossibilidade de implantar as eCR, o que também não é possível de se obter pelo número de PSR, uma vez que o município não detém este. A partir desse panorama, tomamos a Extensão Universitária como modo de dar visibilidade a causa e possibilitar caminhos de diálogo junto ao município na garantia desses serviços, além de promover aproximação entre a universidade pública e a comunidade.

A equipe do programa aqui descrito compreende na extensão a potência de transformação social possível dentro das relações de biopoder circunscritas à biopolítica do cuidado integral às pessoas em situação de rua. Neste sentido, optou-se por promover práticas de cuidado centradas no fortalecimento dos sujeitos, seus coletivos e nas redes informal e formal. Tais práticas foram construídas e pactuadas no ato vivo, ao se fazer extensão, vivendo esta enquanto estratégia de enfrentamentos às desigualdades sociais.

A Extensão Universitária desempenha papel fundamental no desenvolvimento do estudante e docente, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, levando a mudança de percepção e de postura diante da profissão (SÍLVERES, 2013). No que tange a assistência à saúde das pessoas em situação de rua, na literatura encontra-se a experiência de resistência dos profissionais de saúde quando essa população busca o atendimento em saúde (SILVA, 2015). A partir dessa percepção a extensão universitária permite a aproximação do profissional de saúde a essa comunidade de modo a desmistificar paradigmas e percepções estereotipadas.

## **Desenvolvimento**

Considerando que o trabalho foi desenvolvido com a parceria de serviços municipais de saúde e de assistência social, e serviços de ensino superior, desenvolveu-se uma frente de trabalho que visava a pactuação e construção de estratégias junto a esses serviços. Foram reuniões e oficinas para explanação dos objetivos do trabalho e o que se espera de pactuação com as respectivas instituições. As reuniões e oficinas ocorreram com representantes da Prefeitura Municipal, das Secretarias



Municipais de Saúde e de Assistência Social, do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), da Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis (ASCAS), do Departamento de Psicologia, da Coordenadoria do Curso de Medicina e da Coordenadoria do Programa de Residência Médica em Medicina de Família e Comunidade da Universidade Federal.

As bases teóricas do projeto foram escritas por meio de revisão de literatura nas bases de dados Scielo e BVS, no que tange sua assistência ao cuidado integral à saúde, selecionando para leitura os trabalhos produzidos a partir do ano de 2014, uma vez que a PNPR teve sua publicação em dezembro de 2013. Esse processo de pesquisa surgiu da necessidade de se conhecer outras realidades de cuidado, uma vez que a restrição na política financeira do CR se coloca como fator impeditivo a sua ampla implantação – estariam as ações voltadas a PSR concentradas apenas nos grandes centros urbanos?

As atividades em campo inicialmente se concentraram na territorialização e cartografia, observação participante, diário de campo e ações voltadas para os sujeitos, suas famílias e suas comunidades. Todas as ações foram realizadas com a participação dos alunos da Unidade Curricular de Saúde Mental do Curso de Medicina da Universidade e com residentes do Programa de Medicina de Família e Comunidade.

As ações em campo possibilitaram trocas e encontros entre vários atores envolvidos na performance da rua. Muitas vezes a abordagem possibilitou diálogos, às vezes resistência e outras indiferença. Ao se pensar a vulnerabilidade que a situação de rua traz ao sujeito, a equipe de extensão se faz o seguinte questionamento: “como a saúde se circunscreve enquanto necessidade na população em situação de rua?”. A saúde é tida como um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Para que tais direitos sejam preservados, depende-se da garantia prévia dos direitos civis, tidos como fundamentais. Quando isso não ocorre surge um muro praticamente intransponível entre o cidadão e o acesso aos direitos sociais.

O princípio do diálogo orientou as relações da equipe em campo. No entanto, a discrepância de vivências entre a equipe e aqueles que estão na rua demandaram sucessivas ressignificações. As especificidades de redução de danos, a fome, o dormir na rua, a violência, entre outras muitas reflexões colocaram em xeque quem deveria estar com eles e em que momento. Seria a saúde? Quais profissionais seriam? em que oportunidades? O perfil de competência do médico o prepara para tal abordagem? O médico tem repertório para além do que seja prescritivo e normativo? No caso do projeto de extensão do consultório na rua as trocas de saberes foram orientadas pela centralidade na pessoa. Não havia como se preparar para o encontro, a não ser com uma escuta qualificada, com abertura para pactuações e negociações e uma competência linguística que possibilitasse uma conversa acolhedora.

Por esta vivência, a perspectiva da prática médica demanda dele ser mais do que um agente promotor e defensor de um direito social e que leve em consideração a possibilidade da violação dos direitos civis. Dessa forma, parcelas vulneráveis da sociedade, como a população em situação de rua, que não têm acesso aos direitos fundamentais à propriedade e, por vezes, ao registro civil de nascimento, podem tornar-se visíveis aos olhos deste profissional. Tal troca possibilitou a evidência de uma lacuna na formação médica.

Assim como nas demais organizações e serviços de assistência à saúde, o Consultório na Rua se desenvolve por meio de interdisciplinaridade, de modo muito bem estabelecido. A PNPR que regulamenta o serviço divide as equipes de consultório na rua em três modalidades de atuação, nas quais o que se difere são os profissionais que dela farão parte. As modalidades de equipe envolvem diversos profissionais da saúde, desde psicólogos, terapeutas ocupacionais, agente social a enfermeiros e médicos. Nesse movimento percebe-se a indissociabilidade entre o trabalho interprofissional e as ações do CR, e como a medicina é apenas um aspecto da demanda desse grupo, e apesar de o trabalho de extensão não ser regido de modo restrito aos moldes do CR proposto pela PNPR, essa necessidade se traduz na prática diária.

Ao desenvolver as ações em saúde e pactuações relacionou-se de modo interdependente aos profissionais das áreas da assistência social, psicologia, terapia ocupacional e enfermagem, pois esses grupos se inserem na dinâmica do projeto como linha de frente na garantia do direito civil, para consequentemente garantir-se o direito social de saúde integral. As oficinas com profissionais do SUAS e SUS permitiram construir uma rede de facilitadores do acesso à saúde e inclusão social, de modo a estabelecer-se pactuações capazes de gerar o matriciamento da população. Essa proximidade permitiu que a população em situação de rua começasse a restabelecer seus vínculos sociais, uma vez que passam a se reconhecer como cidadãos, e entender que suas demandas são de responsabilidade pública, o que se torna a força motriz da procura dessas pessoas pelos serviços e programas públicos que propiciam essa inclusão.

A territorialização e a cartografia são instrumentos de abordagem territorial inspiradas nos atributos da atenção primária à saúde. A atenção primária à saúde é uma proposta internacional de organização dos sistemas de saúde onde integralidade, longitudinalidade, acesso, coordenação do cuidado, orientação familiar, orientação comunitária e competência cultural formam a base da gestão do cuidado em saúde (STARFIELD, 2002). Como o Consultório na Rua está inserido na Estratégia de Saúde da Família e esta por sua vez é a expressão brasileira desta proposta internacional de gestão do cuidado, compreendemos que as ações em campo deveriam seguir a mesma lógica.

A territorialização e cartografia objetivaram identificar os locais e hábitos para se fazer presente e se inserir de modo suave e menos invasivo possível na vida dessa população, que sempre se esguia de situações novas em que se sentem ameaçadas. Esse mapeamento se deu em horários diversos, mas de modo mais frequente ocorreu às sextas-feiras no turno vespertino, próximo ao almoço, momento onde tínhamos a oportunidade de encontrar muitas pessoas. O primeiro local identificado foi a Rodoviária seguido por mais dois importantes pontos.

A observação participante e o diário de campo almejavam identificar os indivíduos e suas perspectivas, a medida em que se permitia a criação de vínculo e identificação das demandas. As ações voltadas para os sujeitos, suas famílias e suas comunidades foram possíveis após certo tempo, quando já existia vínculo e adesão por parte da população. Este movimento suscitou na equipe extensionista e nos estudantes de graduação e pós-graduação questões como: quem abordamos na rua? Como abordamos na rua? Como registrar as informações? Como organizar a gestão do cuidado? E principalmente, qual a potencialidade de nossa ação e a responsabilidade de continuidade do cuidado? Na Política Nacional para a Pessoa em Situação de Rua (BRASIL, 2009) bem como no Manual sobre o cuidado à saúde junto à população em situação de rua (BRASIL, 2012) muitas destas respostas estão sistematizadas e descritas por autores com experiência de longa data. Entretanto, existe uma potência de aprendizagem e de reflexão no ato vivo de produção de cuidado, principalmente, sobre a competência deste e sua responsabilidade e ética. O locus de exercício para formação do médico está habitualmente no ambulatório seja na unidade básica seja no hospital. O reconhecimento da pessoa enquanto usuário está imbricado à sua identidade ou registro de nascimento. O reconhecimento de seu local de atendimento está relacionado à sua moradia fixa e regular. Quando o sujeito que encontramos não possui direitos civis e políticos garantidos, encontramos dificuldade em reconhecermos e valorizarmos a performance médica.

A rua é um território (BRASIL, 2011) e a população, que lá reside ou nela trabalha, demanda cuidados singulares e tão prementes quanto outros. Neste sentido, a equipe compreendeu a potencialidade do território dentro da perspectiva da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão. Para aproximarmos a formação médica da garantia do cuidado integral para estas pessoas, a equipe optou por continuar com o projeto na forma de programa e aprofundar a rede de atenção que possibilitará suporte social para a garantia dos direitos da população em situação de rua.

A parceria entre Universidade e Prefeitura é um caminho possível e potente assim como a proposta de políticas públicas que garantam visibilidade para a rua e as pessoas que nela habitam e trabalham. A equipe de extensão procurou o CREAS e se colocou à disposição. Foram feitas oficinas e reuniões

onde demandas do SUAS foram acolhidas pelo projeto. A equipe de extensão procurou a Secretaria de Saúde e se colocou à disposição. Lá, foi feito acordo para que um grupo de trabalho estude a viabilidade orçamentária do Consultório na Rua.

A equipe extensionista esteve com estudantes e residentes e acolheu as sugestões e propostas. Os graduandos identificaram temas ausentes em sua formação como redução de danos e abordagens às pessoas em situação de rua e tal demanda passou a figurar em unidades curriculares do curso e da residência. Eles produziram a ficha de cadastro da pessoa em situação de rua a partir de pesquisa e conversas com profissionais e serviços já consolidados. Eles escreveram uma cartilha onde escolheram temas e tópicos necessários ao estudante e ao residente quando estes iniciam a abordagem na rua.

O trabalho em campo no CR levanta inquietações a respeito de como identificar essas pessoas, como abordá-las e como desenvolver esse cuidado, que perpassa a lógica do consultório médico. As práticas de busca ativa, abordagem e construção dos projetos terapêuticos singulares (PTS) permitiram aos estudantes envolvidos no CR repensarem suas relações sociais e o modo como se tem feito saúde a partir do disposto em currículo. Mais que aprender o tecnicismo médico nos atendimentos do CR, o estudante se depara com a complexidade de um sistema no qual antes mesmo de garantir a promoção de saúde, deve-se garantir o direito à vida e à cidadania. A partir dessa nova percepção de assistência, demandas teóricas surgem, como a Redução de Danos, e provocam uma reestruturação do currículo médico.

A experiência da extensão universitária com a PSR coloca o estudante em uma nova posição que o permite direcionar seu olhar para as demandas sociais sob um novo ângulo. Esse processo permite ao estudante despir-se de estereótipos que comprometem seu compromisso profissional com a integralidade e longitudinalidade do cuidado. Esse transcurso permite repensar a organização da sociedade e qual o papel do profissional médico em promover a qualidade de vida, transcendendo a questão “doença”.

## **Conclusão**

A partir do percurso de ações que compuseram o projeto de extensão, conquistamos espaço de visibilidade para a população em situação de rua, colocando-a como foco de discussão em diversos setores públicos. A criação de vínculo entre os extensionistas e a PSR merece destaque dentro das conquistas, já que se mostra como força geradora da cogestão do cuidado e da mudança de paradigma da busca pelo acesso à saúde por parte dessa população. Ademais, a busca pelo cuidado integral é acima de tudo um trabalho longitudinal e, portanto, necessita de uma continuação, que foi conquistada com a emersão do projeto em formato de Programa em Extensão Universitária. De modo mais concreto, a transcender o papel da universidade, a expectativa para os rumos do trabalho é a implantação de uma Política Municipal para a Pessoa em Situação de Rua, o que tem sido dialogado com os setores públicos a ser pactuado no desenvolvimento do Programa, para garantir que o cuidado a PSR se torne de fato um patrimônio social da cidade, a viabilizar a longitudinalidade, integralidade e qualidade de vida.

## **Referências**

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 24 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Série E. Legislação em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual sobre o cuidado à saúde junto a população em situação de rua** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. FORPROEX. Manaus, 2012.

SANTOS, Nelson Rodrigues dos. SUS 30 anos: o início, a caminhada e o rumo. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1729-1736, junho, 2018.

SILVA, Carolina Cruz, et al. Práticas de cuidado e população em situação de rua: o caso do Consultório na Rua. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, V. 39, N. ESPECIAL, P. 246-256, DEZ 2015.

SÍVERES, Luiz. **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

STARFIELD, Barbara. **Atenção primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde; 2002.

**Recebido em: 17 de outubro de 2018**

**Aceito em: 03 de outubro de 2019**

**Da implementação de uma rádio universitária:  
rádio UNI da UNIPAMPA, Campus Bagé/RS**

*Implementation of a university radio:  
UNI radio from UNIPAMPA, Campus Bagé / RS*

**Fabiana Giovani<sup>1</sup>**

**Anthony Moreira Marques Colares<sup>2</sup>**

**Maria Carolina Silva de Oliveira<sup>2</sup>**

**Emanuel de Oliveira Machado<sup>2</sup>**

**Luís Gustavo Mendes Moreira<sup>2</sup>**

**Tobias de Medeiros Rodrigues<sup>3</sup>**

**Resumo**

Este trabalho expõe ações do projeto de extensão “Rádio escolar: com a palavra, a escola” no que se refere à implementação de uma rádio universitária ligada à Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Compreendemos esse meio de comunicação – o rádio – como um veículo de vozes sociais que, ao se colocar à escuta, oportuniza o protagonismo dos sujeitos sociais e, assim, estreita os laços de interação com toda a comunidade, seja interna e/ou externa à universidade. Após um semestre e meio de trabalho, já conseguimos um espaço físico, computadores e estamos, no momento, trabalhando na constituição das matérias que farão parte da programação que irá ao ar via web tão logo tenhamos um repertório mínimo.

**Palavras-chave:** Rádio Universitária. Linguagem. Escuta.

**Abstract**

This work exposes actions of the extension project “School Radio: with the word, the school” with regard to the implementation of a university radio linked to the Federal University of Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. We understand this medium of communication - the radio - as a vehicle of social voices that, when listening, allows the protagonism of social subjects and thus, ties the interaction with the whole community, both internal and / or external to the community. university. After a semester of work, we have already obtained a physical space, computers and we are, at the moment, working on the constitution of the subjects that will be part of the programming that will air via web as soon as we have a minimal repertoire.

**Keywords:** University Radio. Language. Listening.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS, Brasil.

Docente vinculada ao curso de Letras (UNIPAMPA)

e-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS, Brasil.

Discentes do curso de Letras. Bolsistas PBDA, CNPq e de Extensão (UNIPAMPA)

e-mail: anthonymcolares1999@gmail.com; carolinamsoliveira96@gmail.com; emanuel.machado99@hotmail.com; gustmoreira2@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS, Brasil.

Técnico administrativo e mestrando em ensino (UNIPAMPA)

e-mail: tobias.medeiros@unipampa.edu.br



## 1 Introdução

A presente proposta refere-se a uma das ações do projeto “Rádio escolar: com a palavra, a escola” que consiste na implementação da rádio universitária no Campus Bagé/RS, da Universidade Federal do Pampa. Compreendemos esse meio de comunicação – o rádio – como um veículo de vozes sociais que, ao se colocar à escuta, oportuniza o protagonismo dos sujeitos sociais e, assim, estreita os laços de interação com toda a comunidade, seja interna e/ou externa à universidade. Essa atividade de extensão tem parceria e diálogo com o processo de criação da Rádio Unipampa FM - A Rádio Federal do Pampa, que é liderado pela ACS - Assessoria de Comunicação Social - da instituição. A proposta é a de que a ação extensionista da rádio universitária do campus Bagé seja uma espécie de projeto piloto da criação da rádio institucional. A ação teve início com a criação de uma equipe constituída por professores do curso de Letras e de Música, TAs, alunos e membros da comunidade. Até o momento, fazem parte da comissão responsável pelo andamento do projeto dez integrantes, sendo: a professora coordenadora ligada ao curso de Letras, uma professora voluntária do curso de Letras, uma professora voluntária do curso de Licenciatura em Música, seis alunos da graduação em Letras; um técnico administrativo, atuante no setor de informática da instituição; e um técnico administrativo de uma escola estadual de Ensino Fundamental da cidade que desenvolve o programa de rádio junto aos alunos e a comunidade<sup>1</sup>.

## 2 Os primeiros passos

A coordenadora e o grupo de bolsistas<sup>2</sup> buscaram contato com uma rádio escolar atuante, pertencente a uma escola da rede estadual da cidade de Bagé/RS e passaram a acompanhar desde o planejamento até as gravações dos programas e edições. Dessa experiência - ainda em curso - surgiu a escolha pelo programa Zarádio para ser utilizado em nossa rádio universitária.

Ponderamos que a programação, embora gravada, deveria ir ao “ar” em um momento específico do dia. Inicialmente, planejamos executar três horas de programação diária. A ideia de ser veiculada ao “ar” via web tem por objetivo alcançar um público alvo para além do espaço universitário. Assim, esperamos que a interlocução se faça efetiva com a comunidade externa à universidade. Para alcançarmos esse objetivo, fizemos contato com o DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - da instituição que se responsabilizou por essa questão técnica. Além disso, essa diretoria doou dois computadores ao projeto, garantindo a pronta execução das ações.

Outra ação inicial consistiu na escolha pelo nome da rádio que foi denominada rádio UNI e, em seguida, foram criados, a partir de um trabalho voluntário, dois logos que pretendemos lançar à comunidade para votação e escolha da identidade visual. Através do trabalho voluntário, tivemos a criação de dois logos para votação e escolha:

Opção 1



Opção 2



<sup>1</sup> É importante ressaltar que além desta equipe que mantém encontros semanais, há o apoio do Diretor e Coordenador Acadêmico da UNIPAMPA, Campus Bagé; do Coordenador da ACS – Assessoria de Comunicação Social; do Coordenador da DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação; e do pessoal do STIC – Sistema Integrado de Informação e Comunicação que nos dão todo o suporte no que se refere a questões como, por exemplo, espaço físico, computadores e programas para o funcionamento da rádio.

<sup>2</sup> O projeto conta com um bolsista remunerado PDA (Programa de Desenvolvimento Acadêmico). Os demais participantes são voluntários que ganham horas de participação no referido projeto de extensão.

Recentemente, ganhamos um espaço físico no campus que, embora provisório, vai abrigar o projeto e já foi providenciada a montagem dos computadores para, posteriormente, receber a atuação do DTIC para efetivar a proposta de programação no ‘ar’ via web. Ao final do primeiro semestre da execução do projeto, começamos a pensar na grade de programação, bem como na linha editorial da rádio.

Consideramos que o projeto de implementação da rádio universitária pode ser considerado um meio de instigar a interação com todos os envolvidos no processo, uma vez que lida com questões que tem relação, em especial, com a escuta e o dialogismo, a partir do desenvolvimento da oralidade via gêneros discursivos. Pode-se dizer, então, que a rádio no contexto universitário será propulsora do dialogismo, no que diz respeito a dar espaço para as vozes sociais, uma vez que os participantes e organizadores dos programas da rádio estão diretamente em contato com gêneros discursivos, o que possibilita que os textos produzidos possam circular de forma que tenham uma função social, ou seja, que não apresentem apenas um tipo de interlocutor específico, mas que tenha um alcance abrangendo a comunidade interna e externa à universidade. Apoiamo-nos na reflexão de Ponzio ao considerar que,

Entre a palavra outra e a outra palavra que a compreende e a configura há uma relação dialógica, ou seja, de envolvimento, de não-indiferença. “Diálogo”, com uma acepção diferente daquela que diz respeito a um gênero de discurso, e que se refere simplesmente a um aspecto formal da palavra, mas indicando uma relação de inevitável interação interna da palavra, justamente enquanto uma outra palavra e palavra outra está junto com a exotopia ou extralocalidade (vnenechodimost’), excesso, configuração, responsabilidade, diálogo. Esse é um dos conceitos fundamentais que Bakhtin emprega ao longo de toda a sua pesquisa, dos escritos dos anos 20 àqueles da primeira metade dos anos 70 (PONZIO, 2010, p. 38).

A partir dessas reflexões, a comissão responsável pela implementação da rádio universitária começou a planejar e executar a grade de programação e as gravações. Temos clareza de que é a linguagem – ferramenta principal da rádio – o foco de interesse de estudos do curso de Letras que é o carro chefe do nosso trabalho. Filiamo-nos à noção de linguagem advinda dos estudos bakhtinianos em que a mesma é compreendida enquanto forma de interação na qual mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, ainda, que o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar adiante, a não ser falando. É, portanto, por meio da linguagem viva, concreta e real que o sujeito se torna um sujeito protagonista da sua história.

Criamos alguns quadros como, por exemplo, “Somos a UNIPAMPA” em que - na ambiência cotidiana - docentes, discentes e TAs são abordados e convidados a dizer que “Sou Unipampa porque...”. Neste quadro, membros da universidade entre docentes, discentes, técnicos administrativos e funcionários em geral são abordados cotidianamente e são convidados a gravarem um áudio, identificando-se e justificando o porquê “são a Unipampa”.

Como exemplo, trazemos transcrições dos públicos-alvo envolvidos:

i) a gravação de um funcionário abordado em sua ambiência de trabalho:

*“Olá, meu nome é P. C. E eu sou segurança da UNIPAMPA. Sou UNIPAMPA porque acredito no futuro desses jovens e creio que através desses jovens o mundo vai ser melhor”* (arquivo gravado).

ii) Gravação de um discente:

*“Meu nome é B. Eu curso licenciatura em matemática e eu sou UNIPAMPA porque lá tem um ensino de qualidade, tem comprometimento com nós alunos e, com certeza, forma grandes profissionais”* (arquivo gravado).

iii) Gravação de um docente:

*“Meu nome é M., sou professora no curso de letras língua portuguesa, e eu sou UNIPAMPA porque eu confio no projeto dessa universidade e acredito que os profissionais aqui formados vão contribuir para transformação da região”* (arquivo gravado).

O quadro tem gerado inúmeras gravações com o público da universidade. A comissão grava, apresenta ao grupo e refletimos sobre como podemos melhorar a mediação com os sujeitos convidados a participarem do quadro. Infelizmente, por ser um elemento novo do cotidiano da universidade, muitos sujeitos recusam-se a participarem da gravação.

Além desse quadro, estamos na fase da elaboração do roteiro para as entrevistas e talk show. Quanto a este, há um planejado com duas jornalistas da cidade. Com relação àquelas, já entrevistamos um jornalista local sobre a temática “mídia na contemporaneidade” e também foi realizada uma entrevista com o secretário da educação da rede estadual sobre a BNCC (base nacional curricular comum). Como estudiosos da linguagem, planejar o passo a passo da interação se faz necessário. Além disso, estamos buscando contato com os primeiros entrevistados e o aceite nem sempre é pronto.

Para finalizar o depoimento sobre a ações, em curso agora no segundo semestre de 2018, escolhemos um enunciado que representa o nosso slogan: a voz e à escuta. Assim, continuamos com nossas interações via linguagem para, num futuro próximo, já termos nossa programação sendo veiculada via web, na página de nossa universidade.

### **3 Considerações finais**

O trabalho de implementação da rádio universitária tem um semestre e meio de atividade, mas estamos investindo em leituras teóricas sobre linguagem, dialogismo e escuta, uma vez que temos clareza de que é a linguagem que permeia as nossas ações do planejamento à execução.

Além do trabalho de elaboração e execução dos quadros elencados no item anterior, estamos investindo na criação de outros. É esperado que quadros de programação sejam criados por alunos do curso de Licenciatura em Música também. Porém, sobre essa questão, não temos dados concretos para apresentar até o momento.

Outra meta importante é trazer para o diálogo efetivo na rádio a comunidade externa da universidade, especialmente, a do entorno da instituição. Neste quesito, encontramos um entrave, porque os participantes da rádio se mostraram, inicialmente, inseguros de ir até a comunidade convidá-los, temendo a reação negativa dos participantes. Chegamos até mesmo a elaborar um quadro de aplicação, partindo do seguinte questionamento “O que a UNIPAMPA representa para você e para a comunidade?”. No entanto, não tivemos tempo hábil para desenvolvê-lo.

Podemos concluir provisoriamente que com a ação extensionista do projeto “Rádio escolar: com a palavra, a escola” referente a implementação de uma rádio universitária, vinculada à Universidade Federal do Pampa, já alcançamos conquistas significativas como, por exemplo, o engajamento de outras instâncias da universidade que nos auxiliaram na doação do espaço físico e dos computadores para execução da rádio através do programa Zarádio. Enquanto aguardamos os testes da veiculação da programação ao ar via web pela equipe técnica da instituição, seguimos investindo na constituição de um banco de dados de programação.

Por fim, reforçamos que o objetivo maior de nossa ação é veicular a informação, orientação e integração no meio acadêmico, para criar assim, um ambiente mais harmônico e de mais fácil convívio, tendo em vista também a interação com a comunidade externa à universidade. Com relação a este setor, estamos planejando em ações específicas para trazer a comunidade externa para compor os quadros de programação.

Desse modo, a rádio universitária tem por intuito ser um veículo de vozes sociais que se coloca à escuta, oportunizando o protagonismo dos sujeitos sociais para estreitar os laços de interação com toda a comunidade interna e externa à universidade. Queremos, enfim, que os setores internos e externos da universidade tenham participação ativa e efetiva não só na programação veiculada pela rádio, mas que se beneficiem com a mesma no papel de interlocutores.

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, M. **Rádio Escolar**: letramentos e gêneros textuais. Caxias do Sul: Educs, 2009.

BRAIT, B. (Org.) Estilo. In: BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

GIOVANI, F.; D'AVILA, A. G. Rádio escolar como propulsora do dialogismo bakhtiniano. **Revista PERcursos Linguísticos**, [S.l.], 2018 (no prelo).

GIOVANI, F. et al. A rádio escolar como veículo de vozes sociais: os desafios e possibilidades da implantação de um projeto. In: ALVES, E. F.; LINDNER, L. M. T. (Org.). **Articulações universidade-escola**: a construção de sentidos na/para ação docente. Itajaí: Casa Aberta, 2014. p. 337-354.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. Tradução de Valdemir Miotello e outros. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

**Recebido em: 10 de outubro de 2018**

**Aceito em: 02 de outubro de 2019**





**Encontros, sabores e experiências entre grades:  
processos educativos sobre alimentação e saúde**

*Meetings, tastes and experiences between bars:  
educational processes on food and health*

**Rute Ramos da Silva Costa<sup>1</sup>**  
**Lorrene Rodrigues Pimentel<sup>2</sup>**  
**Bianca Azevedo Lima<sup>2</sup>**  
**Jaína Schumacker Frez<sup>2</sup>**  
**Larissa Costa Ferreira Viveiros<sup>2</sup>**  
**Shayenne Noia Hubner<sup>2</sup>**  
**Lara Moraes Leal Azeredo<sup>2</sup>**

**Resumo**

Este relato da experiência apresenta as ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas por graduandas e docente de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro e por adolescentes e agente socioeducativo de uma unidade de recursos integrados, cujo regime é de semi-liberdade. Adotou-se a Educação Popular em Saúde como referencial teórico e o Arco de Maguerez como ferramenta metodológica de problematização. A comida foi um mediador importante de todo o processo educativo, que se inspirou na realidade dos sujeitos para pensar a promoção da saúde, nas suas múltiplas dimensões. As atividades foram bem avaliadas pelos sujeitos e provocaram reflexões importantes para as graduandas a respeito dos impactos das desigualdades na vida dos adolescentes participantes.

**Palavras-chave:** Educação alimentar e nutricional. Educação popular em saúde. Adolescentes institucionalizados.

**Abstract**

This experience report presents the actions of Food and Nutrition Education developed by undergraduates and Professor of Nutrition of the Federal University of Rio de Janeiro and by adolescents and socio-educational agent of an integrated resource unit, whose regime is semi-free. The Popular Education in Health was adopted as theoretical reference and the Arch of Maguerez as a methodological tool of problematization. Food was an important mediator of the whole educational process, which was inspired by the reality of the subjects to think about the promotion of health, in its multiple dimensions. The activities were well evaluated by the subjects and elicited important reflections for the students about the impacts of the inequalities in the life of the participating adolescents.

**Keywords:** Food and nutritional education. Popular health education. Institutionalized youth.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Macaé/RJ, Brasil.

Docente do Curso de Nutrição (UFRJ).

e-mail: ruteatsoc@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Macaé/RJ, Brasil.

Discente de Nutrição (UFRJ).

e-mail: lolarpimentel@gmail.com; b.limazevedo@gmail.com; frez.jaja@gmail.com; larissacostac@hotmail.com; shayenne.hn@gmail.com; laraleal.nutri@gmail.com

## **1 Introdução**

Entendemos a Educação Popular em Saúde (EPS) como uma ferramenta estratégica na formação de profissionais nutricionistas comprometidos com o princípio do Direito Humano à Alimentação Adequada, que só se realiza quando são asseguradas as condições necessárias para que as pessoas estejam livres da fome e tenham acesso a uma Alimentação Adequada e Saudável (AAS) (CRUZ; NETO, 2014). Cabe destacar que este conceito de AAS, elaborado de forma participativa pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional a partir do enfoque interseccional de Segurança Alimentar e Nutricional, busca superar uma visão biologicista da alimentação, articulando os aspectos nutricionais às dimensões sociais, ambientais, econômicas, educacionais e culturais (SCHOTTZ, 2014).

Sendo assim, a EPS deve ser valorizada por sua contribuição para melhorias nas políticas públicas, maior inclusão social e por proporcionar uma abordagem mais complexa e crítica da alimentação ao propor práticas educativas baseadas na interação com grupos populares, na valorização dos diferentes saberes, no respeito aos sujeitos e na reflexão crítica a partir da observação da realidade.

Desde 2016, a disciplina Educação Alimentar e Nutricional 2 (EAN 2) tem atuado junto a grupos populares a partir de encontros de vivências que são norteados pela metodologia da problematização. Neste trabalho, apresentamos um recorte dessa experiência, realizada ao longo do primeiro semestre de 2018: interação entre discentes e docentes de EAN 2 (UFRJ/Macaé), adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas em regime de semiliberdade no CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) e um agente socioeducativo.

No âmbito da disciplina de caráter extensionista, EAN 2, oferecida aos estudantes do 6º período do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé, são desenvolvidas práticas educativas junto a grupos e comunidades. Tais ações são orientadas pela perspectiva teórica e metodológica da EPS que adota como princípios: a valorização do saber popular, a construção coletiva do conhecimento a partir da interação horizontal entre educandos e educadores e o desenvolvimento de metodologias que contribuam para formar indivíduos e coletivos críticos e autônomos.

## **2 Desenvolvimento**

Esse relato de experiências se insere na abordagem qualitativa, tendo como fonte de dados os relatos produzidos pelas discentes sobre as práticas educativas desenvolvidas nos meses de maio a junho de 2018, junto aos adolescentes que cumpriam um regime de semiliberdade. O CRIAAD está localizado no município de Macaé/RJ, porém recebe adolescentes da região norte fluminense.

Adotamos como o referencial teórico: a educação popular (FREIRE, 1978, 1987, 2011), educação popular em saúde (BRASIL, 2007, 2013, 2014), a educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2012) e o estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Como ferramenta metodológica optamos pelo Arco de Magueres (AM) que se desenvolve a partir de 7 etapas (COLOMBO, BERBEL, 2007): 1. a aproximação com a realidade; 2. a eleição coletiva de uma questão problema para ser trabalhada (no que tange ao campo da alimentação, nutrição, cultura e ou educação); 3. delimitação do tema (coletivamente); 4. estudos sobre o tema elegido; 5. busca de soluções; 6. aplicação das soluções à realidade e; 7. avaliação dos resultados.

Ao todo foram realizados oito encontros que seguiram os passos propostos pelo AM. Do total de encontros, quatro foram realizados diretamente com os adolescentes do CRIAAD, enquanto os outros quatro foram destinados à supervisão, em sala de aula. Antes da primeira ida ao campo prático houve um encontro em classe com as discentes e a docente supervisora a fim de acordarmos leituras de aprofundamento sobre os temas pertinentes, listados no referencial teórico. Além disso, elencamos alguns textos científicos sobre desigualdades raciais e sociais (RIZZO, FONSECA, 2018;

FERNANDES, 1976), músicas (A exemplo de “Boa Esperança” de Emicida, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>) e poesias (A exemplo de “Olhos d’água”, de Evaristo, 2016). Apesar deste ato de se debruçar sobre a literatura ser imprescindível, não há nada que substitua o contato pessoal com os adolescentes participantes.

A primeira atividade prática visava aproximação dos sujeitos e realidades. Por isso, lançamos mão da brincadeira “Batata Quente”, para criar um espaço de descontração e apresentações dos nomes, da naturalidade e das qualidades pessoais. Reunidos nas dependências do refeitório da unidade, estavam 6 graduandas de nutrição, 1 agente socioeducativo e 9 adolescentes. Deles, 25% eram de cor preta, 57% pardos e 18% brancos, a idade média era 15,4 anos, todos oriundo de bairros periféricos das cidades de Macaé (Lagomar, Botafogo, Fronteira, Malvinas), Quissamã (Santa Catarina, Caxias), Rio das Ostras (Âncora e Centro).

A participação do agente foi fundamental, tanto na construção de vínculos com os jovens, quanto no desenvolvimento das ações educativas. Havia respeito e apreço dos adolescentes por este ator social. Podemos citar um fato que ocorreu durante a sua apresentação: após dizer o seu nome e cidade de nascimento, o agente elegeu a palavra “trabalho” como uma de suas qualidades pessoais. Nesse momento, ele foi interrompido por um dos rapazes que disse: “Não seu J.A., sua qualidade é ensinar” (C. 14 anos).

Aproveitamos este primeiro encontro para apresentar e degustar uma variedade de batatas utilizadas no decorrer do jogo, a saber: inglesa, baroa, doce branca, doce roxa, asterix e yacon, seja nas formas cruas e/ou cozidas. Conversamos sobre esses alimentos, seus usos culinários, preços de mercado, características nutricionais e técnicas de preparo. À medida que dialogávamos, saboreamos a comida, compartilhamos os nossos hábitos alimentares e memórias afetivas ligadas à alimentação.

Após este primeiro momento, os adolescentes nos apresentaram a horta, onde são desenvolvidas ações do projeto intitulado “Que mato é esse?” e eles nos deram uma aula sobre a produção agroecológica. O plantio, cuidado e colheita, realizados neste projeto objetiva promover reflexões sobre a vida, a partir da interação com a natureza, o cuidado consigo e com os outros, o processo de autoconhecimento e decisões a respeito dos relacionamentos e companhias. Os alimentos produzidos por eles podem ser levados para as suas famílias, aos finais de semana, como também são doados à Casa de Idoso e para uma escola filantrópica que atende a pessoas com deficiência. Outra ação do projeto é a implantação de hortas em escolas públicas e unidades de saúde da família, pelos adolescentes do CRIAAD e em parcerias com os estudantes, servidores e usuários do Sistema Único de Saúde.

A horta do CRIAAD é ambiente amplo, com variedades de hortaliças (a exemplo da alface crespo, lisa, almeirão, bertalha, hortelã, couve manteiga, cebolinha, salsicha, alho), plantas frutíferas (pé de maracujá, limoeiro, mangueira, bananeira) e plantas trepadeiras para sombrear os canteiros (bucha vegetal e chuchu). Apesar de estar cercado de muros e grades o local pareceu conferir leveza à unidade, pois ali os adolescentes sentiram-se à vontade para conversar sobre o seu passado e expectativas de vida. No decorrer deste diálogo que os mesmos expressaram anseios aprimorar as suas habilidades culinárias e ainda, por construir conosco uma horta na universidade, pois desse modo poderiam conhecer, interagir em um espaço visto como inalcançável, do ponto de vista acadêmico.

No intervalo das visitas ao CRIAAD realizávamos encontros de supervisão, em sala de aula. Ao revisitarmos as experiências, a luz do AM e do Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas (BRASIL, 2012), percebemos a necessidade de confirmação, junto aos participantes, dos pontos-chave que norteariam a segunda fase. Além dos momentos em sala de aula e na unidade, a rede social foi uma ferramenta de comunicação importante para fortalecer os laços da equipe universitária, subsidiar a organização das atividades e manter vivo o diálogo. Ali acolhemos as preocupações, angústias, tristezas e esperanças, que emergiam no decorrer do processo.

No segundo encontro prático queríamos verificar e confirmar os pontos-chaves, ou seja, o “aprimoramento de habilidades culinárias” e o “desenvolvimento de uma horta universitária”. Neste dia, iniciamos o planejamento da horta universitária. A comida, mais uma vez, mediou o encontro, no entanto, desta vez todos foram convidados a prepará-la conosco. Enquanto alguns adolescentes foram à horta colher maracujá e limões, no refeitório, organizamos equipamentos e utensílios de cozinha para a elaboração de vitaminas de limão e maracujá com leite gelado. Enquanto experimentávamos as vitaminas, continuamos o diálogo sobre a proposta da horta universitária, listando as ferramentas, materiais de construção e outros itens necessários para a confecção da horta (terra, adubo, kit de jardinagem, materiais para instalação hidráulica e para o sombreamento do espaço).

Como alguns deles não sabiam escrever, incorporamos os desenhos e pinturas do layout do espaço, como forma de participação. À medida que retratavam e pintavam, os adolescentes faziam analogias com a própria vida e seu anseio por liberdade. Após esta etapa, ponto central do debate foi a autonomia culinária, definida por Oliveira (2018) como a capacidade de pensar, decidir e agir para cozinhar refeições em casa, e que é um dos elementos determinantes na ampliação da liberdade de escolhas alimentares, no auto cuidado e independência da indústria de produtos alimentícios ultraprocessados.

Além de dialogar sobre a alimentação, do ponto de vista nutricional, evocamos as dimensões culturais e sociais das práticas alimentares, sabendo que todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar.

A constatação da realidade social e racial dos adolescentes nos impulsionou ao debate, em supervisão, sobre o racismo como elemento crucial para as desigualdades, de modo a impactar, inclusive a realização plena do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Seguindo a etapa do AM, a teorização, decidimos nos aprofundar nesta temática e para isso, pedimos o auxílio de um professor membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da cidade universitária de Macaé (Neabi Macaé). Nesta aula, compreendemos os conceitos do racismo estrutural e institucional e os reflexos na vida de jovens negros (expectativa de vida, encarceramento, anos de estudo, média salarial e causas de morte).

Passamos a perceber a perversidade do sistema capitalista que se nutre das desigualdades e naturaliza as discriminações. Debaixo deste jugo, o oprimido é responsabilizado por seu fracasso e desafios, ocultando as origens das mazelas sociais. Os socioeducandos do CRIAAD vivem exatamente essa privação de ascensão social à medida que seus sonhos são negados por estarem inseridos em ambientes em que as oportunidades, muitas vezes estão relacionadas ao tráfico de entorpecentes (EUZEBIOS, 2009).

Invisíveis antes de serem institucionalizados, os adolescentes passam a existir durante o cumprimento de medidas socioeducativas, porém ao retornarem para seus lares voltam a sofrer as mesmas violações geradas pelas desigualdades social, racial, de classe e no acesso aos alimentos de qualidade e em quantidade suficiente. São condenados diariamente e assim, não há problematização das suas expectativas a ponto de se romper, ideologicamente, com a lógica social que lhes são impostas (EUZEBIOS, 2009).

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, discute a emancipação do oprimido para se tornar em sujeito consciente e autor da sua própria história. O autor anuncia a libertação do oprimido através de processos de ação e reflexão, por meio do qual é possível pensar em um novo projeto de sociedade. Neste sentido, a educação não se trata do acúmulo de conteúdos, mas da transformação de uma consciência ingênua à consciência crítica, onde é possível ler o mundo e pensar a humanidade (FREIRE, 1987).

A terceira atividade prática consistiu na realização de uma oficina culinária baseada nas ideias de “comida de verdade” e “comensalidade”, apresentadas pelo Guia Alimentar para População Brasileira (GAPB) (BRASIL, 2014). A comida de verdade, a que o GAPB enuncia como referência,

trata-se de um direito humano, uma alimentação mais próxima ao estado natural dos alimentos e que carrega em si valores; saúde; identidade; sustentabilidade ambiental, econômica e social. Como referência para a educação alimentar e nutricional, o GAPB tem importante papel orientador, pois

[...] fornece orientações confiáveis sobre alimentação adequada e saudável, apoia as escolhas alimentares saudáveis e contribui para a reflexão crítica acerca dos determinantes da alimentação, como os sistemas alimentares, o impacto das escolhas sobre o social, a economia, o ambiente e a cultura. Dessa forma, constitui importante subsídio para a construção da alimentação adequada e saudável, tanto para profissionais quanto para a população. (BRASIL, 2014).

O objetivo do encontro, para além de atender a uma demanda dos sujeitos, isto é, desenvolver as habilidades culinárias, visava ainda, estimular o trabalho coletivo. Preparamos, em comunhão, um hambúrguer artesanal com carne moída, farinha de aveia, cenoura, ovos e condimentos. Todos ocuparam uma estação, no processo de produção, desde a mistura dos ingredientes e a formação dos hambúrgueres, até a preparação dos molhos e montagem do sanduíche. Ao final, sentamos juntos para comer e dialogar sobre os sabores e prazeres da comida de verdade.

O último encontro de supervisão teve como finalidade principal continuar o planejamento da horta universitária, uma proposta feita no decorrer da nossa primeira visita ao CRIAAD. Neste dia nos dedicamos a confeccionar os memorandos de pedido de cessão de espaço físico no polo universitário, cartazes de anúncios sobre a horta para convidar a comunidade acadêmica a participar do projeto, identificar mecanismos de arrecadação financeira e pedidos de apoio aos órgãos públicos ligados à agricultura.

O quarto e último encontro prático intitulou-se “Semeando a esperança” e foi marcado por muitos ensinamentos sobre plantio, cuidado (manejo de pragas, combinação de hortaliças e flores para o controle de insetos, modos de regar, quantidade de água, entre outros). O agente socioeducativo foi quem ministrou o tema, compartilhando ideias e conhecimentos sobre os desafios e as potencialidades de produção de horta. Para encerrar o ciclo de encontros, realizamos o plantio de algumas sementes em “bandejas berçário”. Neste dia, além de termos uma aula sobre plantas, refletimos sobre a nossa própria vida e passagem por aquele local. O aprendizado junto àqueles adolescentes extrapolou o aspecto técnico de plantação, mas nos provocou a pensar sobre a nossa contribuição para um projeto de sociedade mais equânime, onde a comida seja um direito possível para todos (as). Assim finalizamos os nossos encontros ali.

Nesse dia, pudemos concluir que talvez nossa presença ali poderia ser uma semente de esperança. Antes do encerramento, um dos adolescentes que participou desde o primeiro encontro e, naquele dia, recebia a liberdade, compartilhou as suas impressões sobre os encontros realizados:

Ah foi bom, foi legal. Divertido também. A melhor coisa que aconteceu aqui dentro. Se não fosse a vinda de vocês, já teria descumprido. Os moleques daqui me levavam para o banheiro e me batiam. Não dá não. O que me impulsionou aqui dentro foi mais esses encontros mesmo, senão já teria ido embora, pulado o muro e ido embora. E por minha filha também. Foi muito bom estar com vocês, têm que voltar mais vezes. Porque tem muita gente aqui precisando conhecer vocês também (A., 18 anos).

Outro jovem também compartilhou suas impressões sobre os encontros:

Eu vejo a minha vida como um barco, indo para uma ilha. Eu vejo que é a liberdade. Muitos moleques tão nem aí. Eu quero sair daqui, ficar limpo. Quero voltar nunca mais, cara. Serinho. Mas as coisas que vocês fizeram. Ah, achei legal. Vocês tarem vindo aqui, não tratar a gente feito monstro. “Normalzinho”. Porque eu também quero fazer coisas legais (B, 16 anos).



A última aula da disciplina EAN 2 foi marcada pela apresentação das experiências vivenciadas dos grupos. Compartilhamos com os colegas de classe os nossos desafios em prática tudo que aprendemos na teoria. Para nós foi imprescindível praticar a empatia, a escuta, observar criticamente a realidade, e especialmente, buscar as soluções em conjunto. A experiência influenciou diretamente a nossa formação como educadores e educandos à luz do AM, potencializando as nossas qualidades e modificando nossas fragilidades, à medida que diversos temas foram refletidos. As realidades se afrontaram e pudemos observar todo o contexto que aqueles adolescentes vivenciam e vivenciaram até chegarem naquele ambiente. Toda a desigualdade social que estava por trás daqueles olhares pôde nos tocar e provocar uma reflexão profunda.

Uma das discentes elaborou um texto para ler, no encerramento da disciplina e que desejamos compartilhar neste relato:

Assim que chegamos ao CRIAAD e nos reunimos com os meninos pude observar que a maioria deles era da raça negra e que nitidamente não possuíam grandes poderes econômicos. Isso me fez questionar as outras facetas dessa tão cruel desigualdade presente na vida dos brasileiros. Uma das facetas da desigualdade é a injustiça, quem nasce pobre e negro, certamente terá um caminho bem maior a percorrer para chegar até as suas conquistas, ou seja, há grupos de pessoas que estão em vantagem em relação a outros. Vamos pensar a nível CRIAAD e UFRJ, como falei acima, no CRIAAD há predomínio de rapazes negros, já na UFRJ há predomínio de pessoas brancas. Eu por exemplo, moro em um bairro de comunidade aqui em Macaé, e quando pego o ônibus para vir para casa, quase sempre sou uma das poucas brancas no ônibus, porém quando eu ia para o projeto de extensão que participo, em uma escola que se localiza no bairro da Glória, que é um bairro nobre, observava que isso se invertia, havia predominância de pessoas brancas no ônibus. O que isso quer dizer? Isso quer dizer que o poder econômico está muito mais concentrado na população branca do que na negra. E isso é resultado uma herança histórica que já conhecemos, que iniciou lá na colonização do Brasil, que teve diversos resultados como a escravidão, por exemplo. As desigualdades presentes no CRIAAD não só raciais, econômicas e sociais, são desigualdades de oportunidades, de sonhos que se cessam e que muitas vezes a chance de ascensão social é vista através do crime (J. 23 anos).

### **3 Conclusão**

Por meio da EPS é possível indagar nosso papel na superação da opressão e situações limite, demonstrando que a educação é indispensável para a busca da liberdade e transformação. O alimento e seus sabores foram os elementos que mediarão todo processo, desde: o compartilhamento das experiências de produção da horta pedagógica local; a execução de rodas de conversa sobre as suas memórias alimentares afetivas; as oficinas culinárias e os debates sobre os impactos do racismo na juventude negra.

A vivência nos mostrou a importância da EPS no contexto de desigualdade social e racial e apontou a necessidade de discussões sobre o racismo na formação do nutricionista a fim de descortinar as iniquidades expressas no contexto alimentar.

A vivência nos mostrou que as desigualdades raciais e sociais estão enraizadas na sociedade e que através da EPS podemos coletivamente transcender os muros da discriminação entre seres humanos, categorizados de acordo com suas características socioeconômicas e raciais.

Pretendemos seguir neste compromisso com uma educação que promova a transformação das consciências e da realidade material concreta, especialmente no tangente à alimentação, cuja falta expressa os processos mais perversos de desumanização.

## Referências

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. 67 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, 2014.
- BRASIL. Decreto lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf). Acesso em: 12 de junho de 2019.
- BRASIL. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). **Diário Oficial da União**, 20 Nov 2013. 2013a
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, 2007. 160 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. **II Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, 2007. 224 p.
- COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; NETO, José Francisco de Melo. Educação popular e nutrição social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. **Interface**, [S. l.], v. 18, supl. 2, Botucatu 2014.
- EUZEBIOS, Antonio Filho; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desigualdade Social e Pobreza: Contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35-44, 2009.
- EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional. 2016.
- FERNANDES, Florestin. A persistência do passado. In: FERNANDES, Florestin. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 1-107.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- RIZZO, Tamiris Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. Entre grades, diálogos entre a educação popular e a promoção da alimentação saudável com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. **Revista Educação Popular**, [S. l.], v. 17, n. 2, p.114-130. Uberlândia, 2018.

OLIVEIRA, Mariana Fernandes Brito de. **Autonomia culinária**: desenvolvimento de um novo conceito. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018, 155f.

SCHOTTZ, Vanessa. Em defesa da alimentação adequada e saudável. **Revista Agriculturas**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 4-7, 2014.

**Recebido em: 31 de outubro de 2018**

**Aceito em: 14 de outubro de 2019**

