

Josué Adam Lazier  
Ismael Forte Valentin  
(Organizadores)

COLETÂNEA DO FÓRUM NACIONAL  
DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA  
DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS  
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Extensão e Ação Comunitária:  
O Aprendizado pela Extensão  
e a Ação Apreendida na Extensão



Volume IV

**INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO  
DA IGREJA METODISTA – IEP**

Robson Ramos de Aguiar  
**Diretor Superintendente do Cogeime**  
**Diretor Geral das IMEs**

**CONSAD – Conselho Superior  
de Administração**

Paulo Borges Campos Jr. (Presidente)  
Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente)  
Esther Lopes (Secretária)

**Vogais Titulares:**

Rev. Afranio Gonçalves Castro  
Augusto Campos de Rezende  
Jonas Adolfo Sala  
Rev. Marcos Gomes Tôrres  
Oscar Francisco Alves Jr.  
Valdecir Barreros

**Suplentes:**

Renato Wanderley de Souza Lima

**Reitor:** Marcio de Moraes

**Conselho de Política Editorial**

Marcio de Moraes (Presidente)  
Josué Adam Lazier  
Pedro Bordini Faleiros  
Guanis de Barros Vilela Junior  
Victor Hugo Tejerina Velásquez  
Lauriberto Paulo Belem  
Thiago Borges de Aguiar  
Maria Rita Pontes Assunção  
Nancy Alfieri Nunes  
Ely Eser Barreto César

**Comissão de Publicação**

Lauriberto Paulo Belém (Presidente)  
Guanis de Barros Vilela Junior  
Hugo Gimenes de Lima  
Jorge Luis Mialhe  
Jose Maria de Paiva  
Lineu Carlos Maffezoli  
Marco Polo Marchese

**Editor Executivo**

Rodrigo Ramos Sathler Rosa

Coleção  
Temas Contemporâneos em Extensão das  
Instituições Comunitárias de Educação Superior

Extensão e Ação  
Comunitária: o aprendizado  
pela extensão e a ação  
apreendida na extensão

4 volume

Josué Adam Lazier  
Ismael Forte Valentin



EDITORA  
**UNIMEP**

PIRACICABA

2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

Lazier, Josué Adam  
L431e Extensão e ação comunitária : o aprendizado pela extensão e a ação apreendida na extensão / Josué Adam Lazier; Ismael Forte Valentim. – Piracicaba : Editora Unimep. – 2016.

232p. : il. – (Coleção: Temas contemporâneos em extensão das Instituições Comunitárias de Educação Superior ; v. 4)

ISBN: 978-85-85541-85-9

1. Extensão universitária. 2. Educação comunitária. I. Valentim, Ismael Forte. II. Título.

CDU – 378.147.86

AFILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO  
METODISTA**

Editora Metodista

Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos  
09640-000, São Bernardo do Campo, SP  
Tel: (11) 4366-5537

E-mail: [editora@metodista.br](mailto:editora@metodista.br)  
[www.metodista.br/editora](http://www.metodista.br/editora)

Auxiliar Administrativo: Ana Caroline Franco  
Assistente Administrativo: Simone Maria Cruz de Arruda

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
ENSINO PARA A VIDA:DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA .....	9
Profa. Beatriz Sabia Ferreira Alves	
Karime Farache Lopes	
Tamires Matos de Oliveira	
UMA JORNADA PARA A CIDADANIA: O COMPROMISSO COM O EMPODERAMENTO DE MORADORES POBRES DE GOIÂNIA .....	35
Profa. Nicali Bleyer Ferreira dos Santos	
Profa. Eliani de Fátima Queiroz Coverm	
A RELAÇÃO DO ADOLESCENTE ACOLHIDO COM A ESCOLA .....	51
Profa. Márcia Aparecida Lima Vieira	
Anderson dos Santos	
Raíza Cruz de Souza	
O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PROJETO DA UNIJUÍ <i>ESCOLA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO</i> .....	73
Profa. Iselda Sausen Feil	
Profa. Taíse Neves Possani	
Profa. Vânia Lisa Fischer Cossetin	
TRANSDISCIPLINARIDADE E O DIALOGISMO BAKHTINIANO: INTERFACES PARA PENSAR UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA DE LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA PUC-CAMPINAS .....	95
Profa. Joana de São Pedro	
A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	117
Prof. Ismael Forte Valentin	
LABORATÓRIO FILOSÓFICO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO "SORGE LEBENS" – O CONHECIMENTO IMPLICADO À DIMENSÃO DO CUIDADO PARA COM A VIDA.....	133
Profa. Vanessa Steigleder Neubauer	
Profa. Veronice Mastella	
Profa. Denise Tatiane Girardon dos Santos	

ESPORTE UNIFICADO; MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE E LAZER INCLUSIVO.....	155
Prof. Vagner Roberto Bergamo Maurício de Carvalho Marinho	
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE EXTENSÃO ASSOCIADO AO ENSINO E À PESQUISA.....	175
Prof. José Alexandre Curiaçoes de Almeida Leme Leandro Paschoali Rodrigues Gomes Jonathan Daniel Telles Gislaine Ogata Luiz Carlos de Oliveira Heloisa Helena Rovey da Silva	
ECOCAMPUS GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE CANTINAS UNIVERSITÁRIAS UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA PUC MINAS CAMPUS CORAÇÃO EUCARÍSTICO .....	187
Prof. Geraldo Tadeu Rezende Silveira Profa. Viviane Cristina Dias	
SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM.....	201
Profa. Karina Garcia Mollo Luzia Camacho Hassegawa Natália Capristo Navarro	
SOBRE OS AUTORES.....	227

## APRESENTAÇÃO

As demandas que emergem da sociedade, dada a sua característica plural, geralmente, possuem uma complexidade que só pode ser atendida sob a perspectiva da multi, da inter e da transdisciplinaridade. Essa perspectiva é viabilizada, a partir da participação conjunta de docentes e discentes na relação indissociada entre a Extensão, o Ensino e a Pesquisa.

A Extensão, ao assumir sua função precípua na educação superior, **define sua especificidade através de pontos de partida, espaços, estratégias e práticas pedagógicas que lhe são específicas**, complementando os processos de formação humana através dos quais a Universidade produz e divulga conhecimentos de modo a cumprir com sua função social: a transformação da sociedade a partir do enfrentamento das mazelas sociais que geram desigualdades e ampliam a exclusão social.

Assim, buscando socializar a diversidade e os resultados das ações de Extensão desenvolvidas nas ICES o **Forext** lança, em 2016, o IV volume de sua coleção intitulado *Extensão e ação Comunitária: O aprendizado pela extensão e ação apreendida na extensão*.

Este volume ao apresentar os trabalhos de docentes e discentes das ICES reafirma a contribuição dos Programas e Projetos Sociais de caráter interdisciplinar e transversal, para a minimização dos problemas e das mazelas sociais e para a formação integral dos estudantes.

Estão aqui apresentados onze artigos que discutem temáticas como Direitos Humanos, Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Formação Docente e Formação Continuada, dentre outras temáticas vinculadas ao fazer extensionista das ICES aqui representadas.

Esperamos que as experiências aqui apresentadas contribuam para reflexões no cotidiano das Instituições, reafirmando a identidade comunitária das ICES em um diálogo constante com a comunidade.

Profa. Dra. Gladis Luisa Baptista  
Pró-reitora de Extensão e Assuntos  
Comunitários da Universidade Feevale  
Vice Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária  
das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ForExt)



# ENSINO PARA A VIDA: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Profa. Beatriz S. F. Alves  
Karime F. Lopes  
Tamires M. de Oliveira

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado do projeto de Extensão “Ensino para a vida: Direitos Humanos e Cidadania”, realizado no primeiro semestre de 2016 pelo curso de Relações Internacionais da Universidade do Sagrado Coração.

O projeto funciona primeiramente com os alunos de Relações Internacionais passando por um processo de estudos, com a Coordenadora por meio de reuniões semanais, onde os temas que serão tratados são debatidos e a metodologia mais adequada para abranger a temática é aplicada. O conteúdo é dividido e dinamizado. São cinco grupos de alunos, um para cada escola, dentro dos grupos existem os alunos que vão à escola, e a equipe de apoio, que auxilia na montagem do material didático e na pesquisa. Os temas são divididos em blocos, cada semana realiza-se a visita em uma escola, quando o ciclo acaba, inicia-se a preparação do novo tema para as próximas visitas, e assim sucessivamente.

A conduta de ensino dos Direitos Humanos e da Cidadania tem como objetivo proporcionar dimensões estratégicas, para que os estudantes se reconheçam como sujeitos que devem

saber respeitar, sem ignorar a característica questionadora da crítica, os direitos e os deveres dentro da sociedade onde estão inseridos. Além de identificar as necessidades e as carências em termos de conhecimento dos Direitos Humanos, nas escolas escolhidas; alinhar temas consoantes a essas necessidades e alinhar a metodologia à realidade de cada escola atendida e; buscar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da experiência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Para um melhor entrosamento com a temática é desenvolvido, na comunidade alvo, uma proposta educacional, que instigue nos alunos e professores da USC envolvidos, e nos atores comunitários (alunos, professores, funcionários e pais da escola-alvo), o senso crítico, a politização e a organização.

A presente proposta pretende demonstrar a atuação do curso de Relações Internacionais no que concerne à educação para os Direitos Humanos e para a cidadania dentro das escolas públicas estaduais selecionadas e a informação proporcionada às crianças e adolescentes que não têm amplo conhecimento sobre os seus próprios direitos e sob a tutela dos Direitos Humanos.

Como metodologia de trabalho, partiu-se de uma contextualização dos direitos humanos, da cidadania e do empoderamento, bem como da apresentação do projeto e da sua importância, e por fim, de seus limites e resultados sob a luz de bibliografia específica, tanto da área das Relações Internacionais, quanto das pesquisas sobre a importância da extensão dentro do meio acadêmico.

Os extensionistas contribuíram para a construção do texto com as suas observações e análises, resultado das visitas e também da montagem e aplicação metodológica de cada conteúdo. Esse projeto, por ser extremamente abrangente, não tem uma linearidade determinada, muito ao contrário, ele funciona de acordo com a interação entre os extensionistas e o público-alvo.

## DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EMPODERAMENTO

O conjunto desses direitos é essencial para a manutenção da dignidade, da liberdade e do bem-estar. A Declaração sobre o direito ao desenvolvimento<sup>1</sup> confirma esses valores:

Todos os seres humanos têm responsabilidade pelo desenvolvimento, individual e coletivamente, levando-se em conta a necessidade de pleno respeito aos seus direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como seus deveres para com a comunidade, que sozinhos podem assegurar a realização livre e completa do ser humano e deveriam por isso promover e proteger uma ordem política, social e econômica apropriada para o desenvolvimento.

Existe a disposição de criar, por meio das convenções relativas aos Direitos Humanos, uma ordem jurídica objetiva, ou seja, uma mesma legalidade para todos.

A primeira dimensão se refere aos direitos civis e políticos, dominada pela tradição e pelos costumes da civilização ocidental, esses direitos são focados na liberdade, principalmente em garantir a liberdade dos cidadãos contra o Estado monárquico. O princípio que guia esses direitos é o liberalismo, ou seja, as liberdades políticas, o direito à propriedade e à vida. O contexto histórico é a Revolução Francesa e o jusnaturalismo.<sup>2</sup>

A segunda dimensão abrange os direitos econômicos, sociais e culturais, nasce da Revolução Industrial e é influenciada mais tarde pela Revolução russa e pela Revolução mexicana. É marcada pela questão da igualdade, diferente da liberdade. O Estado terá que fazer parte da deliberação desses direitos para

---

<sup>1</sup> Em 1986, a ONU proclamou a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento reconhecendo o desenvolvimento como um processo de múltiplos aspectos, envolvendo dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas, com o objetivo de melhorar as condições de vida e de bem-estar das pessoas.

<sup>2</sup> Corrente do pensamento jurídico que sustenta a existência de um direito natural, o direito é independente da vontade humana, ele existe antes mesmo do homem e acima das leis.

garantir a igualdade e para protegê-los dos interesses privados. O principal ator é o Estado do Bem-Estar Social.

A terceira é a do direito dos povos, marcada pela solidariedade e compreende o direito à autodeterminação, à paz, ao meio ambiente, à qualidade de vida e à informação que são resultado de um esforço coletivo e solidário entre os atores individuais e coletivos, na ordem interna e na ordem externa (MBAYA, 1997).

Durante as guerras mundiais, nem os direitos civis nem os direitos sociais foram capazes de impedir o surgimento dos conflitos e do totalitarismo. A resposta foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem, pois não havia nenhuma instância que protegesse os povos de fronteira, os judeus, os ciganos etc., que não pertenciam à tutela do Estado.

Essa perspectiva mais moderna de Direitos Humanos compreende os direitos coletivos e os direitos individuais, que passam a ser também protegidos por organizações internacionais por meio de princípios como a dignidade, a igualdade, a liberdade e agora também a identidade.

Após a Guerra Fria propôs-se que, além de universais, esses direitos deveriam ser interdependentes e indivisíveis, não podendo ser hierarquizados, porque nenhum direito pode ser considerado melhor do que o outro. A criação do Pacto Internacional para protegê-los, os tratados, as declarações, os acordos e os programas de ação passaram a dar conta das diferentes gerações.

Uma quarta geração seria representada pela democracia. É o novo argumento das pesquisas que surgem na disciplina e a proposta de alguns autores. Os pluralismos que nascem com a globalização e com o encontro de civilizações fazem parte desse novo conjunto de pesquisa:

A democracia é, desse modo, o princípio contemporâneo pelo qual a legitimidade é conferida a todas as formas possíveis de relações; poder-se-ia mesmo dizer o único princípio que legitima a cidadania e a internacionalidade. Foi o princípio filosófico das revoluções: é jurídico nas elabora-

ções pacíficas de cada sistema de governo que deve reger os cidadãos ou dirigir os Estados em suas relações mútuas [...] (MBAYA, 1997, p. 34).

A democracia, além de ser o direito natural das declarações universais, também é o direito positivo das Constituições e dos tratados e, desse modo, é necessária tanto para o plano interno quanto para o plano externo. Mas esse direito só é possível se internamente a sociedade estabelecer um novo conceito de democracia participativa e de cidadania.

Para Immanuel Kant, os Direitos Humanos vão ser separados da ética, qualquer transgressão a esses direitos não deve ser combatida pelos juízos éticos e sim por procedimentos jurídicos institucionalizados (KANT, 1986). Soraya Nour (2003) afirma que “a jurisdicização do estado de natureza garante contra uma não-diferenciação entre ética e direito, assegurando ao acusado uma proteção contra uma discriminação ética”.

Para que a política não passe por uma moralização, que transforma as diferenças em questões do bem e do mal, é preciso fornecer aos Direitos Humanos um quadro jurídico.

[...] a reflexão ética contemporânea sobre os fundamentos filosóficos dos direitos humanos está ainda na “clausura da moral” instaurada pelo “paradigma kantiano da razão prática”. O que sustentamos é que a perspectiva de avaliação moral dos princípios norteadores dos direitos humanos segue, em grande medida, os determinados pelo pensamento crítico kantiano. Ou seja, a “ideia de razão prática kantiana” é fundamental para as tentativas contemporâneas de legitimação dos direitos humanos (LUNARDI, 2011, p. 203).

O estabelecimento de uma condição cosmopolita, que alcance a todos, coloca as infrações aos Direitos Humanos como ações criminais. A institucionalização de procedimentos que estabeleçam uma ordem jurídica pública protegeu as violações de

uma moral não diferenciada do direito, evitando assim a discriminação do “inimigo” (HABERMAS, 2000).

O empoderamento pode ser classificado como uma ação coletiva desenvolvida pelos sujeitos para impulsionar a integração social e a consciência dos direitos ou como movimentos e mobilizações que buscam melhores condições de vida.

[...] o empoderamento não pode ser fornecido nem tampouco realizado para pessoas ou grupos, mas se realiza em processos em que esses se empoderam a si mesmos (FRIEDMANN, 1996; HERRIGER, 2006A; WALTERSTEIN, 2006). Profissionais ou agentes externos podem catalizar ações ou auxiliar na criação de espaços que favoreçam e sustentem processos de empoderamento, os quais refletem situações de ruptura e de mudança do curso de vida (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p. 733).

Esse conceito surge nos Estados Unidos, no início dos anos 70, como uma luta por direitos civis por parte da população negra e se propaga para o movimento feminista. Nos anos 80, vai sofrer forte influência da psicologia comunitária<sup>3</sup> e, mais tarde, nos anos 90, dos movimentos que buscavam legitimar a cidadania nos mais diversos espaços da sociedade. Portanto, o conceito não pode ser delimitado dentro de uma só perspectiva, já que como o próprio indivíduo, as demandas se alteram em consonância com as transformações da sociedade (GOMES e PAPALÉO, 2009).

A busca por espaços de ação dentro da nossa sociedade moderna também é extremamente complexa, pois essas relações estão inseridas na esfera do poder. Alguns exemplos são: o feminismo, o multiculturalismo e a luta contra a herança eurocêntrica do colonialismo. Apesar de esses fenômenos serem relacionados, não devem ser confundidos uns com os outros. Eles se relacionam porque as mulheres, as minorias étnicas e culturais, as nações e as culturas lutam contra a opressão, a marginalização,

---

<sup>3</sup> É uma aplicação da psicologia social para a resolução dos problemas sociais nas comunidades.

o desrespeito e, por conseguinte, pelo reconhecimento de suas identidades coletivas, tanto dentro de uma cultura majoritária, quanto de uma comunidade dos povos.

Os movimentos que interessam são os movimentos de libertação fundados em objetivos políticos coletivos definidos em termos culturais, envolvendo também as desigualdades sociais e econômicas e as dependências políticas. Todos esses movimentos tomaram proporções internacionais com o processo de globalização. Existem fóruns para discutir a situação dos movimentos, os resultados, as deliberações, e os objetivos ainda não alcançados, além de ONGs e organizações internacionais especializadas em cada um deles.

O feminismo é um movimento dirigido a uma cultura dominante que explica a relação entre gêneros por meio de assimetrias e exclusão dos direitos iguais. As diferenças de gênero não recebem uma importância apropriada, tanto legal quanto informalmente. A autocompreensão cultural das mulheres e as suas contribuições para a cultura comum estão distantes do devido reconhecimento. Essa ação começa como uma luta sobre a interpretação de interesses e necessidades específicas do gênero. Conforme essa luta obtém êxito, a relação entre os sexos se transforma com a identidade coletiva das mulheres, uma vez que elas passam a ter consciência de seu papel na sociedade, colocando os valores da própria sociedade em discussão. As implicações dessa problematização vão se estender até as essências das áreas privadas e afetar os limites estabelecidos entre a esfera pública e a privada.

A luta das minorias étnicas e culturais pelo reconhecimento de suas identidades culturais é uma luta distinta. Já que esses movimentos buscam também suplantam a divisão ilegítima da sociedade, confrontando o autoentendimento da cultura majoritária.

Como esses movimentos de emancipação também visam à superação de uma cisão ilegítima da sociedade, a autocompreensão da cultura majoritária pode não sair ilesa. De sua perspectiva, no entanto, a interpretação modifica-

da das realizações e interesses dos outros não precisa modificar tanto seu papel como a reinterpretação da relação entre os gêneros modificou o papel do homem (HABERMAS, 2002, p. 247).

Os movimentos de emancipação em sociedades multiculturais não compõem um fenômeno unitário, não são homogêneos, seus desafios mudam conforme a situação. As minorias endógenas podem tornar-se conscientes de sua identidade ou, por meio da imigração, podem surgir novas minorias. Essa tarefa pode pertencer a Estados que se autocompreendem como Estados de imigração, devido à sua história e cultura política ou a Estados que tenham que se habituar à integração de novas culturas estrangeiras.

A igualdade de valor e a dignidade de todos os homens são as principais premissas da universalidade dos Direitos Humanos. No caso das nações, o respeito à sua identidade e os direitos essenciais à sua existência precisam fazer parte de um patrimônio comum da humanidade. Esses conceitos são avaliados como centrais (HABERMAS, 2000).

Para que não representem uma tendência ideológica, os Direitos Humanos podem buscar uma solidariedade universal, que nasce no nível da heterogeneidade das consciências populares. São as experiências vividas no âmbito da sociedade que apontam para a necessidade de um homem livre e solidário, que possa responder aos desafios e à crescente complexidade social que a modernidade traz. A partir dessas experiências surge a questão de como sua universalidade se comporta frente às diversidades culturais (HABERMAS, 2000).

Na “era dos extremos” deste curto século XX, o tema dos direitos humanos afirmou-se em todo o mundo sob a marca de profundas contradições. De um lado, logrou-se cumprir a promessa, anunciada pelos revolucionários franceses de 1789, de universalização da ideia do ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a



toda organização estatal. De outro lado, porém, a humanidade sofreu, com o surgimento dos Estados totalitários, de inspiração leiga ou religiosa, o mais formidável emprenhimento de supressão planejada e sistemática dos direitos do homem, de toda a evolução histórica. De um lado, o Estado do Bem-Estar Social do segundo pós-guerra pareceu concretizar, definitivamente, o ideal socialista de uma igualdade básica de condições de vida para todos os homens. De outro lado, no entanto, a vaga neoliberal deste fim de século demonstrou quão precário é o princípio da solidariedade social, base dos chamados direitos humanos da segunda geração, diante do ressurgimento universal dos ideais individualistas [...] (COMPARATO, 1997, p. 1).

A construção da ONU, a adoção dos princípios da Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos do Homem foram instrumentos decisivos para que a universalidade dos Direitos Humanos fosse reconhecida. Posteriormente, novos instrumentos internacionais foram surgindo no campo dos Direitos Humanos.

O principal passo para um direito que alcance as diferentes culturas é o direito à dignidade e ao respeito, que deve ser reconhecido por todos e para todos. Esse reconhecimento é uma ruptura essencial com a visão dos Direitos Humanos como um direito dos privilegiados, uma vez que antes do direito de participar do governo e de possuir bens foi domínio exclusivo de determinadas classes sociais.

Foi também um período importante para a afirmação da autodeterminação dos povos, pois é o momento da democratização, dos processos de descolonização, da emancipação, das discussões contra o racismo e de todo tipo de discriminação. Os Direitos Humanos compreendem determinado estágio da sociedade, onde os movimentos sociais e as tensões históricas determinam uma evolução das mentalidades para uma nova maneira de agir e pensar.

Desde então, os direitos humanos situam-se num combate de ideias, constituindo o florão de uma vigilância do

espírito face às pressões dos poderes estabelecidos, dos hábitos mentais, dos modos de governo herdeiros de ordens mais antigas. Como o espírito, a ideia é dinâmica; ela atravessa o tecido da história para inventar algo novo; ela perturba. Não se trata de um simples reflexo de certo estado das coisas. Igualmente, a Declaração dos direitos do homem é esse movimento do espírito ao mesmo tempo em que responde à necessidade elementar de proteção, no plano físico e moral, contra os abusos de poder e as desigualdades das relações de força (MBAYA, 1997, p. 20).

A percepção desses direitos depende de diferentes fatores: históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Logo, definir o seu conteúdo e afirmar que existe uma concepção universal é uma tarefa um tanto complexa. Daí nasce a importância para uma educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (BENEVIDES, 2000, s/n).

O papel da escola é crucial neste fator:

A escola existe em função da necessária apropriação de conhecimentos e formação de cidadãos críticos. Além dos temas formais abordados nesse local, aspectos gerais como cidadania, ética, participação, e aqueles relacionados à qualidade de vida devem ser explorados nesse ambiente, já que

o aprendizado e a incorporação desses assuntos devem estimular ações e estratégias que melhorem as condições de vida dos sujeitos (GOMES e PAPALÉO, 2009, p. 101).

A grande importância e proposta desse projeto é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da experiência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Desse modo, a formação de uma cultura baseada nas premissas dos Direitos Humanos denota a criação, o compartilhamento e a consolidação de mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que derivam dos valores essenciais supracitados – que devem transformar-se em práticas cotidianas.

A importância do ensino superior precisa ser avaliada em termos de consentimento entre o que a sociedade espera da instituição e o que a instituição realmente faz (UNESCO, 1998), desenvolvendo a característica do protagonismo no estudante universitário, e dotando-o de instrumentos capazes de conectar o conhecimento adquirido em sala com a cidadania necessária para uma formação profissional completa.

O Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos institui que a educação é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

## O PROJETO E SUA CONSTRUÇÃO

O objetivo do projeto é discutir nas cinco escolas escolhidas pela Secretaria do Estado de Educação, questões transversais, presentes no cenário internacional e na sociedade civil, como a migração, a violência sob todas as suas formas, a importância das Organizações Não-governamentais e das Instituições e a capacidade de resposta do cidadão.

Com o início do primeiro semestre de 2016, foram selecionadas cinco escolas públicas estaduais pela Secretaria do Estado de

Educação, situadas no município de Bauru, para que recebessem as apresentações acerca dos Direitos Humanos e da Cidadania. As salas atingidas foram do 7º. ao 9º. ano. Um questionário com cinco questões, sendo duas delas dissertativas e três de múltipla escolha, foi aplicado nos estudantes, para que os extensionistas pudessem compreender as principais necessidades dos alunos.

Notou-se que a grande maioria dos estudantes que respondeu ao questionário não sabia o que é ser cidadão, nem o que é igualdade. Respostas como “ter igualdade é ser igual ao outro” foram muito frequentes, assim como “cidadão é quem vive na cidade”. Muitos deles não distinguiam os seus próprios direitos, não sabiam que deveriam ter acesso a hospitais com bom atendimento e possuir uma moradia em boas condições.

Quanto aos conceitos que davam mais importância – sendo estes, saúde, moradia, saneamento básico, educação, família, lazer, segurança, alimentação, transporte e trabalho – houve uma agradável surpresa. Indicando através de uma escala de 1 a 10 (tendo o 1 como correspondente do mais importante, e o 10 do menos), família, saúde, educação e saneamento básico foram os primeiros colocados em mais da metade dos questionários. Entretanto, em torno de 30% dos alunos não compreenderam a questão, numerando os conceitos como 1 ou 10.

Assim, no primeiro encontro com os alunos em suas escolas, foi trabalhada em especial a temática Cidadania. Usando principalmente apresentações em *slides*, trazendo imagens, músicas, vídeos e relatos pessoais, os extensionistas exploraram o conceito de Cidadania de forma dinâmica e promovendo a participação dos estudantes, como forma de redemocratizar o acesso ao conhecimento.

No segundo encontro, aproximadamente um mês depois, o tema apresentado foi Direito da Criança e do Adolescente, por meio do qual foram apresentadas oportunidades educacionais – como a possibilidade de estudar em uma universidade, seja pública ou privada – e culturais, dentro da cidade de Bauru.

Projetos relacionados ao esporte, música e arte chamaram a atenção dos estudantes, que mostraram profundo interesse em atividades extracurriculares. Foi aberta uma linha de diálogo de maior proximidade entre os extensionistas e os alunos, criando vínculos mais expressivos do que no primeiro encontro. Ao final do encontro, alguns alunos pediram a abordagem de temas que lhes interessavam, como sexualidade e DSTs.

Sendo assim, no terceiro encontro decidiu-se por um assunto mais complexo, foi abordado o Direito das Mulheres, envolvendo a temática do empoderamento feminino ao longo dos anos, entre outros tópicos que se tornam essenciais na sociedade atual – como a participação feminina na vida pública, direito ao voto e sexualidade, por exemplo. Nesse encontro também foi realizada uma celebração junto aos alunos, feita com alimentos arrecadados pelos extensionistas e pela coordenadora de curso.

Tratar o estudante com um método distinto do professor é o que trouxe ao projeto uma perspectiva diferente e um olhar do público alvo de maior interesse. Ao diminuir a distância entre o integrante do projeto e o estudante, pode-se romper com o padrão imposto em sala de aula e propor uma dinâmica entre o que será dialogado e o conhecimento que eles reterão.

Na extensão universitária, ocorre uma troca de conhecimentos em que a universidade também aprende com a comunidade sobre seus valores e cultura. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, há uma troca de valores entre a universidade e o meio (NUNES e SILVA, 2011, p. 123-124).

Ademais, o ensino dos Direitos Humanos dentro do perfil escolar é escasso, dessa forma a inserção de uma metodologia diferenciada é entendida como essencial para um aprofundamento do conhecimento de si e da sociedade como um todo. A proposta incluiu métodos que estimulassem a participação dos

alunos, sempre usufruindo daquilo que o ambiente escolar tinha à disposição, como é o caso de debates, uso de músicas, cartazes e uso de mídias virtuais.

Um dos objetivos é fazer que, a partir dos diálogos, seja criada uma identificação dos estudantes com o mundo em que vivem e uma compreensão do seu papel dentro dessa realidade, incitando nos mais jovens uma opinião crítica e ressaltando a importância de buscar um desenvolvimento do pensar, do contrariar, da luta exigente pelos direitos e do cumprimento dos deveres. O uso da realidade vivenciada pelo estudante e pelo integrante do projeto possibilita uma fusão de valores, aprendizados e exemplificações que estão presentes na vida de ambos. A troca de valores é o que proporciona ao estudante uma maior abrangência e a ideia de que ele pode sim fazer a diferença.

Uma premissa importante é trazer ao estudante uma metodologia globalizada, inovadora e contextualizada, para que a absorção das informações seja possibilitada a partir de uma visão ativa do processo, aplicada a qualquer âmbito da vida, pois no que diz respeito ao conhecimento acerca dos Direitos Humanos não há como ser limitante nem restritivo e tampouco gerar uma realidade utópica que não consiga ser apreendida pelo estudante; pois o sucesso do projeto depende do vínculo entre o estudante e a totalidade que o cerca.

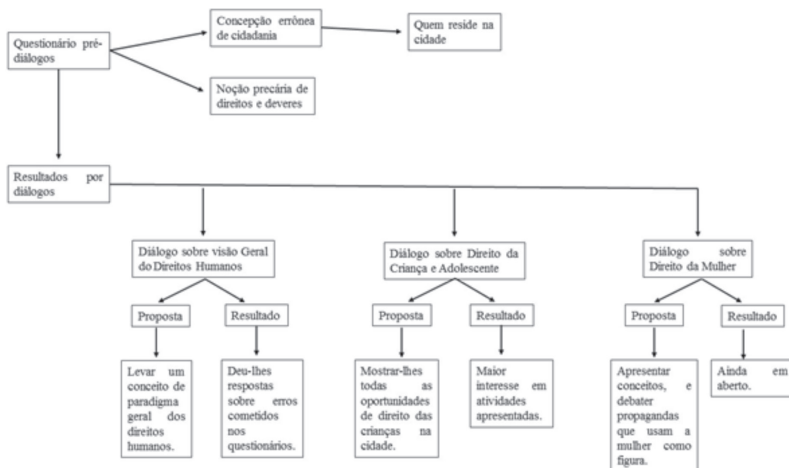
De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas [...]

(PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 29).

Sendo assim, é notória a percepção de que, as crianças e jovens inseridos em um ambiente escolar devem ter acesso, conhecimento e noção básica dos Direitos Humanos, uma vez que convivem com essas questões todos os dias. A escola, como espaço de construção do conhecimento, é o melhor palco para o aprendizado. É baseando-se nessas premissas que o projeto Ensino para a vida: Direitos Humanos e Cidadania, promove de maneira ativa, encontros em cinco escolas estaduais da cidade de Bauru (São Paulo), para levar até o público alvo as noções preliminares dos direitos e deveres que cabem a eles e à sociedade e que, porventura, não são trabalhados em sala de aula e/ou não são abrangidos de maneira crítica.

A escolha dos temas a serem abordados é sugerida pelos integrantes do projeto, mantendo a linha crítica e a percepção das fragilidades dos próprios estudantes. E são aplicados de acordo com as necessidades e espaço das escolas. Para abarcar as demandas que permeiam o contexto social atual, o foco é a maneira como nos comunicamos e nos manifestamos dentro de um grupo social.



O fluxograma apresentado foi construído pelos alunos extensionistas e expõe os resultados obtidos com os temas já abordados com os estudantes, levando em consideração a proposta que o projeto dispunha e quais foram os produtos obtidos. É de grande valia ressaltar que os produtos atingidos não foram retidos a partir de pesquisa, e sim do feedback recebido durante os diálogos, sejam esses providos por questionamentos ou pela vontade em saber mais.

Os assuntos trabalhados são tópicos que abordam a educação social como método para a contribuição de um desejo democrático, já que a educação dos direitos humanos tende a possibilitar uma maior sensibilização e conscientização dos estudantes sobre a importância e o respeito ao ser humano:

[...] define como a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (MAGENDZO, 2006, p. 23).

A conduta de ensino dos Direitos Humanos e da Cidadania tem como objetivo proporcionar dimensões estratégicas, para que os estudantes se reconheçam como sujeitos que devem saber respeitar, sem ignorar a característica questionadora da crítica, os direitos dentro da sociedade onde estão inseridos.

É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. E, portanto, “reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do estado de direito” (TAVARES, 2006, p. 3).

Os desafios encontrados pelos estudantes de escolas estaduais são incontáveis nas questões sobre as realidades vividas e,



para tornar o processo o mais abrangente possível, os diálogos são voltados para exemplos mais gerais, na tentativa de poupar a ilustração real de alguma situação que institua barreiras com alguns alunos. Contudo, é claro que os participantes do projeto sempre deixam espaço para que os mesmos se sintam confortáveis em comentar os problemas vivenciados e buscar algum tipo de auxílio dentro da perspectiva dos Direitos Humanos.

A primeira reflexão acerca da interdisciplinaridade tem que partir de uma compreensão do papel da educação na sociedade brasileira, “o ensino superior brasileiro é algo que, desde a sua concepção, acontece em uma interação social” (SOUZA, 2013, p. 19), em qualquer momento da trajetória acadêmica os discentes terão que enfrentar essa socialização; e é para isso que existem os Projetos da Extensão, que podem propiciar uma maior interação aos alunos no binômio Universidade-Sociedade, de maneira a ensinar e agregar conhecimento e experiência.

O Projeto de Extensão “Ensino Para a Vida: Direitos Humanos e Cidadania” tem como finalidade vincular o conhecimento fornecido pelos discentes e pelo meio científico no qual a Universidade está inserida para os alunos das escolas públicas estaduais. Seu principal desígnio é apresentar às crianças e adolescentes os seus direitos e deveres, priorizando a consciência crítica. Muitas vezes esses alunos não têm pleno conhecimento de seu papel como cidadãos e, por conseguinte, de seus direitos e deveres. E sentir-se como parte de um grupo social é um dos grandes passos para uma interação marcada pelo respeito.

Os participantes do projeto almejam realizar uma troca de experiências e expectativas, a fim de que esses alunos possam ter consciência do que devem fazer e receber. A influência mútua proporciona um contato direto com a própria sociedade, uma vez que os alunos são os portadores de elementos significativos para dentro de seus lares e também futuros atores de nossa história:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2006, p. 36).

Essa proximidade gera também crescimento pessoal e acadêmico para os universitários que aprendem a desenvolver empatia para com os outros, trabalhar em equipe visando um bem comum e percebendo a realidade que nos cerca. Na maioria das vezes, a expectativa é ensinar para os menores, mas o resultado é um ensinamento e um aprendizado de ambas as partes. A experiência adquirida por meio da extensão proporciona um exercício social imensurável.

Esse projeto, em particular, tenta ensinar o que é ser cidadão nos espaços mais desamparados de nossa sociedade, o que era estranho passa a ser entendido como parte importante da interação social.

[...] cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia [...] se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos (BAUMAN, 1998, p. 27).

. O papel da extensão, nesse sentido, é mostrar que não existe um espaço na nossa sociedade considerado como intransponível, todos têm o direito de pertencer, e de deixar a sua marca como ser humano.

A partir do momento em que se extrapolam os métodos e teorias das salas de aula e é possibilitada a entrega a uma atividade que visa à ação comunitária e a troca de saberes entre sociedade e universidade, o resultado é um grande crescimento individual e coletivo, tanto acadêmico, quanto pessoal. Além do empoderamento de ambas as partes.

O Projeto de Extensão: Ensino para vida: Direitos Humanos e Cidadania traz uma visão completamente ampla sobre como o assunto referente aos Direitos Humanos e Cidadania é – ou deixa de ser, muitas vezes – tratado nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Após reunir informações sobre os conhecimentos dos alunos, como supracitado, deu-se início ao encaixe do conteúdo a ser tratado de forma a preencher as lacunas, suprir a sede de conhecimento e desmistificar alguns pontos.

A população brasileira apresenta um grande déficit no que se trata do domínio de seus próprios direitos e obrigações perante a sociedade, e isso tornou-se algo tão enraizado que passa de geração para geração, o medo de ultrapassar a zona de conforto, o medo de questionar (seja por não saber como levantar reivindicações ou pelo simples fato de não possuir mais esperança nas mudanças, sejam elas quais forem) são fronteiras comuns hoje em dia.

Não é surpresa que muitas das crianças, participantes do projeto, não tivessem o conhecimento sobre os temas que foram e seriam tratados, porém o elemento surpresa esteve sempre presente, muitos dos estudantes, além de conhecer seus direitos e deveres, os praticavam no dia a dia. O que foi notado é que existia uma insegurança em se apresentar como cidadão.

Há também muitos traços da cultura do conformismo causados pela propagação do pensamento da “falta de oportunidades”, muitas crianças e jovens acabaram acreditando em um cenário com apenas um resultado possível, muitos até mesmo têm em mente que não existem alternativas, ou seja, tiveram alguns de seus sonhos transformados pelas condições de vida e pela in-

segurança gerada. É claro que dentro de um grupo grande de alunos existem os dedicados e não tão dedicados, interessados e desinteressados, que gostam de estar na escola e outros não apreciam tanto, mas todos convivendo com o conformismo, uns deixando que este os limite a ser quem ouviram que iriam ser, enquanto outros sonham em ser tudo, menos o que lhes foi “destinado” a ser, porém não sabem como tornar-se o oposto disso.

Os universitários, como discentes e estreados em um projeto, enfrentaram diversas dificuldades, mesmo entre os próprios grupos de estudo, pois, com a mescla de períodos e cursos distintos, houveram choques mas também um maior aproveitamento das experiências pessoais de cada um para administrá-las e incluí-las nas apresentações ministradas.

O papel do extensionista, principalmente inserido em questões de Direitos Humanos, é levar para esses que não se conformam em viver o “possível”, as formas de se alcançar o “impossível”, apresentando-lhes os direitos que lhes asseguram a liberdade, as oportunidades, as mais diferentes formas de interação e a chance de desenvolvimento dentro da sociedade. São levados conhecimentos sobre os temas escolhidos e são colocados à disposição deles informações e maneiras de buscar seu espaço e papel como cidadão e como sujeito. Além de mostrar para aqueles que não possuem esperanças, que há chances e que eles são capazes de se tornar o que quiserem.

A extensão é um grande auxílio dos universitários, pois cada projeto, com o seu objetivo próprio, ampara o universitário a enfrentar situações inusitadas e com isso, se preparar para a vida. Uma possibilidade proporcionada pela universidade para formar pessoas mais capazes e mais humanas.

Pensando na questão do aprendizado pela extensão, o propósito desse projeto é interagir com sujeitos diversos e extrapolar o conhecimento adquirido em sala de aula. Também repassar noções sobre os direitos e deveres e informar que, independente de sua etnia, cor, sexo, religião, condição financeira, todos são

iguais perante a lei (Artigo 5º., CF/88), adequando uma nova visão e perspectiva.

Para os universitários, existe um alargamento da visão tradicional que eles têm de ensino e da responsabilidade enquanto seres críticos e questionadores, ainda há uma nova relação entre a estrutura da universidade e as vidas individuais, pois agora há um novo sujeito na interação, que transforma a visão de mundo de todos os atores que fazem parte desse processo. A relação social fortalece não só o vínculo entre estudante e universidade, mas também o vínculo entre ser humano e sociedade.

### LIMITES E POTENCIAIS DO PROJETO

Aqueles que ingressaram no projeto apenas para observar e não tinham muita força de vontade para se empenhar, no decorrer das semanas, foram impactados e modificados com as experiências adquiridas pelo projeto.

Após cada tema tratado, observou-se uma maior interação e participação dos universitários e também uma maior aprendizagem, dado que a cada novo tema, as informações acadêmicas e teóricas são processadas de uma maneira muito mais completa e eles passam a introduzir essas informações na prática eficazmente.

Essa liberdade cedida aos universitários de repassar uma parcela razoável de seu conhecimento para aqueles que, geralmente, estão desatentos ao assunto, transforma a experiência universitária em algo enobrecedor, que os acompanhará em toda vida.

Reconhecer que existem tantos que querem exercer sua cidadania, mas, muitas vezes, acreditam que por suas condições sociais não são capacitados para tanto; impactar uma criança, mostrando caminhos e meios de realizarem os seus sonhos, que, muitas vezes, estão dentro do conjunto de leis da nossa sociedade, causa um conflito muito grande. No entanto, transforma uma geração, que poderá atuar nas mais diversas áreas, em algo realmente bom e enriquecedor, um profissional que entende a importância e o peso que o conhecimento e a disponibilidade de dividi-lo tem na vida das outras pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desse projeto é enriquecedora, uma vez que para a estruturação dos assuntos a serem abordados é necessário um estudo sobre quais são as principais dificuldades enfrentadas e quais as formas de crescimento oferecidas, levando os extensionistas além do que os gráficos ou estatísticas podem apresentar, que são as necessidades e a real condição vivenciada por esses jovens. Igualmente contribuindo para a desconstrução de ideais de inferioridade, por vezes os discentes levam suas experiências de sucesso na busca por seus objetivos como estímulo para as turmas, alertando-os acerca dos desafios que podem ser encontrados e quais os melhores caminhos para superá-los.

Um exemplo de incentivo apresentado é sobre o direito à Educação e a possibilidade de o ingresso na universidade. Os alunos demonstraram muito interesse e atenção, como se buscassem algo inatingível, até mesmo para os mais empenhados. Podemos notar a desigualdade que ainda divide o nosso país entre aqueles que veem o mundo com todas as portas abertas e os que possuem uma ou duas alternativas, mas ainda assim por vezes passam a vida sem enxergá-las ou sem ter coragem o suficiente para arriscar o diferente.

O diferencial está na forma ativa de atuar na desconstrução de tantas ideias enraizadas, desde a época da escravidão, dividindo oportunidades por cores e por condições econômicas. É claro que, a pretensão do projeto ainda é muito local e, por isso, não há condições de solucionar problemas sociais tão intensos, entretanto existe a vontade de iniciar um despertar crítico para que o público atingido possa questionar as condições impostas e, o mais importante, empoderar-se para debater, e questionar o seu lugar no mundo. A riqueza para os universitários está justamente na busca por uma comunidade mais justa, crítica e consciente.

Como universidade, a USC tem como responsabilidade a interação social entre seus alunos e a comunidade. De acordo com os estudos de Calderón (2013, p. 10 *apud* JIMENEZ DE LA JARA, et al., 2006, p. 63):

Entendemos por responsabilidade social universitária a capacidade que tem a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados essenciais, quais sejam, gestão, docência, pesquisa e extensão universitária. Comprometendo-nos, assim, do ponto de vista social, com a própria comunidade universitária e com o país em que se insere.

Souza (2013, p. 15 *apud* BOTOMÉ, 1996) afirma que a universidade:

[...] desde o seu nascimento deve ter um compromisso social com a comunidade na qual está inserida. A universidade tem a função básica de produtora e socializadora do conhecimento científico e, se necessário, deve propor mudanças, visando a intervenção na realidade, em busca de acordos e ações coletivas entre a universidade e a população.

Contudo, a interação “sociedade e universidade” é de extrema importância para a vida e carreira acadêmica de seus discentes. O Projeto de Extensão: Ensino para vida: Direitos Humanos e Cidadania, apesar de ser recente, tem uma grande bagagem agregada, devido à sua importância perante a sociedade e também aos participantes. Como exemplo, em depoimento, uma das participantes salienta:

Este projeto é muito mais do que apenas um projeto de ensino, ele agrega a todos nós, valores, que anteriormente seriam dispensados, e nos faz enxergar por meio de uma nova perspectiva, a das crianças, que colocam Direitos Humanos e Cidadania, como temas extremamente ricos para o debate e para a transformação.

Observa-se a necessidade de mais informações e acesso por parte dos alunos do ensino fundamental, pois eles se encontram em um momento decisivo da vida, e a partir do compartilhamento dos direitos e deveres, pode-se formar e transformar

alunos melhores, não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Superior.

Já os limites começaram a ser observados no início das pesquisas sobre os temas que seriam trabalhados, pois muitos dos extensionistas ainda tinham padrões e visões enraizados, o que foi sendo corrigido durante as reuniões semanais, as preparações e leituras para as apresentações. Claro que cada um como indivíduo pensante e crítico tem direito à sua própria opinião e seus valores, mas já se nota uma maior força de vontade em atuar em conjunto, apesar das diferenças.

O projeto ainda não se estabeleceu completamente, porque ainda existe resistência por parte dos diretores e coordenadores das escolas, o que está sendo trabalhado com muita cautela, pois, apesar das oposições, não está no perfil do extensionista que ingressa neste projeto desistir de algo.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, 18/02/2000.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCar; Caxias do Sul-RS: EDUCS, 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Terceirização do Trabalho Docente à Luz da Responsabilidade Social da Educação Superior. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. V. 11, n. 3, p. 487-501, set./dez., 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados, USP, p. 1-21, 1997. Disponível em:

<http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação, 13. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Grace Angélica de Oliveira e PAPALÉO, André Luiz. Empowerment, Direitos Humanos e Qualidade de Vida na Escola. In: BOC-CALETTO, Estela Marina Alves & MENDES, Roberto Teixeira (Orgs.).



Alimentação, Atividade Física e Qualidade de Vida dos Escolares no Município de Vinhedo/SP, Campinas: Ipês Editorial, 2009, p. 101-109.

GÓMEZ, José María. Sobre dilemas, paradoxos e perspectivas dos direitos humanos na política mundial. In: Radar do Sistema Internacional, ago., 2006. Disponível em: <<http://rsi.cgee.org.br/documentos/271/1.PDF>> Acesso em: 17 de julho de 2016.

HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. Tradução de George Spencer; Paulo Astor Soethe, São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Lutas pelo reconhecimento no Estado Constitucional Democrático. In: TAYLOR C. (Org.) Multiculturalismo, Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. Trad. Rodrigo Neves e Ricardo R. Terra, São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUNARDI, Giovani M. A fundamentação moral dos direitos humanos. Revista *Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 201-209, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n2/07.pdf>. Acesso em 2 de julho de 2016.

MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy, Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Estudos Avançados*, 30, 1997, p. 17-41.

NUNES, Ana Lucia de Paula F. e SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade* Ano IV n. 7, Barbacena, jul. /dez., 2011, p. 119-133.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SOUZA, Lenilza Alves Pereira. Extensão universitária: institucionalidade e compromisso social. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, Goiânia, 2013.

TAVARES, Celma. *Barbarie en la democracia*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência mundial sobre educação superior, v. 14, Paris: UNESCO, 1998. Relatório final.



# UMA JORNADA PARA A CIDADANIA: O COMPROMISSO COM O EMPODERAMENTO DE MORADORES POBRES DE GOIÂNIA

Prof. Nicali Bleyer Ferreira dos Santos  
Prof. Eliani de Fátima Queiroz Covem

## INTRODUÇÃO

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Ela assegura à comunidade acadêmica encontrar na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico que, quando submetido à reflexão teórica, auxilia na compreensão de conceitos e teorias. A extensão universitária oportuniza um campo fecundo de trocas do saber saber científico e saber popular, que estabelece uma interface de diálogos entre a comunidade e a academia, por intermédio de vivências e experiências.

Diante dessa realidade, proporcionada pela experiência da extensão universitária, a Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de Goiás<sup>1</sup> (PUC Goiás) com pró-reitores, diretores das escolas, coordenadores de curso, professores e funcionários, sentiram a necessidade de compartilhar de forma mais democrática o conhecimento que era produzido dentro da sistemática do tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade.

---

<sup>1</sup> A Universidade Católica de Goiás (UCG) passou a ser Pontifícia em 2009.

Com base nesse pensamento, no ano de 2005 foi criada a Semana de Cultura e Cidadania, atividade acadêmica de grande porte, que se constituía em espaço ímpar de participação, visibilidade, troca de experiência e campo fecundo para maior integração da comunidade acadêmica com toda a sociedade local, por meio da oferta de significativa programação de serviços, cultura e formação, resultando em milhares de atendimentos todos os anos (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2011a).

A Semana de Cultura e Cidadania teve oito edições até o ano de 2012 e, a partir do ano de 2013, a universidade decidiu incrementar a atividade, incorporando outros eventos acadêmicos e culturais, mudando o nome para Jornada da Cidadania. Além dos atendimentos e serviços prestados usualmente, a Jornada passou a contar com a Semana do Folclore, também da PUC Goiás, e a Feira da Solidariedade, realizada pela Arquidiocese de Goiânia, a qual passou a ser parceira na promoção da Jornada.

Na segunda edição da Jornada, em 2015, foram realizados 320.799 atendimentos gratuitos, com a visita de 81.283 pessoas. O evento também incorporou, em 2015, a recopa dos Jogos Universitários, sendo todas as atividades executadas no Campus II da universidade, no Jardim Mariliza, com a maior parte dos atendimentos sendo feitos no Centro de Convenções PUC.

Com o tema “PUC Goiás: de braços abertos para a comunidade”, o evento se consolida, já fazendo parte do calendário da instituição e da cidade de Goiânia, ajudando a escrever a história do Estado de Goiás com esperança, ações práticas de assistência social e cidadania.

Na terceira edição da Jornada, em maio de 2016, foram realizados 541.556 atendimentos gratuitos, com a visita de 102.889 pessoas. Foi o evento com maior público e número de atendimentos de toda a história da universidade. A etapa final dos Jogos Universitários foi feita durante a Jornada, no Campus II da universidade, no Jardim Mariliza, local onde foram executadas todas

as atividades, sendo que a maior parte dos atendimentos foi feita também no Centro de Convenções PUC.

Nesse sentido, este artigo pretende abordar a importância da extensão na conjugação de fatores que favorecem a formação do acadêmico, integrada com a pesquisa e o ensino, bem como as práticas desenvolvidas e as dificuldades e desafios de estruturar um evento que seja um elo entre a universidade e a sociedade em Goiás.

## A EXTENSÃO COMO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

O compromisso social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, presente em sua missão,<sup>2</sup> vai além da preocupação com os menos favorecidos, transformando-se em práticas de atendimentos reais em diversos programas e coordenações de extensão, desenvolvidos de forma permanente.

Isso porque a PUC Goiás compreende que a extensão universitária qualifica o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, assim como pelos resultados individuais e coletivos alcançados. Esse princípio está vinculado de forma intrínseca ao projeto social da universidade, que se torna a razão do acolhimento de milhares de jovens, formando-os intelectual e profissionalmente, com o objetivo de atuar de modo profissional competente e de forma cidadã consciente. Para que esse procedimento seja significativo, faz-se oportuno que a relação da academia com a sociedade, por meio dos projetos pedagógicos, constitua-se num tempo e espaço favoráveis para todo o processo de aprendizagem (SÍVERES, 2013).

---

<sup>2</sup> “A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, orientada pelos princípios da excelência acadêmica do compromisso social, fundamentada na sua identidade católica, comunitária e filantrópica, tem por missão desenvolver a formação humana integral, associada à produção e socialização do conhecimento e difusão da cultura universal” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2011b).

Portanto, esse fluxo, que permite a troca de saberes sistematizados, tanto acadêmico e científico como popular, terá como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na atuação da universidade. Dessa forma, além de ser instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Para o estudante, a extensão é uma forma rica de aprendizagem para a formação profissional, o conhecimento da realidade de atuação profissional, para a aquisição de habilidades, para fazer a relação da teoria com a prática (práxis), para a convivência coletiva e a inclusão social e o compromisso social, além da aquisição de valores éticos, sociais e políticos (COSTA, BAIOTTO, GARCES, 2013).

Nesse sentido, reunindo o fazer acadêmico de professores e alunos, faz-se necessário distinguir que o compromisso será o lugar da política social do conhecimento. Fazer que o conhecimento produzido e tornado acessível tenha um caráter social. Portanto, a universidade necessita, por constituição e vocação histórica, estar incluída na problemática social, porque é uma instituição que faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade (DEMO, 1999).

Concordando com esse argumento, Nogueira (2005) defende um tipo de extensão que vá além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias, e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) que aponta para uma concepção de universidade em que a relação com a população passa a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Dessa forma, é imperativo que haja, nas universidades, uma integração entre o ato educativo e a práxis social, “a arti-

culação entre compreender a realidade e responder aos seus desafios e a interação entre questionamento ético e o engajamento profético compõem os fundamentos de uma instituição comunitária comprometida com a sociedade” (SÍVERES, 2004, p. 64).

Nesse sentido é que a PUC Goiás consolida-se como instituição comprometida com a sociedade, sobretudo com as pessoas mais carentes, e realiza a Jornada da Cidadania voltada especialmente para essas pessoas, na devolutiva de conhecimento e serviços desenvolvidos por funcionários, professores e alunos que possam abrir novos caminhos para esse público, reafirmando o seu compromisso social de diminuição das desigualdades sociais.

## A JORNADA DA CIDADANIA COMO PRINCÍPIO EXTENSIONISTA DA PUC GOIÁS

A extensão na PUC Goiás é um componente que se integra, de maneira indissociável, à pesquisa e o ensino realizado na instituição, constituindo-se como um dos fundamentos da missão institucional da universidade, que tem como objetivo “promover o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a contribuir para a defesa da dignidade humana, para o respeito à herança cultural e desenvolvimento das ciências, das tecnologias, das artes, das culturas e das religiões” (UNIVERSIDADE... 2003, p. 11).

Suas práticas extensionistas, fundamentadas nos objetivos institucionais proclamados no final da década de 1970, no compromisso social da PUC Goiás, em sua identidade católica, comunitária e filantrópica, corroboram o que determina a Política Nacional de Extensão: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (p. 17).

A identidade católica, formalizada desde os primórdios de sua criação, quando, em 1957, o primeiro arcebispo de Goiânia, Dom Fernando Gomes dos Santos, consultou os superiores da Companhia de Jesus, em Roma, para confiar aos padres jesuítas

a gestão da futura universidade, mantém os laços religiosos e a parceria administrativa com a Arquidiocese de Goiânia, que se constitui em sua mantenedora, por intermédio da Sociedade Goiana de Cultura (SGC), criada em 1958.

Consolidando e articulando os princípios religiosos, da caridade e da filantropia, a parceria entre a PUC Goiás e a Arquidiocese de Goiânia é novamente reafirmada, na promoção e execução do evento extensionista intitulado Jornada de Cidadania, no ano de 2013, embora o referido evento tenha antes sido realizado, desde o ano de 2005, com o nome de Semana de Cultura e Cidadania.

A Jornada da Cidadania da PUC Goiás e Arquidiocese de Goiânia consolidou-se – tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos – como expressão das diversas ações acadêmicas e religiosas que vêm sendo propostas e realizadas nas várias edições do evento. Também se destaca pela participação e credibilidade manifestada por todas as pessoas que frequentaram o evento ao longo desses anos. O objetivo maior é o de socializar, integrar, discutir e partilhar a produção do conhecimento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, efetivando, assim, seu lema, que é “conhecimento a serviço da vida”.

Nesse sentido, são realizados atendimentos nas áreas de saúde, jurídica, assistência social, meio ambiente, consultoria em negócios e empreendedorismo, além de serviços por meio de parceria com os governos estadual e federal, do Vapt Vupt (registros e documentos pessoais) e da Previdência Social (INSS). O público também assiste apresentações culturais, participa de visitas monitoradas aos museus e aos laboratórios da universidade e de atividades folclóricas, de arte e de cultura, como shows e exposições. No último dia, é realizado o casamento comunitário no qual os noivos recebem de graça as roupas, a maquiagem, o serviço de fotografia, e as alianças.





Portal de Entrada da Jornada da Cidadania no Centro de Convenções PUC.  
**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

Na Estação Saúde, uma das mais procuradas pelo público, as pessoas contam com serviços de fonoaudiologia, medicina, biomedicina, enfermagem, psicologia, biologia, fisioterapia e nutrição, além de atividades em parceria com órgãos governamentais. Julieta Hernandez, 59 de idade, aposentada, moradora do Parque Trindade, em Aparecida de Goiânia, contou que veio à Jornada “para conseguir atendimento na área de saúde, cardiologia e dermatologia, porque está muito difícil conseguir consulta no SUS. Já fui atendida e estou muito satisfeita com as orientações que recebi” (HERNANDEZ, 2015).<sup>3</sup> Na edição de 2016, a Estação da Saúde contabilizou 14.617 atendimentos.

---

<sup>3</sup> Julieta Hernandez foi entrevistada na Estação Saúde, durante a realização da II Jornada da Cidadania, no Campus II da PUC Goiás, em Goiânia, no ano de 2015.



Professores e alunos do curso de Medicina atendendo a pacientes na Estação Saúde.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

Na Estação da Construção, o público recebe informações sobre os procedimentos de aprovação de projetos e obtenção de financiamento de crédito imobiliário, além de conhecer modelos de projetos de habitação unifamiliar de interesse social. Pode, ainda, assistir a um ciclo de palestras e workshop sobre desempenho de edificações e participar de atividades que visam promover uma aproximação com a realidade vivenciada por portadores de deficiência, de modo a quebrar preconceitos e sensibilizar o público às questões diárias enfrentadas por cadeirantes e pessoas com deficiências visuais – visitação a casas adaptadas e trilhas realizadas com vendas nos olhos e cadeiras de roda.

Para Carlos Rasmussen (2015), estudante de 19 anos de idade que visitou a casa modelo, “a vida dos cegos e cadeirantes merece atenção não só em casa, mas também em toda a cidade. Eles enfrentam muitos obstáculos no dia-a-dia”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Carlos Rasmussen foi entrevistado na Estação da Construção, durante a realização da II Jornada da Cidadania, no Campus II da PUC Goiás, em Goiânia, no ano de 2015.



Visitante foi convidado a passar pela experiência de uma pessoa com deficiência visual.  
**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

A programação da Feira da Solidariedade inclui celebrações eucarísticas, adoração ao Santíssimo Sacramento, atendimento de confissões e uma capela que é especialmente feita para o evento, onde as pessoas podem rezar. As obras sociais da Arquidiocese e instituições, além de expor trabalhos de artesanato produzido pelos voluntários para venda, fazem esclarecimentos e explanações acerca do trabalho desenvolvido nessas obras, a fim de que as pessoas conheçam e participem.

A Estação de Arte e Cultura promove diversas apresentações culturais (dança, música, teatro) durante o evento e interage diretamente com o público por meio da oferta de oficinas gratuitas. As apresentações de dança e desempenho teatrais atraem grande público. Em 2016, foram montados palcos em pontos estratégicos do Centro de Convenções, para que mais pessoas pudessem ver as apresentações.

Ainda na área cultural a vila cenográfica do Memorial do Cerrado – um museu que conta a história do homem, e em particular do cerrado, é toda ambientada, e seus diversos espaços

– casa de fabricação de farinha, de rapadura, tipografia, entre outros, ganham vida, com atores e artesãos. O público pode degustar produtos feitos na hora, como o melado da cana de açúcar e a tapioca feita com polvilho doce.



Os diversos estandes da Feira da Solidariedade.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.



Oficina de Rapadura na Vila Cenográfica do Memorial do Cerrado.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

Um espaço para cortes de cabelo, maquiagem, penteados é promovido pela Estação da Beleza, que, no ano de 2016, contou com um espaço para debate sobre a cultura e a diversidade estética da população brasileira, com cuidados especiais para o cabelo afro – beleza negra. Homem, mulher ou criança ganha de graça o corte do cabelo e até penteados e escova.

Já a Estação Vida e Natureza promove uma integração entre os participantes e o meio ambiente, através da trilha do cerrado, da fazendinha – petting zoo, de atividades de equitação e contadores de história. Animais empalhados são colocados em alguns pontos da trilha.



Professora com alunos do Ensino Fundamental na Estação Vida e Natureza.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

A Estação Jurídica, muito procurada pelo público em geral, dá atendimento na área de divórcio consensual, separação consensual, retificação de registro e reconhecimento de união estável consensual. A procura pelos atendimentos jurídicos é grande. Muitos casos são resolvidos na hora com a conciliação entre as partes.

Consultorias e assessorias na área empresarial e de negócios são oferecidos ao público na Estação de Empreendedorismo e Negócio, a partir da Agência de Inovação e Incubadora tecnológica, orientações mercadológicas e esclarecimentos de dúvidas na área organizacional.

A Mostra da Produção do Conhecimento procura trazer para o público da Jornada um pouco do que é produzido academicamente pelos diversos cursos da PUC Goiás, por meio da oferta de minicursos gratuitos e abertos a toda a comunidade. Participam professores e alunos da universidade dos mais diferentes cursos oferecidos pela instituição, de modo a promover uma troca interdisciplinar efetiva durante todo o evento.

A Mostra de Ciência e tecnologia chama a atenção dos alunos secundaristas que passam pela Jornada, trazendo experimentos científicos e tecnológicos produzidos por alunos e professores da PUC Goiás.



Alunos do Ensino Fundamental na Mostra de Ciência e Tecnologia.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

Os alunos do Ensino Médio podem ainda conhecer os diferentes cursos oferecidos pela universidade por meio da Estação das Profissões, tirando dúvidas a respeito da futura vida acadêmica que desejam seguir. Os alunos são convidados a visitar os estandes dos diversos cursos para conversar com professores e estudantes a respeito das oportunidades de cada profissão.

O Parque da Criança oferece diversas atividades gratuitas para o público infantil, com recreadores e monitores que permanecem no espaço durante todo o evento. As crianças podem desfrutar de aulas de grafite, break e rap; oficinas circenses e apresentações, pintura facial, confecção de pipas e modelagem com massinha, além de cama elástica pula-pula e outras brincadeiras.



Crianças e adolescentes brincam no Parque da Criança.

**Fonte:** Divisão de Comunicação da PUC Goiás.

Durante todo o evento, alunos, professores e comunidade partilham juntos importantes espaços de troca de vivência e sensibilização social, onde a universidade oferece seus serviços e produções e ganha crescimento sociocultural, por meio da experiência vivida e compartilhada em uma via de mão dupla de crescimento e aprendizado.

A oportunidade de colocar em prática a formação acadêmica que os alunos vivenciam ao longo de sua formação também é um ponto forte do evento, que permite que o contato com o público seja realizado para além das práticas de estágio em uma perspectiva comunitária, humana e de solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Jornada da Cidadania da PUC Goiás, realizada em parceria com a Arquidiocese de Goiânia, tornou-se um evento de múltiplas possibilidades, já que o leque de atendimentos é imenso, além da diversidade de conhecimento ofertado. Os visitantes interagem com professores, alunos e funcionários, em colóquios que visam o repasse do saber acumulado na academia, mas que passam a ter real importância social ao tornar-se práxis que irá compor novas formas de ser no cotidiano das pessoas.

Dessa forma, o entendimento é o de que tais práticas desenvolvidas durante a Jornada da Cidadania reforçam a importância concreta da extensão, nesse caso em perfeita integração com a pesquisa e o ensino, no favorecimento da formação integral e humanizadora do acadêmico. Todo esse esforço contempla o objetivo da universidade de devolver à sociedade goiana o arcabouço de conhecimento produzido.

O planejamento do novo evento, para 2017, leva em consideração o que pode ser somado ao que já é ofertado, que resulte em mais serviços e atendimento voltados ao público. Sobretudo às pessoas pobres, como forma de empoderamento social e que qualifique o existir em novo cenário, retirando vendas e alargando limites estabelecidos pela conjuntura política, econômica e social. Novas possibilidades que sempre justificam todo o empenho da PUC Goiás e da Arquidiocese em dar prosseguimento a esse projeto, da Jornada da Cidadania.



## REFERÊNCIAS

- COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz Billig. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SIVERES, Luiz (Org.). A extensão universitária como princípio de aprendizagem, Brasília: Líber livro, 2013.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- FERNANDES, Manuel. Relato colhido durante a Jornada da Cidadania de 2015.
- HERNANDES, Julieta. Relato colhido durante a Jornada da Cidadania de 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Extensão Universitária 2011/2020, 2011. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>>. Acesso em: 8 jan., 2016.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Projeto Geral da 8ª Semana de Cultura e Cidadania, 2011a.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Plano de Desenvolvimento Institucional. Série Gestão Universitária nº. 18, Goiânia: Gráfica PUC Goiás, 2011b.
- RASMUSSEN, Otávio. Relato colhido durante a Jornada da Cidadania de 2015.
- SIVERES, Luiz (Org.). A extensão universitária como princípio de aprendizagem, Brasília: Líber livro, 2013.
- \_\_\_\_\_. A universidade e o compromisso social: a contribuição da extensão. In: Anais do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. A universidade e o compromisso social: a contribuição da extensão, Campinas, 2004.



# A RELAÇÃO DO ADOLESCENTE ACOLHIDO COM A ESCOLA

Profa. Márcia Aparecida Lima Vieira  
Anderson dos Santos  
Raíza Cruz de Souza

## INTRODUÇÃO

A análise que compartilhamos por meio deste texto surge de dois Projetos de Extensão Universitária: “Educação e Saúde com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (2013-2016), financiado pelo Programa Universidade Solidária e The Resource Foundation e “Práticas Educativas com crianças acolhidas”, financiado pelo Fundo de Apoio à Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP. No desenvolvimento desses projetos constatou-se que há dificuldades na relação das crianças e adolescentes acolhidos com a instituição escolar, tal dificuldade fica ainda mais evidenciada, no caso dos adolescentes, que estão matriculados, mas não frequentam regularmente a escola. No intuito de nos aproximarmos dessa realidade, desenvolvemos um Projeto de Iniciação Científica, financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa – FAPIC/UNIMEP a fim de abordarmos de forma específica a relação dos adolescentes com a escola (2015-2016). A partir desses projetos e da presença de vários estudantes atuando na Instituição acolhedora, realizou-se o registro de entrevistas e relatos dos adolescentes acolhidos, na busca por compreendermos o processo de escolarização destes e sua percepção sobre a escola.

Apresentaremos inicialmente um breve histórico a respeito do acolhimento institucional, considerações sobre educação no processo de escolarização e uma análise acerca do que dizem ou o que o silêncio dos adolescentes sobre a escola pode nos dizer.

A Constituição Federal de 1988, elaborada no período de redemocratização do país, apresenta, entre outras questões, o dever do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº. 59, de 2009).

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996).

Contudo, mesmo com expressão na Constituição Federal reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996), a educação em nosso país tem suas mazelas, e um expressivo termômetro dessas é a evasão escolar, uma realidade que se faz muito presente no cotidiano dos adolescentes acolhidos com os quais atuamos.

Um dos principais desafios da escola continua sendo o enfrentamento da “problemática da evasão escolar e, por conseguinte, a fragilização da cidadania” (CHIEPPE, 2012, p. 31). Reconhece-se que após a promulgação da Constituição de 1988, considerada uma constituição cidadã, e a aprovação da atual LDB 9.394/1996, houve avanços na área educacional. Mesmo assim, é preciso reconhecer também que vários problemas persistem, de modo que a educação continua sendo extremamente desigual, para as diferentes classes sociais, de forma que muitos estudantes têm acesso a uma educação que nem sempre contribui para o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme anuncia a LDB 9.394/96.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola tem como função primordial a inclusão de todos os educandos e ainda possui práticas que geram a exclusão de uma parcela de seu alunado. E esse é um imenso desafio a ser superado, pois o aluno evadido da escola não pode ser considerado culpado daquilo que na verdade é vítima. Não terá sido um abandono da escola para com esse aluno o motivo de sua desistência dos estudos? Que ações efetivas a escola tem tido para que esses alunos permaneçam na escola e obtenham êxito em seu processo de aprendizado? Essas são algumas questões que a escola deve se fazer, se estiver disposta a superar esse problema há tanto tempo presente no processo de escolarização.

## BREVE HISTÓRICO DA PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Quando buscamos entender o início da proposta de acolhimento em nosso país, vimos que era necessário retornarmos a um período em que surgiram aquelas que seriam as primeiras instituições em terras brasileiras que tivessem o caráter de acolher o que não tivesse um “lar”.

O século XVI é marcado pelo estabelecimento da Igreja Católica no Brasil. Desde então, há uma forte presença dos padres jesuítas nas aldeias indígenas que iniciaram um processo que poderíamos definir a partir de Torres (2006) como “institucionalização” do processo que hoje conhecemos como de acolhimento, com a criação de “colégios” onde eram recebidas crianças indígenas que perderam as suas famílias devido às pestes ou conflitos com os colonizadores europeus. É também nesse período que “o abandono das crianças intensificou-se entre a população portuguesa no século XVII, especialmente com a dinamização econômica e incremento demográfico” (TORRES, 2006, p. 104).

De acordo com a autora, do século XVIII ao século XX tivemos em nosso país a “Roda de expostos”. Trata-se de um cilindro de madeira giratório, fixado na parede, em que a criança era depositada e recolhida por algum funcionário das instituições religiosas que a acolhiam. Surgiram na Itália as primeiras rodas dos “enjeitados” no período da “peste negra”. As rodas buscavam de algum modo preservar a vida dessas crianças, pois, nessa época, o infanticídio não era considerado crime, mas sim um “pecado”.

O abandono nas áreas rurais era mais raro, pois os camponeses não deixavam crianças abandonadas, mas sim adotavam como sendo filhos de criação ou então agregados. Torres (2006) ainda aponta que a vida no trabalho agrícola começava muito cedo, portanto, era comum encontrar crianças trabalhando para ajudar na subsistência da família. Por esse motivo, toda mão de obra era bem-vinda, principalmente pela falta de recursos financeiros em que se encontravam os pequenos agricultores e pescadores mais pobres. Sem possibilidade de recorrerem à mão de obra escrava, a saída mais próxima a eles era recorrer à força de trabalho familiar e/ou a de agregados.

De acordo com Venâncio (2004), a pobreza e os preconceitos morais do período colonial eram os motivos de abandono de bebês no Brasil. Apenas no início do século XX, entre 1900 e 1926, é que foram criadas as primeiras Creches, conhecidas também como Dispensários e, nessa época, os Orfanatos se generalizaram, o que finalizou o sistema de auxílio domiciliar. Os meninos maiores de 7 anos de idade, além de serem levados a Manufaturas, também acabavam sendo enviados às Colônias Correccionais e Abrigos de Menores Delinquentes.

No cenário político e social brasileiro, havia uma preocupação crescente com a questão da criminalidade e uma ênfase no debate sobre a criminalidade na população infanto-juvenil. “Havia uma perspectiva higienista, com o viés da eugenia. Unem-se a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para atacar o pro-

blema, tido como ameaçador aos destinos da nação: ‘o problema do menor’” (ARAÚJO; COUTINHO, 2008, s/n).

Foi instituído em 1927, no Brasil, o primeiro Código Sistemático de Menores da América Latina, conhecido como Código de Menores, chamado também como “Código de Mello Mattos” (Decreto nº. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927). Posteriormente ao Código de Menores, as Rodas dos Expostos das Santas Casas da Misericórdia começaram a ser fechadas. O trabalho infantil é proibido e o sistema de abrigo em asilos generaliza-se (TORRES, 2006).

Em 1942, no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um órgão do Ministério da Justiça, que funcionava sob orientação correcional e repressiva, estruturando sua forma ao modelo de sistema penitenciário; reformatórios e casas de correção direcionadas à população menor de 18 anos de idade (crianças e adolescentes) autores de atos infracionais. Segundo Paes (2013), toda essa nova estrutura seguia uma lógica de reclusão e repressão das crianças e adolescentes abandonados, carentes ou autores de atos infracionais. O autor ainda aponta que o SAM é reconhecido por diversos autores como a primeira política pública estruturada para a população infanto-juvenil no Brasil.

A Organização das Nações Unidas (ONU), ao abordar alguns dos problemas que afetam as crianças no mundo todo, por exemplo, na problemática da desnutrição e a falta de acesso à educação, proclamou o Ano Internacional da Criança, que foi oficialmente assinado no dia 1º de janeiro de 1979, pelo secretário-geral das Nações Unidas, Kurt Waldheim. Também, nesse ano, foi aprovado em nosso país o segundo Código de Menores. O Código de Menores Mello Mattos foi revogado e então substituído pelo Código de Menores de 1979. Apesar da alteração no Código, a ênfase permaneceu a mesma, ou seja, assistencialismo e repressão (PROMENINO, s/d).

Por cerca de dez anos, um grupo de Organizações não Governamentais (ONGs) ficou encarregado pela ONU de elaborar

uma proposta para a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, aprovou por unanimidade o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, um dos documentos/instrumentos mais importantes referentes aos direitos humanos, “ratificado por todos os países membros da ONU com exceção dos Estados Unidos e da Somália” (PROMENINO, s/d). O documento foi oficializado como lei internacional somente no ano seguinte.

A ONU adota a Convenção Sobre os Direitos da Criança, do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, “especificando o direito da criança de ser protegida contra a exploração econômica e do trabalho perigoso, além da abstenção de qualquer pessoa com menos de 15 anos para as forças armadas” (UNICEF, s/d).

O que ficou incorporado pela constituinte no artigo 227 da CF de 88 como “dever da família, da sociedade e do Estado” foi assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente. Assim, fez-se necessário uma lei específica que os regulamentasse. Dessa forma, através de mobilizações, debates, mundo jurídico, e a participação de diversos segmentos sociais envolvidos na luta pelos direitos da criança e adolescente no Brasil, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, foi possível o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 13 de julho de 1990, instituído pela Lei 8.069/90.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) é, nesse sentido, um grande marco na luta por direitos da Criança e do Adolescente, pois representa a conquista dos segmentos sociais que lutavam por direitos e proteção para aqueles que foram muitas vezes negligenciados pelas instituições e sociedade. A partir do momento em que o ECA é instituído pela lei, a população infanto-juvenil passou a ser considerada como sujeitos de direitos prioritários das políticas públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos.



Houve então a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), previsto no art. 88 da Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA, que foi instituído pela Lei nº. 8.242, de 12 de outubro de 1991, e regulamentado pelo Decreto nº. 5.089, de 20 de maio de 2004, e em conformidade com a Resolução nº. 105/2005 (DHNET, s/d).

O Conselho Nacional do direito da Criança (Conanda) é um órgão colegiado permanente, com natureza paritária, de caráter deliberativo e controlador das ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, incumbindo-lhe ainda zelar pelo efetivo respeito ao princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente, nos moldes do previsto no art. 4º, caput e parágrafo, alíneas b, c e d combinado com os artigos 87, 88 e 259, parágrafo único, todos da Lei nº 8.069/90 e art. 227, da Constituição Federal (DHNET, s/d).

De modo geral, podemos afirmar que, apesar das lutas e conquistas da sociedade civil e movimentos/organizações sociais que se mobilizam por mais direitos e justiça para a população infanto-juvenil, ainda há muito a conquistar e construir em relação às políticas públicas dirigidas à criança e ao adolescente e seus direitos. Há também muitos desamparados a proteger, pois a alteração legal em si não se mostrou capaz de exercer esse amparo, que deve ser construído/constituído com ampla participação da sociedade.

É dentro desse contexto que se estabelecem os Serviços de Acolhimento Institucional (SAI), que surgem como uma medida protetiva, fundamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, o cumprimento das medidas de proteção, não significa garantia de que a população infanto-juvenil se encontrará a salvo das violências a que a população economicamente excluída tem sido vítima há séculos (ALMEIDA & BATISTA, 2008).

Os SAI são destinados às crianças e adolescentes com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, visando à

garantia de proteção integral. Podem ser na modalidade de abrigo institucional, casa-lar e repúblicas. A medida de proteção em acolhimento institucional, além de excepcional, tem caráter provisório, o que significa que é preciso empenho para o retorno do acolhido para sua família de origem (IANELLI; ASSIS; PINTO, 2015, p. 2).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

De acordo com Brandão (2003, p. 7), “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: (...). Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Dessa forma, para abordar este tema consideramos fundamental apresentar algumas considerações sobre a escola, instituição formadora por excelência e problematizar o papel dessa instituição na vida dos sujeitos.

Para Freire (1987), não há neutralidade na prática educativa, de modo que sendo uma prática social é uma prática política, pois todo o conhecimento, a cultura, a educação, e o trabalho são pressupostos de relações sociais. Tal mediação proposta pela educação pode contribuir para a alienação ou para a libertação do indivíduo, de modo que, quando o homem passa a compreender e a atuar no contexto em que vive, ele assume a sua existência, reflete e a usa conscientemente instaurando-se no mundo. Frente a essas ideias, uma escola deve ensinar além do ler e escrever, pois a verdadeira alfabetização, segundo Paulo Freire:

Não se ensina a repetir palavras, não se restringe à capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (1987, p. 13).

A escola pública é uma “progressiva e lenta conquista das classes populares”, a maior parte dessa população reconhece a

importância social da escola e a veem como “uma instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios presentes no meio social” (SOARES, 1993, p. 11).

Porém, essa é uma instituição a serviço da sociedade capitalista, onde a margem sempre estará entre dominantes e dominados. De acordo com Magda Soares (1993), a escola assume e valoriza a cultura da classe dominante, assim:

O aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes (SOARES, 1993, p. 15).

Por conseguinte, o aluno proveniente da camada popular sofre um processo de marginalização cultural que muitas vezes o leva ao fracasso, o que o faz desistir dos estudos.

De modo que o conhecimento “não é algo pronto e acabado, sem conexão com a sua produção histórica”. Nesse sentido, na sala de aula “Quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva” (CORTELLA, 2004, p. 102).

Se a escola não pode ser redentora das contradições sociais, ela também não deve ser impotente. Por se caracterizar como um importante espaço que impulsiona a transformação social, ela deve direcionar e garantir a todos os seus alunos a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a participação

no processo de transformação social. Para isso, é necessária a consciência do papel político da escola na sociedade, para que o educando possa conquistar amplas condições de participação cultural, política e de reivindicação social. A escola tem o seu papel intrínseco como formadora e transformadora na vida de cada indivíduo, assim como para a sociedade, ela marca de forma positiva ou negativa as experiências educacionais de cada ser.

Todo ser humano deve ter a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, pois “a competência humana não é dada” (DEMO, 1996, p. 56). É dever do sistema educacional oferecer condições para que isso ocorra, respeitando os conhecimentos prévios, a realidade em que o educando está inserido, o seu ritmo de aprendizagem e atuando com a competência que lhe é devida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), referencial para a educação brasileira em seu art. 22, aponta as finalidades da educação básica, e afirma assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, oferecendo aos alunos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim, a LDB aponta em seu artigo 1º, § 2º. que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e ainda em seu Art. 2º. responsabiliza a educação como “Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para Demo (1996), faz-se necessário que a escola amplie o seu olhar em relação ao aluno, pois ficar apenas armazenando o conhecimento sem apropriar-se dele não é sinônimo de aprendizagem. Segundo o autor, o educando “deve ser capaz de saber pensar, para melhor intervir”, facilitando sua convivência na sociedade. Então, seus conhecimentos precisam apenas ser reconstruídos, por meio de pesquisas, questionamentos e organizações das próprias ideias, tornando-o sujeito da sua própria história (DEMO, 1996, p. 66 e 67).

Em relação especificamente às crianças acolhidas na escola, de acordo com Arpini (2003), esses meninos e meninas podem muitas vezes passar por situações de discriminação na escola, que os considera um “risco” para a própria instituição, sendo desconsiderado que antes de qualquer coisa se tratam de sujeitos em “situação de vulnerabilidade social” que sofreram transgressões em seus direitos.

(...) o estigma que os adolescentes carregam por terem estabelecido, em algum momento, vínculo com o conselho tutelar ou com instituições é denunciador de que eles não tiveram uma vida como era esperado, de que não são sujeitos desejados, (...) o simples fato de terem vivenciado essa situação os coloca como um risco para a sociedade, como aqueles que estão no limite de romper e transgredir; eles são assim identificados como sujeitos “de risco” (ARPINI, 2003, p. 72).

A escola não deve ignorar os problemas sociais de seus alunos, mas também não deve impor “uma violência simbólica, por meio de um sistema disciplinar, sem perceber que os problemas desses seres humanos não podem simplesmente ser deixados nos portões, do lado de fora” (ALMEIDA & BATISTA, 2008, p. 6). A escola que promove esse tipo de violência contribui para adoecer a cada dia mais alunos e professores. Esse tipo de situação prejudica o ensino, pois os professores e alunos ficam sem saber como lidar com essas situações dentro do ambiente escolar. “Vítimas do próprio sistema, muitos não conseguem perceber que acabam por vitimizar outros” (ALMEIDA & BATISTA, 2008, p. 6).

Os alunos acolhidos, também, podem enfrentar problemas com os seus colegas de turma, que após conhecerem suas realidades, de violência e dores, podem, se a escola de algum modo se omitir, utilizar essas informações para humilhá-los e intimidá-los, o que pode acabar gerando mais violência e dor.

## BUSCANDO DAR VOZ AOS ADOLESCENTES

Os dados apresentados foram coletados com adolescentes em situação de acolhimento no município de Piracicaba SP no desenvolvimento do projeto de extensão de agosto/2015 a junho/2016. O abrigo ao qual nos referimos existe no município há mais de 50 anos, e atende a aproximadamente 106 acolhidos entre crianças e adolescentes, meninas e meninos, que vivem parte na instituição, que foram os que entramos em contato, e parte em casas-lares.

Esses meninos e meninas tiveram algum de seus direitos violados, mesmo tendo, em sua maioria, um ambiente familiar este muitas vezes se encontra em situação de intensa vulnerabilidade. Mesmo que legalmente a previsão seja de que esses acolhidos devam ficar no máximo dois anos em situação de acolhimento, em muitos dos casos, especialmente o de adolescentes, eles se encontram há longa data no abrigo, não tendo possibilidade de retorno ao ambiente familiar e baixíssimas chances de adoção.

Dos 36 adolescentes convidados a participar, seis adolescentes aceitaram, destes, cinco adolescentes são do sexo masculino e uma do sexo feminino, de 12 a 17 anos de idade, e estão cursando do 5º. ano do Ensino Fundamental ao 1º. ano do Ensino Médio. Sobre a definição da escola, há duas respostas que a afirmam como sendo um lugar de integração e aprendizado e as demais declaram justamente o contrário, ou seja, que é um espaço de exclusão em que o aprendizado não tem acontecido. Surge também de dois alunos do Ensino Médio uma crítica a respeito do ensino voltado totalmente ao mercado de trabalho.

Quando instigados a relatar alguma vivência que considerasse marcante em sua vida escolar, dois afirmaram não ter nenhuma vivência que tivesse sido marcante. Três disseram de situações que envolvem a relação dos seus estudos com a presença de amigos ou parentes, situações em que estavam próximos de suas famílias, e se sentiam bem. Por fim, um deles relata como marcante a vez em que foi suspenso, apresentando vários rela-

tos de uma relação conturbada com a instituição escolar. O que demonstra o quanto delicado é a relação desses com as suas respectivas escolas. Trata-se de uma relação tortuosa porque a instituição escolar não se apresenta especificamente em seu papel educativo. Falta, muitas vezes, parceria, respeito e principalmente atenção para os casos desses meninos e meninas que vivem a ausência daqueles que deveriam lhes proporcionar proteção e estarem empenhados em seu desenvolvimento integral.

Em resposta à questão sobre por que estudar as respostas variaram entre clichês: “para tirar boas notas; para ter um futuro melhor; ser alguém na vida; aprender”. Um dos adolescentes afirmou que estuda apenas o suficiente para “passar nas provas” e há ainda um que declarou que frequenta a escola, mas não estuda, por preferir “trabalhos braçais, físicos, práticos” e afirma ao final que possui “dificuldades em compreender os professores”.

Quando questionados sobre o que esperam da escola, as respostas foram: “ser alguém na vida; que ensine de verdade; que termine logo” e ao serem questionados como a escola deveria ser, os adolescentes responderam que a escola deveria “ter mais atividades interessantes; preparar para a vida”. Ao exemplificar o que seriam atividades interessantes, um dos adolescentes demonstra que seriam atividades como: música, teatro, esportes. E ao exemplificar a preparação para a vida, o adolescente afirma que a escola deveria ensinar mais os alunos a “ajudarem mais uns aos outros”, o que nos permite perceber o movimento do estudante em relação a ser solidário. O adolescente nos descreve que gostaria que houvesse mais ajuda entre os estudantes e professores da sua escola, isso demonstra nessa questão sua percepção quanto à limitação das relações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Nenhum dos adolescentes respondeu a todas as questões, o que nos faz refletir e levantar algumas hipóteses em relação aos discursos dos adolescentes. Será mera reprodução do que os adultos e outras figuras de autoridade, como pais, professores,

educadores lhes dizem, em diálogos ou advertências orais, o que é e qual o objetivo da escola? Podemos levantar outra hipótese ao refletir que se as justificativas foram dadas em algum momento por essas figuras de autoridade aos adolescentes, talvez o questionamento em relação à escola pelos adolescentes surgiu ao menos uma vez.

Como foram poucos os que se dispuseram a responder, tivemos que buscar o que esse silêncio significa. Ao atuarmos com os acolhidos, é preciso reconhecer em suas ações, reações, as marcas que carregam muitas vezes evidenciadas em silêncios. Assim, percebemos que para quem se encontra em situação de acolhimento alguns temas trazem à tona memórias não agradáveis e uma carga emotiva, que nem sempre se deseja retomar.

O tema escola é complexo, assim como o é a relação das classes populares com a escola. De acordo com Garcia (2001), há uma “ilusão fecunda” que determina essa relação. É fecunda porque faz que as classes populares confiem e acreditem no trabalho da escola e no potencial transformador que esta poderia ter sobre a vida dos seus filhos. Ao mesmo tempo, é uma ilusão expressa na crença de que a escola fará que os alunos das classes populares tenham ascensão social por meio dos estudos. Essa crença é clara nos pais que afirmam não ter estudado, mas que o filho estudará “para ser alguém na vida”. A escola possui limites e não altera a condição social: “Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Muitas vezes, a escola acaba por representar mais um espaço de violência para esses adolescentes, que inúmeras vezes relatam que sofrem com o estigma dos colegas e professores e a falta de atenção para as suas dificuldades escolares, que estão intimamente ligadas com toda a complexidade de suas histórias de vida.

Essa realidade nos remete ao fato de como as escolas ainda esperam pelo aluno ideal, que não tenha problemas de ordem familiar, social e econômica, que tenha todo o apoio em casa para



os estudos. Uma postura escolar que apenas a distancia do aluno real, num processo que desconsidera as diferenças particulares de cada aluno. De modo que a condição das crianças e adolescentes em situação de acolhimento muitas vezes encontra na escola uma de suas maiores dificuldades, o que normalmente resulta em fracasso escolar.

Essa produção do fracasso escolar, e por conseguinte, má relação entre os alunos e a escola, acaba por reforçar estigmas e preconceitos que os afastam ou os fazem revoltosos em relação aos estudos, não vendo nesses um caminho importante para o alcance de seus sonhos. Considerações que nos aproximam das reflexões propostas por Almeida & Batista (2008, p. 3) como: “qual o lugar desses meninos e meninas abrigados dentro do sistema social? É possível criar meios pelos quais eles deixem este ‘rótulo’ do ‘desvio, do ‘abandono’, do ‘risco’, do sofrimento, do fato de que ninguém os quer por perto, para dar lugar a uma identidade como cidadãos, sujeitos de direitos e desejos?”

Nesse contexto, os alunos em situação de acolhimento sofrem duplamente: o despreparo de professores no que diz respeito ao conhecimento pedagógico e jurídico para recebê-los, assim como a tendência à vitimização e estigmatização, devido ao histórico que carregam (ALMEIDA & BATISTA, 2008).

Há sérias dificuldades de adaptação da criança e ou adolescente ao Serviço de Acolhimento. Essas dificuldades são comumente reproduzidas em outros ambientes, em que também haja necessidade de adaptação, como é o caso da escola.

A adaptação a uma instituição, que faz parte da rede de controle social, que nem sempre recebe por parte do poder público a atenção que deveria receber e por vezes ao reproduzir as desigualdades, contribui para que crianças e adolescentes sintam-se em situação de punição simplesmente por estarem ali, num ambiente comumente discriminado e estigmatizado como sendo um local para determinada classe social, o que tem contribuído com o preconceito com as crianças e adolescentes institucionalizados.

A escola deveria ter papel fundamental na adaptação dessas crianças e adolescentes, pois é um espaço em que estes passam diariamente muitas horas e um ambiente que favorece ou não a socialização com outros sujeitos, a percepção sobre o mundo em que vivem, seu papel e possibilidade de atuação nesse contexto. O sentimento, por vezes injustificado, mas muito presente em crianças e adolescentes acolhidos, de sofrer uma punição com a quebra do vínculo familiar, deve ser considerado pela escola de modo que esses acolhidos encontrem nesse lugar compreensão, segurança e apoio em suas dificuldades.

De acordo com Garcia (2001), a ampliação do sistema público de ensino e o gradativo acesso que as classes populares passaram a ter a essa instituição, não garantiu a inclusão dessas pessoas na sociedade. De certa forma, porque a escola de modo geral preparou-se para atender apenas a uma camada da população e não à população como um todo, de maneira que, muitas vezes, atribuiu ao próprio educando os motivos de seu fracasso na escola.

Quando temos cerca de 50% dos acolhidos de uma instituição matriculados, mas efetivamente fora da escola, não temos como não abordar a questão do fracasso escolar que não é do aluno simplesmente, mas da própria escola.

Nesse sentido, Garcia (1993) nos convida a repensarmos a relação escola e sociedade, uma vez que a sociedade, como um todo, produz valores e ideologias que podem ser reproduzidos pelas instituições educacionais, favorecendo com isso a conservação ou transformação da organização social vigente. Em uma sociedade neoliberal como a nossa, por exemplo, na qual uma minoria rica mantém-se no poder e preserva os seus privilégios a custo da exploração e alienação da maior parte da população, vende-se a “ideologia do mérito”, ou seja, produz-se a crença de que só não tem sucesso na vida quem não se esforçou o suficiente para isso, culpando-se assim o próprio indivíduo pelo seu fracasso.

Freire (2000) afirma que não existem ignorantes nem sábios absolutos, assim como a cultura não é exclusiva de uma classe

social. O que acontece numa sociedade desigual é a negação, por meio da negação de diversos direitos, do direito de se compreender no mundo com possibilidades de atuação sobre este mundo, ou seja, do direito de se expressar, de se reconhecer como fruto da História, mas de também fazer história.

A escola, portanto, ao reproduzir esta “ideologia do mérito” em sua prática pedagógica, justifica o fracasso escolar na falta de aptidão ou vontade do aluno para o estudo e, com isso atende à necessidade do sistema capitalista de produzir a ignorância para que assim as pessoas não reconheçam seus direitos e muito menos se reconheçam como agentes transformadores da realidade em que vivem. Afinal, um indivíduo só aceita, passivamente, ser explorado se é incapaz de se perceber enquanto sujeito de sua própria história (GARCIA, 1993).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando acessamos a história desses adolescentes e demais relacionados aos projetos de extensão de nossa universidade que atuam no mesmo abrigo, nos deparamos com a delicada construção de vínculos desses meninos e meninas com adultos que se tornam suas maiores referências. O triste fato de a maioria dos acolhidos estar há muitos anos no abrigo resulta em dois caminhos, que acessamos ao entrarmos em contato com as histórias: por vezes eles associam outra pessoa dentro do abrigo como figura de referência, já que os pais não são mais presentes, outras vezes essa figura é alguém fora do abrigo que pode ser uma motivadora ou não de seus estudos.

Ao acessarmos cada uma das histórias e ao atentarmos para a questão da escola, percebemos o quanto esses acolhidos não tiveram referências positivas em suas vidas. Na ausência de referências no meio familiar, por vezes essas referências são os próprios funcionários do abrigo. No entanto, estes, muitas vezes presos aos seus afazeres rotineiros, suas responsabilidades técnicas e o próprio peso do ofício, não têm espaço para compreen-

der que, na ausência da família, são eles a referência para essas crianças e adolescentes. São essas pessoas os também *atores de comunicação* com a escola, junto à equipe técnica do abrigo.

Essa realidade nos permite pensar o quão desafiador é o papel do abrigo em ser essa alternativa de proteção e cuidado para essas crianças e adolescentes. Principalmente se analisarmos que esse espaço, que deveria ser temporário, por muitas vezes tornam-se soluções definitivas para esses acolhidos, pelo menos até a sua maioridade. Como fica a rede de relacionamentos destes que são obrigados a passar tantos anos dentro de uma instituição? Por isso as figuras de referências devem ser vistas com extremo cuidado, é preciso novas estratégias que ajudem a equipe de educadores a entender seu papel e principalmente necessita-se de um apoio – consultoria, orientação psicológica, cursos de formação continuada, entre outros para que se preparem para assumir o mais plenamente possível as responsabilidades desse ofício.

Quando a extensão universitária se entrega a relacionar-se com a complexidade de ambientes como o de um abrigo essa realidade se apresenta, como se mostrou no nosso caso, como um grande desafio. Isso porque toda essa complexidade se reflete em nosso planejamento e atuação junto a essas crianças e adolescentes, principalmente na proposta de sermos uma escuta diferenciada a esses. A partir do momento que nos inserimos nesse contexto sempre buscamos primeiro conhecer o principal ator da cena configurada que eram as crianças e os adolescentes, porque fosse por meio do silêncio, dos olhares ou das respostas breves, estes muito têm a nos dizer. Isso exige uma postura diferenciada, por intermédio de uma comunicação mais horizontalizada que valorizasse a expressão genuína deles.

Ouvir a criança significa fazer questionamentos e uma reavaliação da postura de autoridade. Exige adulta humildade para reconhecer as diferenças ou padrões de conduta que lhe foram impostos e admitir que a inocência e a es-

pontaneidade da criança podem remetê-lo a “verdades” até então profundamente guardadas. Isso nem sempre é fácil, pois retomá-las pode significar, na fantasia do adulto, a perda do poder, da autoridade. Dar voz à criança significa não só apreender suas verdadeiras e legítimas necessidades, mas fazer um retorno à própria infância, muitas vezes carregado de profundo sofrimento (ORION-TE; SOUZA, 2007, p. 8).

Com isso, a formação ético-profissional dos universitários envolvidos teve seus processos de ensino e aprendizagem moldados pela prática extensionista, que nos apresenta o mundo real, por vezes muito distante do ideal, mas com o qual teremos que nos deparar no campo profissional que está inserido em um mundo composto por dificuldades oriundas da desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. L.; BATISTA, E. H. M. Crianças e adolescentes abrigados e a violência velada na escola: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Cidadania*, v. 10, p. 1-11, 2008. Disponível em <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/143> Acesso em: 13/12/2015.
- ARAÚJO, D. C. de; COUTINHO, I. J. S. S. “80 anos do Código de Menores.” *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 1673, 30, jan. 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/10879>>. Acesso em: 09/11/2015.
- ARPINI, D. M. “Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes.” *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 1, mar. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a10.pdf>>. Acesso em: 14/10/2015.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*, São Paulo. Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 42ª. Reimpressão, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23/10/2015.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada, São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB - Lei 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 23/10/2015.

CHIEPPE, O. S. "A Evasão Escolar como processo de exclusão social e de cidadania tutelada: Impasses e Desafios da gestão escolar." Rev. Castelo Branco Científica, ano 1, nº. 1, 2012. Disponível em: <http://castelobrancocientifica.com.br/img.content/artigos/artigo9.pdf> Acesso em 12/01/2016.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos, São Paulo, Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

DEMO, P. Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade, Campinas, Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1996.

DHNET – REDE DE DIREITOS HUMANOS & CULTURA [site]. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/3/crianca/lei\\_cons\\_nac.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/3/crianca/lei_cons_nac.htm) Acesso em: 16/12/2015.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido, 17. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. L. Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio, São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos Olhares sobre a Alfabetização, São Paulo, Cortez, 2001.

IANNELLI, A. M.; ASSIS, S. G.; PINTO, L. W. "Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais." Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 39-48, jan. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000100039&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000100039&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em 26/11/2015.

ORIONTE, I., & SOUZA, M. G. "Viver em abrigo: com a palavra a criança." Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2(1), 106-116. 2007.

PAES, J. P. L. "O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos." Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1> Acesso em: 09/11/2015.

PROMENINO FUNDAÇÃO TELEFONICA. Histórico. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/direitosdainfancia/historico> Acesso em: 09/11/2015.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. "Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social." *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. 3, p. 407-415, set., 2010. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000300003&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 20/10/2015.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*, São Paulo, Editora Ática, 1993.

TORRES, L. H. "A Casa Da Roda Dos Expostos Na Cidade Do Rio Grande." *Revista do Departamento de Biblioteconomia e História* 20, 2006.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/overview\\_9489.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm) Acesso em: 13/11/2015.

VECTORE, C. e CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* • Volume 12, Número 2 jul. /dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a15> Acesso em: 20/02/2015.

VENÂNCIO, R. P. *Entregues à própria sorte. Nossa História*, São Paulo: Vera Cruz, n. 9, p. 44, jul. 2004.





# O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PROJETO DA UNIJUÍ

## *ESCOLA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO*

Profa. Iselda Sausen Feil  
Profa. Taíse Neves Possani  
Profa. Vânia Lisa Fischer Cossetin

### INTRODUÇÃO

“Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública brasileira não tem mais remédio. Podemos sim, mudar a escola pública” (GADOTTI, 2010, p. 89).

Atualmente, as licenciaturas estão sendo desafiadas a rever seus projetos, no sentido de inserirem-se nos debates dos novos “acontecimentos”, promovidos pelo Plano Nacional de Educação-PNE, pelas novas políticas educacionais e de formação docente. Junto a esses debates surge a necessidade das instituições educacionais se voltarem para a educação plena e integral do humano, em um processo de religação dos saberes, capaz de auxiliar os alunos a se reconhecerem como humanos (MORIN, 2010). Entretanto, esse movimento tem enfrentado resistência, principalmente relacionada à integração curricular, seja na escola de Educação Básica, seja nos cursos de licenciatura. Tais instâncias precisam estabelecer diálogo constante, a fim de formar novos professores e propiciar estudo contínuo aos já graduados, levando em conta as necessidades educacionais da atualidade. Para tanto, a extensão universitária é espaço privilegiado para esse movimento.

Os currículos dos cursos de licenciatura ainda mantêm o caráter fragmentado do saber, em que uma disciplina não toca, nem amplia o que outra expõe, seja internamente ao curso de graduação, seja em relação a outros cursos de formação de professores. Todavia, é preciso considerar que “enquanto fragmentado o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume um sentido” (MORIN, 2010, p. 22). Assim, não só com o intuito de responder ao movimento da educação brasileira de formação de professores para a Educação Básica, o qual leva em conta a organização curricular a partir de áreas do conhecimento, como também para qualificar a formação humana integral dos estudantes de ensino superior, é que se faz necessário um trabalho integrado entre os cursos de licenciatura.

Nesse sentido, olhar para o currículo da Educação Básica aponta caminhos e necessidades de mudança no currículo dos cursos de licenciatura, o que pressupõe ações capazes de consolidar propostas e visões interdisciplinares. Esse caminho torna-se possível por meio de práticas de extensão universitária, capazes de colocar em diálogo a escola e a universidade, promovendo em ambas o movimento de mudança.

É nesse contexto que a extensão toma um novo significado e maior clareza de seu papel e compromisso social em relação à pesquisa e ao ensino. Ao mesmo tempo em que proporciona a interlocução entre a formação inicial e continuada, a extensão integra e aciona professores e acadêmicos da universidade com professores e estudantes da escola da Educação Básica. Ao ir até a comunidade socializar seus saberes, permite e desafia a universidade através de seus professores e acadêmicos a abrir-se para essa mesma sociedade e aprender com ela, buscando subsídios para a reconfiguração curricular, a produção de novas práticas educativas e pedagógicas, além de fomento para novas pesquisas.

Em vista disso, cabe revisitar alguns pressupostos elencados e que podem, ou devem, ser considerados em relação às

Diretrizes para Ações de Extensão Universitária, a iniciar pelo próprio entendimento de Extensão Universitária. Nesse aspecto, um dos diferenciais das instituições comunitárias, de acordo com o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de ensino Superior Comunitárias (FOREXT), é a sua inserção nas comunidades regionais e o seu compromisso com a Extensão. Tais instituições, além de difundir o conhecimento científico e produzir novo conhecimento por intermédio da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar, socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade. A relação com a comunidade é de via dupla: Gomes, afirma que a universidade não só ensina, mas também aprende, reinventa-se nesse diálogo.

A extensão é entendida pelo FOREXT como aquela que, conforme Oliveira (2006, p. 44), “promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral”. Uma extensão que contemple o processo integral de formação, que compreenda a realidade e responda aos desafios considerando uma postura ética, dialógica e científica. Além disso, o FORPROEX<sup>1</sup> apresenta às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012.p. 15) como sendo:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (2012, p. 15).

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, em consonância com tais contextos teóricos, assume em sua Política e Diretrizes de Extensão<sup>2</sup> o que segue:

---

<sup>1</sup> In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.

<sup>2</sup> In: Política e Diretrizes de Extensão da Unijuí. Coleção Cadernos da Gestão Universitária. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

A proposição das Políticas e Diretrizes de Extensão da Unijuí destaca a legitimação desta instituição junto à comunidade por esta dimensão e abre a discussão a partir do entendimento de que é preciso ressignificar a Extensão percebendo-a como um processo que, articulado ao Ensino e à Pesquisa, de forma dialógica integra universidade e comunidade. Tal concepção está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, no seu artigo 43, que destaca em seus incisos VI e VII que são finalidades da Educação Superior: VI – *estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade*; VII – *promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição*. A institucionalização da Extensão, no entanto, coloca-se cotidianamente como um grande desafio, que em sua dimensão processual deve assegurar a relação com o Ensino e a Pesquisa, a partir de uma visão integrada do social. Assim, a institucionalização da Extensão pressupõe que as ações desenvolvidas qualifiquem, necessariamente, os profissionais formados pela universidade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Com base nessas perspectivas e com o desejo de fortalecer a formação de professores e o currículo das licenciaturas, bem como a Educação Básica e o currículo escolar, a Unijuí busca, na extensão universitária, um movimento integrado por meio do projeto de extensão: *Escola, Currículo e Conhecimento: práticas integradas e integradoras*. O Projeto assume o compromisso de reunir docentes das diferentes licenciaturas que têm entre os objetivos, contribuir na reconfiguração curricular e gerar novas práticas pedagógicas integradas e integradoras com ênfase à formação humana.

Nesse sentido, é preciso considerar que se a educação escolar está em crise, os cursos de licenciatura, de certo modo, também precisam ser repensados. Diante de tais problemáticas no âmbito educacional surgem questionamentos tais como: as propostas e a concepção de Escola Básica e de professor desses uni-

versos são as mesmas? O que uma instituição espera da outra? Crise de profissão ou profissão em crise? Há uma crise de confiança no conhecimento profissional? Será que efetivamente está se formando professores para ensinar alguma coisa, uma disciplina em especial, ou um conjunto de conteúdos culturais que podem fazer diferença na vida dos seus futuros alunos? Será que a formação docente está contribuindo para a constituição do professor como sujeito inserido na cultura, como quem tem intimidade e cumplicidade com ela e, por que não dizer, uma relação positiva com a tradição cultural? Diante de tantas perguntas está evidente que os cursos de formação inicial de professores precisam conectar-se com a formação continuada e com a realidade da educação brasileira. Se a crise se confirma, entendemos que a mesma não pode paralisar os sujeitos, e sim mobilizar.

Definitivamente, a crise no conhecimento profissional do professor da escola básica corresponde também a uma crise na formação desses profissionais. É com esse entendimento que um coletivo de professores das licenciaturas da UNIJUI propôs a constituir um grupo de trabalho interdisciplinar e desenvolver, com os seus acadêmicos, professores e estudantes de Escolas Básicas do município de Ijuí/RS o referido projeto. O objetivo principal é debater essas questões e construir possibilidades de um resgate da confiança perdida na perspectiva de otimizar a educação pública básica por meio da efetivação do direito universal à educação de qualidade e social. Para a concretização deste trabalho, parte-se da importância de entender a formação continuada como um direito do professor, o que também define o modo de fazer extensão e o modo da universidade se inserir na comunidade. Segundo Romão (2004, p. 23):

Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implantada na prática.

A partir desses entendimentos, o presente artigo visa socializar as experiências em extensão universitária realizadas pelo coletivo e no coletivo dos professores dos cursos de licenciatura da UNIJUI, sendo eles: Pedagogia, Geografia, História, Letras, Educação Física, Matemática, Química e Biologia.

## A INTERDISCIPLINARIDADE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Etimologicamente compreendida, *universidade* é uma palavra complexa. Deriva do substantivo latino *universitas*, “todo, agregado”, de *universum*, “inteiro, todo”, de *unus*, “um”, e de *ver-sus*, particípio passado do verbo *vertere*, “voltar, virar”. Tão complexa quanto sua constituição linguística, portanto, é sua tarefa: inequivocamente, interligar os saberes múltiplos, as partes ao todo, encontrar o diverso na unidade, a unidade na pluralidade. Contudo, muito mais que acolher a variedade desses discursos e oportunizar o seu diálogo, cumpre com um compromisso do qual não pode se eximir: a de posicionar-se diante da sociedade na qual está inscrita, inclusive, definindo-a idealmente, ou seja, expressando o homem, o mundo, a sociedade que deseja ajudar a construir. Eis a intersecção entre sociedade e universidade como função primeira da extensão universitária.

Essa relação, obviamente, não é tão simples assim. Ela é realçada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir do que, justamente, se pode derivar o caráter interdisciplinar do todo universitário, mas, sobretudo, da extensão. Segundo documento elaborado a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, na década de 1980, além de instrumentalizadora do processo dialético entre teoria e prática, “a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2005, p. 2). Ou seja, o compromisso social da universidade com a comunidade não pode estar centralizado na extensão apenas, mas também no ensino e na pesquisa. A interdisciplinaridade no contexto da

extensão, portanto, deve ser considerada a partir de dois vieses: o diálogo interdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão, sem a qual a universidade não pode ser entendida como tal; e entre as múltiplas áreas do saber que toda intenção contextualizadora, analítica, reflexiva e intervencionista da realidade exige.

Quanto ao primeiro aspecto, é justamente esse caráter dinâmico das relações que emergem entre acadêmicos, comunidade e conhecimento, que a interdisciplinaridade surge no processo de extensão praticamente como um imperativo. Os conhecimentos universitários já sistematizados ganham sentido na interlocução com o saber informal que perpassa a dinâmica social. Esse saber, por sua vez, encontra um meio pelo qual pode ser confirmado e, assim, ver-se assegurado em práticas populares antes exercidas apenas pela força do hábito ou pela crença, podendo, inclusive, ser reformulado caso tenha se mostrado insuficiente. Mesmo no contexto escolar, de formação de professores, como no caso aqui em questão, ainda que baseados no saber científico sobre o qual a escola se formula, as teorias, os métodos, as técnicas, as concepções conceituais ínsitas, mas frequentemente não explicitadas no processo pedagógico carecem de tematização, revisão, reorganização e, por vezes, até de abandono. E isso só é possível quando a posição dogmática e irrefletida da atividade prática mecanizada e ensimesmada pela rotina é desestabilizada, é posta em dúvida, em suspeição. Isto o saber acadêmico pode proporcionar por meio da extensão. Em movimento inverso, esse contato com a realidade social oportuniza a reflexão e reorientação da excelência universitária, principalmente pela ampliação da compreensão teórica e sua interface com a prática, por conseguinte, da importância da produção científica. Ademais, promove uma maior democratização do saber acadêmico e um comprometimento efetivo da universidade com a sociedade que pertence, em especial pelo contato com as suas potencialidades, seus problemas e carências, impedindo que o saber acadêmico universitário se esclerose em meio a um saber que nada diz do mundo, ou ainda pior, que nada pode fazer por ele.

No que diz respeito ao segundo aspecto, ou seja, a interdisciplinaridade decorrente do diálogo entre áreas epistêmicas, é importante salientar que, no projeto aqui referido, essa interseção só é possível porque o objeto que as move, portanto, a escola, o currículo e o conhecimento, é o mesmo. Diferem-se sobremaneira o olhar, as perguntas, os discursos, de cada extensionista como representante epistêmico da área específica (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens, Pedagogia), mas aproximam-se pela intenção contextualizadora, analítica e problematizadora do objeto. Mas para que tal aproximação ocorra, Gusdorf (1985, p. 3) alega ser necessário que as especificidades das disciplinas sejam transcendidas, o que só ocorre quando o conhecimento científico passa a ser compartilhado com as especialidades de outras áreas. No fundo, se poderia dizer que não se trata de abandonar as especialidades, mas de fazer que cada disciplina chegue a um transbordamento tal, ou seja, a um domínio tão profundo da área, que ressalta ou deixa vir à luz as suas fronteiras, os seus limites, logo, suas inevitáveis incursões em outros saberes ou disciplinas.

No entanto, a complexidade da extensão universitária encontra-se não apenas nessa interdisciplinaridade que ultrapassa as possibilidades de atravessamento entre reconhecidas áreas do conhecimento, e sim no reconhecimento do saber informal e no diálogo com ele. Em boa medida, trata-se de um processo cooperativo, por isso mesmo, interdisciplinar, porque a universidade não pode ser concebida nem como um receptáculo de saberes justapostos nem como formadora de mão de obra para preenchimento de vagas de mercado, mas como um lugar onde ensino, pesquisa e extensão vinculam-se organicamente com vistas à promoção do conhecimento, e mais: de conhecimentos que venham contribuir para a emancipação humana e para a melhoria das condições de vida no planeta.

Por isso, talvez o diferencial e, ao mesmo tempo, o aspecto favorável desse projeto de extensão encontra-se na pluralidade



de vozes que ele articula. Pontos de vistas, leituras, enfoques, enfim, proposições variadas sobre o mesmo, mas não a partir de perspectivas meramente unilateralizadas. Partem de suas especialidades para, de forma colaborativa e dialógica, pensar o seu objeto e com ele interagir. Essa interlocução, além de contribuir para que cada pesquisador reconheça a incompletude da leitura de mundo da área que representa, convidando cada uma a assumir as suas incertezas e, solidariamente, aperfeiçoar suas compreensões e qualificar suas possíveis intervenções no mundo.

## O PROJETO ESCOLA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO: PRÁTICAS INTEGRADAS E INTEGRADORAS

Para melhor compreensão da proposta do projeto faz-se necessário contextualizar brevemente a sua origem, que emerge do *Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da região macro-missioneira-noroeste do Estado do Rio Grande do Sul* por ver nessa inserção a possibilidade do fortalecimento da relação entre as universidades e de seus papéis/responsabilidade social com a qualidade da educação Básica do país. O referido programa reuniu, ao longo de 2013 e 2014, as principais Instituições de Ensino Superior da região macro missioneira-noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, as Coordenadorias Regionais de Educação (17<sup>a</sup>, 21<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup>, 32<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> CRE), algumas Secretarias Municipais de Educação e núcleos do CPERS Sindicato, constituindo uma Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Além disso, contou com o apoio público da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões.

O programa fora engendrado de forma coletiva desde o ano de 2011, pelo Grupo de Trabalho Institucional (GT) composto por um coletivo de docentes da UNIJUÍ, representado por todas as modalidades de ensino e as áreas do conhecimento com o objetivo de, junto aos professores das escolas da Educação Bási-

ca da área de abrangência da 36ª CRE-Coordenadoria Regional de Educação, desenvolver, de forma participativa e colaborativa um processo de formação continuada, tendo em conta as novas políticas públicas de educação básica e das políticas e programas educacionais socioeducativos complementares pautados no princípio do direito à educação e na organização curricular na perspectiva de educação integral. Quanto à concepção de formação continuada, o programa proposto orienta-se pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009), pelo Parecer nº. 07/2010 (e consequente Resolução 04/2010), do CNE/CEB.

A partir da experiência do coletivo de professores da UNI-JUÍ, membros do GT Institucional, que fora composto por professores dos cursos de licenciatura da instituição, no referido Programa Interinstitucional, nasceu a necessidade de consolidar uma ação de extensão capaz de marcar e servir como referencial para o movimento das Licenciaturas da UNIJUÍ em busca de um currículo interdisciplinar. Nesse contexto, surge o projeto *Escola, Currículo e Conhecimento: práticas integradas e integradoras*.

O projeto concebe a educação como prática social pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema, pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática. A educação como um direito de todos e a escola como sendo o espaço por excelência é que pauta todo o processo de formação: “lugar da criança, do adolescente e do jovem é na escola”. Mas que escola? Uma escola que acolhe, na qual todos são protagonistas, uma escola com ambiente educativo qualificado, aberto onde “se respira a participação” e a comunidade sentindo-se pertencente a esse espaço e a esse projeto. Uma escola que ensine! Tarefa nada fácil, pois a partir da aceleração do processo de democratização do ensino básico e, consequente aproximação das classes menos abastadas à escola,

aparece o conflito entre ações educativas praticadas na escola e o que é vivenciado pelo coletivo das camadas mais populares fora dela, o que evidencia, de certo modo, que a escola ainda está trabalhando com uma infância e juventude idealizada.

Para auxiliar no processo de romper com essa idealização e produzir práticas interculturais e inclusivas, o *Projeto Escola, Currículo e Conhecimento: práticas integradas e integradoras*, insere-se na luta pela defesa ao direito universal à educação, empenhando-se em ampliar os horizontes no que tange à educação integral da criança, do adolescente e do jovem. Acredita-se que, além de dar oportunidades igualitárias e ampliar quantitativamente o número de alunos envolvidos, o mais importante é vincular as atividades educacionais por meio dos diferentes saberes, articulando-os com as questões oriundas do cotidiano.

É possível afirmar que os esforços já apontam resultados positivos principalmente no que se refere à permanência da criança e do adolescente na escola. No entanto, em diálogo com gestores de escolas, evidenciam-se dificuldades, entre as quais a alfabetização malsucedida. É por essa razão que o projeto, sem ignorar ou desmerecer os esforços que vêm sendo realizados, alia-se a esse movimento, compartilhando e produzindo juntos aos sujeitos da escola, metodologias mais adequadas às suas necessidades, possibilitando melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e contribuindo no fortalecimento da função social da escola pública.

A presença da universidade nas escolas permite uma observação mais detalhada e fundamentada sobre o cotidiano escolar e uma questão posta aos docentes da universidade é das razões de ainda haver “não aprendizes” e uma taxa tão significativa de evasões e reprovações dos estudantes, principalmente daqueles para quem a escola pode representar a possibilidade de inclusão social. Diante do esforço de parceria Universidade e Escola de Educação Básica, espera-se uma aprendizagem mais significativa, o que, em muitos casos, não ocorre. Analisando as di-

ferentes ações desenvolvidas nas escolas, percebe-se que há um esforço por parte dos professores de incluir, desenvolver atividades de aprendizagem e desenvolvimento, mas trata-se, muitas vezes de um esforço solitário, descolado do projeto pedagógico. Sentem-se desprotegidos e, em razão disso, acabam desistindo. É evidente a falta de diálogo entre as ações educativas praticadas pelos professores no interior da escola, embora muitos avanços precisem ser considerados.

Para auxiliar nesse processo, os docentes da Universidade ampliam a sua participação nas escolas e se integram no sentido de contribuir para uma formação mais articulada entre os professores da Educação Básica, por meio da construção de novas metodologias participativas e atraentes que desafiem o professor a reencantar/reinventar a profissão e a criança e o jovem a permanecerem com sucesso na escola. É importante destacar, no entanto, quando se discute a questão da situação das escolas e a formação docente, as condições da educação brasileira, pois são vários fatores externos ao processo pedagógico que ainda interferem, apesar da implantação de novas políticas, no fazer docente e na escolha de jovens ao magistério. As condições de trabalho, o não reconhecimento social da profissão, da jornada de trabalho excessiva, as culturas juvenis (tão distantes da cultura escolar), a competição com outras instituições ou agentes “formadores” entre outros contribuem para a “deteriorização” da identidade do professor comprometendo, inclusive, sua saúde. Há a necessidade de promover um processo de formação, assim como já defendia Maria Teresa Leitão de Melo:

Uma política de formação profissional direcionada para essa realidade precisa, pois, ao nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa (1999, p. 48).

Para tanto, o projeto aqui partilhado está desenvolvendo ações educativas integradoras das áreas que compõem o currículo escolar, orientados pela pesquisa, proporcionando ambientes “aprendentes”, contextos educativos que provoquem o exercício de pensar com seus pares sobre o que e como sabem; espaço para o exercício da pergunta, desafiando o olhar para o que falta; espaço de estudo e construção na perspectiva de produzir novas práticas de formação humana integral mais abrangente e comprometida com a constituição da identidade, formação de leitores e escritores do mundo e da palavra, para isso, se trabalha não mais apenas com a dimensão profissional dos professores, mas também pessoal.

Por meio de ações pedagógicas que extrapolam o âmbito da sala de aula, o grupo de professores, da universidade e da escola, bem como os acadêmicos dos cursos de licenciatura, enfrentam problemáticas sociais diversas, as quais encontram-se materializadas na escola e, muitas vezes, colocam-se como barreiras para o ensino e a aprendizagem. Concordamos com Formosinho (2007, p. 19), quando afirma que:

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer.

No projeto, a interlocução entre universidade e escola básica se dá pelo protagonismo. Os encontros são marcados pelo diálogo, reflexão e tomadas de decisões conjuntas, pois acreditamos que é momento de os educadores autorizarem-se a serem

protagonistas de sua prática educativa e isto se faz pelo estudo, intercâmbio e aperfeiçoamento da prática docente que já vem sendo desenvolvida.

Historicamente, os processos de formação ignoram as experiências dos educadores, impondo-lhes um sempre recomeçar como se tudo tivesse que iniciar do zero. Os resultados estão aí: baixo índice de aprendizagem dos estudantes, professores descredenciados/desautorizados e silenciados, entre outros. Há evidências suficientes de que é preciso ousar e transgredir com as propostas prontas e feitas por alguns para outros executarem. Há a necessidade de apostar numa formação continuada, que tenha a experiência\reflexão epistemológica do educador como elemento fundante de novo saber-fazer. É dessa forma que a experiência e as narrativas dos sujeitos são consideradas fundamentais na constituição da docência.

Segundo Benjamin (1987), o ato de narrar faz que as histórias sejam preservadas do esquecimento e que possam ser, de alguma maneira, recontadas, revividas, de modo que esses sentidos se misturem e se mesquem uns aos outros, dando corpo a um sentido comum e coletivo. Faz-se essa opção por compreender que a narrativa das experiências promove reflexão sobre a própria experiência e essa reflexão produz uma nova experiência pessoal e profissional. Pensar/narrar a prática permite olhar a profissão por dentro da profissão, o que, por sua vez, permite problematizar seu fazer, inventariar situações bem sucedidas e também aprender o que não se sabe. Fleuri (*apud* PÉREZ & SAMPAIO, 2012, p. 395) defende que:

A conversa e a escuta sincera e solidária entre educandos (as) e educadores (as) possibilita a construção de um conhecimento solidário, que abre caminho à emergência de saberes e experiências feitas e enseja afetiva e efetivamente o desenvolvimento de cada pessoa como protagonista do processo educacional compartilhado.

Em razão disso, o processo de formação rompe com os processos de formação da transmissão de modelos, e busca criar espaço que provoque o exercício de pensar com seus pares sobre o que e como sabem; espaço para o exercício da pergunta, desafiando o olhar para o que falta; espaço de estudo e construção na perspectiva de produzir novas práticas de formação mais abrangentes e comprometidas com a formação de leitores e escritores do mundo e da palavra. Nesse processo de formação há um compromisso com os sujeitos e com a sociedade, pois, atualmente, a escolarização já se constitui uma questão de soberania nacional, de sobrevivência, de integração internacional. Saber ler, escrever e resolver problemas são condições necessárias à participação cidadã na sociedade contemporânea exigente de conhecimentos e de uso de múltiplas linguagens, sendo que o papel essencial da escola é o de constituir-se num espaço reflexivo, crítico e criativo de construção permanente dos saberes que a sustentam e que são necessários para o desenvolvimento de uma sociedade cidadã que se deseja. Gutierrez; Catani (2006, p. 74) afirma que:

O diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentam perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir de sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir da minha especificidade.

O processo de universalização e democratização da Educação Básica como um direito universal demanda participação efetiva dos atores sociais na condição de protagonistas na gestão dos processos educativos, pautados no princípio da emancipação que se materializa nas aprendizagens e no desenvolvimento humano. Disso decorre a opção pelas experiências e narrativas como elementos estruturantes do projeto.

Neste espaço apresentamos a trajetória de uma construção coletiva, ainda em processo, de um programa de formação de

professores pautada na experiência e desenvolvida em contexto através de uma pedagogia da práxis. Compreende a formação do professor, como já foi afirmado, como um direito e que a mesma ocorre em processo e de maneira autoparticipada. Em razão disso, o trabalho tem como base os pressupostos da formação continuada, entendida como um processo educacional em que o professor, juntamente aos seus pares vai revendo e discutindo suas concepções, comparando-as entre si, conhecendo outras, refletindo sua prática, modificando-a quando “convencido”. Nesse sentido, concordamos com Leite (2002, p. 109), quando afirma que:

O grande desafio de participar de projetos de educação continuada é identificar o momento da mudança ou do término da ação, com a consciência de que o processo de formação é interminável. Principalmente quando propomos que os atores-sujeitos participantes sejam educados na perspectiva da autonomia e da emancipação.

Além disso, como defende Alves (211, p. 17), “Refletir sobre a escola que existe, significa que esta escola, como a sociedade que a inclui, não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupos e de classes. Por isso mesmo, ela pode ser transformada”.

Assim, analisando o processo até o momento, já é possível observar que o projeto tem sido bem-sucedido. As vozes dos sujeitos, socializando as suas práticas e concepções, sem receio de se expor e com a abertura de admitir mudanças e, inclusive, ousando praticá-las, já é motivo de justificar a continuidade dessa interlocução entre universidade e escola de Educação Básica. Os avanços são evidentes, embora demonstrem a necessidade de aprofundamentos e construção de novos olhares e novas práticas. O momento está apontando para uma formação de um profissional que compreenda melhor os processos humanos de um modo mais global. É importante que o professor se insira nos debates que vão além do muro das salas de aula, ou da escola,



pois está cada vez mais claro que os problemas “fora da escola” impactam (ou “respingam na aula”, no dizer de uma professora) e interferem no fazer do estudante “dentro da escola”.

Além disso, o professor, para poder contribuir na constituição da cidadania, necessariamente precisa dar testemunho de sua própria experiência. Outro aspecto detectado (embora teoricamente já antecipado) é a falta, por parte da maioria dos professores, de um domínio teórico do seu próprio fazer pedagógico. Há a necessidade de “investir” na formação de um profissional que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão mais ampla de saberes, os quais, necessariamente, precisam ser fruto da experiência de um trabalho coletivo e familiaridade com pesquisas científicas e “boas práticas”. Em relação às licenciaturas, o processo está apontando para a necessidade de uma nova cultura institucional das licenciaturas pelo compromisso de responder de forma qualitativa, aos desafios propostos pela conjuntura política e socioeconômica do país e, a partir daí, formar profissionais capazes de atuar como agentes de mudança na Educação Básica (e não às demandas do mercado) no sentido de “produzir” jovens capazes de transgredir as amarras que os impeçam a pensar por si mesmos e explorar ou construir novos caminhos.

## DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

O projeto *Escola, Currículo e Conhecimento: práticas integradas e integradoras* representa um avanço em prol da perspectiva da unidade do saber. É preciso considerar que constituir um coletivo tão diverso, marcado por formas distintas de se relacionar com o conhecimento, bem como de estudar, observar e explicar o mundo, seja pela ótica científica ou humanista, seja pelas artes, pela poesia, pela filosofia ou pelo raciocínio matemático, representa um passo à frente para responder as questões inicialmente formuladas, oriundas da complexidade da educação contemporânea.

De fato, a reunião de diferentes cursos e outras áreas afins de modo interdisciplinar e multidisciplinar constitui-se em um exercício que considera a extensão uma via de mão dupla, como defende o FORPROEX (2012):

...com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Assim, embora as práticas realizadas nas escolas, até então não tenham ocasionado a revisão curricular tão desejada e buscada, os movimentos de debate, estudo e proposições práticas já desenvolvidos representam caminhos que se abrem em prol de medidas futuras a serem implementadas. Até porque o movimento interdisciplinar e de reorganização curricular aqui proposto, seja para o currículo das licenciaturas, as quais terão que responder às demandas sociais, seja para o currículo da Escola Básica, tem por base o estímulo para pensar de forma interdisciplinar e global, levando o aluno à aprendizagem de saberes contextualizados e globalizados (MORIN, 2010). Entretanto, o movimento hoje existente na UNIJUÍ, de debate e consolidação de novas propostas para um Programa de Formação de Professores capaz de atender às necessidades da educação do século XXI pela perspectiva da formação inicial, certamente encontrou na extensão o lugar privilegiado para o diálogo e construção coletiva do que vem a ser esses novos espaços educativos.

Deste modo, o projeto tem muito a avançar em estudos e pesquisas a partir da vivência com a comunidade escolar, a fim

de conseguir implementar experiências concretas do fazer de um currículo integrado, que considere as disciplinas, sua relação com as demais na área do conhecimento, bem como a relação entre as diversas áreas e dessas com a vida e a realidade social dos estudantes. Entretanto, acredita-se que esse seja um movimento que ganha força e forma a partir do conhecimento da realidade via extensão, da reflexão acadêmica via ensino e pesquisa e do fortalecimento dos sujeitos por meio do diálogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como debatido, as licenciaturas, atualmente, estão sendo novamente colocadas no centro dos debates, por não estarem mais dando conta aos desafios postos pela sociedade, a qual aponta que a formação de professores está vinculada ao futuro da Educação Básica, pois seu sucesso ou o fracasso influenciará o futuro da sociedade. Em razão disso, as licenciaturas precisam reconfigurar seus currículos, dando-lhes uma dimensão inter/transdisciplinar, pautada em bases sólidas e fundadas em princípios de uma formação de qualidade e relevância social. Assim, seu projeto não pode ignorar a realidade sócio-histórico-cultural, sob o risco de sobrecarregar os currículos com um universo temático tão amplo que o licenciando nem consegue ver para o que está sendo formado.

O que se constata, a partir das experiências da extensão universitária, é que atualmente não basta mais realizar pesquisa a respeito dos professores da educação básica ou fazer extensões levando modelos prontos. Está cada vez mais evidente a necessidade de a universidade rever sua relação com a escola da Educação Básica e passar a trabalhar mais com os professores de forma dialógica e colaborativa, na qual cada instituição tem seu papel e um saber/fazer específico, mas que em diálogo ambas se realimentam e produzem novas práticas. Historicamente, os currículos das licenciaturas são fundamentados unicamente na leitura crítica da escola feita por elas mesmas, quando pesquisas

apontam que é muito mais eficiente construir um novo currículo, tanto para os cursos quanto para a escola básica, considerando também a leitura que os professores e a sociedade fazem da formação e da escola. Enfim, eles têm o que ensinar e, ao refletir sua própria prática mediada por uma teoria, têm o que aprender.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (coord.). Educação & Supervisão: um trabalho coletivo na escola, 13. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política, São Paulo: Brasiliense, 1987.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro, Porto Alegre: Artmed, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

BRASILEIRAS. Avaliação da Extensão Universitária. (Documento de trabalho

2000/2001.) Disponível em: <<http://www.renex.org.br/arquivos/avaliacao.doc>>. Acesso em: 1/12/2006.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis, São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Moacir. Escola cidadã, 13. ed., São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época, v. 9.

GUSDORF, G. "Reflexões sobre a interdisciplinaridade." In: Revista Convivium, v. 28, n. 1, p. 19-50, jan./fev., São Paulo, 1985.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. "Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades." In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Márcia. "Quando os professores se encontram." In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). Redes Culturais: diversidade e educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão de. "Programas oficiais para formação de professores da Educação Básica." In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência e da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº. 68/Especial, Ano XX, dezembro, 1999.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Therezinha Maria Novais; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. "Extensão e Indissociabilidade." In: *Transcendendo Fronteiras: Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PÉREZ, C. L. V. & SAMPAIO, C. S. "Conversas sobre aprender ensinar a ler e a escrever: (nos) com as crianças e sem cartilhas." In: LIBANELO, C. & ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*, São Paulo: Cortez, 2012.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. COLEÇÃO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA FORPROEX, 2000/2001. VOL. I.

POLÍTICA E DIRETRIZES DE EXTENSÃO DA UNIJUI. Coleção Cadernos da Gestão Universitária. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2013.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX, Manaus/AM, maio de 2012.

PROEXT. *A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico*, Recife: Fasa Editora, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia na escola: proposta e princípios*, 6. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Guia da escola cidadã; v. 1).



# TRANSDISCIPLINARIDADE E O DIALOGISMO BAKHTINIANO: INTERFACES PARA PENSAR UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA DE LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA PUC-CAMPINAS

Profa. Joana de São Pedro

## ENCONTROS DIALOGADOS

As reflexões teóricas trazidas por este texto procuram embasar as experiências do projeto de extensão “Tertúlias Dialógicas Culturais”, do curso de Letras da PUC-Campinas, no Colégio de Aplicação PIO XII, ligado à mesma universidade e que se encontra em fase inicial, por isso, ainda não apresenta resultados.

O objetivo desse projeto é incentivar a leitura por meio de canais de comunicação para alunos do Colégio de Aplicação PIO XII. Para tal, enquanto metodologia, foram escolhidas oficinas nas quais se incentiva a aprendizagem dialógica (FREIRE, 1987). Configura-se como uma ressignificação das conhecidas Tertúlias Literárias Dialógicas<sup>1</sup> junto às cinematográficas e musicais por inspirar-se nos princípios dialógicos dessas práticas e ao mesmo tempo reunir elementos muito particulares desse projeto de extensão devido à ênfase dada aos canais de comunicação. Dessa forma, são qualificadas como tertúlias dialógicas culturais pelo fato de integrarem os entendimentos das leituras feitas pelo público-alvo com filmes, seriados e músicas experienciados como

---

<sup>1</sup> Vide projeto do NIASE – UFSCAR em <http://www.niase.ufscar.br/> e do Instituto Natura em <http://www.comunidadeaprendizagem.com/tertulias-dialogicas>.

outras formas de expressão cultural, além da literatura. Na prática, os alunos participantes do projeto leem trechos de livros ou contos clássicos escolhidos para cada oficina e comentam o que leram fazendo relações com a vida em uma roda de conversa, a tertúlia. Em seguida, eles assistem parte de um filme ou seriado ou escutam uma música, trazendo tramas semelhantes às das leituras, de tal forma que são utilizados canais de comunicação variados. Os alunos relacionam o que leram com aquilo que viram ou ouviram também em um ambiente essencialmente dialógico, no qual se sentem à vontade para falar o que pensam sem julgamentos do que é uma análise certa ou errada.

Nesse sentido, é relevante explorar e ressaltar o significado do termo “tertúlia”. Ele é originário da palavra “tertulia” em espanhol, segundo os dicionários Aurélio e Caldas Aulete, o último apresenta duas definições para o termo, a saber: reunião de parentes ou amigos; agremiação literária ou encontro de escritores para conversa ou leitura. O Aurélio, por sua vez, traz: reunião familiar; agrupamento de amigos; assembleia literária.

O que chama a atenção a respeito do conceito de tertúlia é o fato de ser uma reunião entre parentes ou amigos, pois conota relações construídas na igualdade e na familiaridade. Ou seja, locais ou momentos em que os participantes se sentem à vontade e livres para expressar suas opiniões enquanto seres humanos.

Por sua vez, as tertúlias dialógicas, constituídas como uma prática solidificada inicialmente na Espanha, acontecem a partir da formação de comunidades de aprendizagem, nas quais as relações entre os participantes são horizontais e dialógicas de tal modo que todos têm sua voz valorizada. O propósito é que cada um relacione suas leituras e compreensões de filmes, arte, música, entre outras expressões culturais, com a vida, não havendo preocupação com uma análise canônica da Literatura, embora possa ser complementar a esta (BRAGA; MELLO, 2014; MELLO; GIROTTO, 2012; MELLO, 2003).

Assim sendo, advogo a favor do dialogismo bakhtiniano como um princípio fundamental para que as tertúlias aconteçam



em relações não-hierárquicas. Defendo, nesse sentido, que esse conceito traz uma interface bastante relevante com a complexidade e a transdisciplinaridade, pensadas por Edgar Morin, pois ambas consideram o princípio dialógico e a abertura para a diversidade de modos de pensar. Além disso, faz emergir a ideia de transdisciplinaridade propulsora da criatividade do ser humano (MORAES, 2015) que será explorada adiante. Tal interface encontra-se na visão ampliada ou larga e mais rica (MORIN, 1999/2000) que insere o ser humano e sua língua/linguagem no contexto das práticas sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014) e no desenvolvimento de sua plenitude, isto é, seu pensar, agir, sentir, intuir, criar e assim por diante (MORAES, 2015).

Assim, são questionadas visões segmentadas da língua/linguagem e de disciplinas escolares rigidamente isoladas, por exemplo. Logo, é possível pensar em ressignificações que ocorrem por meio das interações entre os diferentes, diferentes linguagens, diferentes culturas, diferentes disciplinas, ou seja, diferentes modos de ver o mundo. Ultrapassam-se as barreiras da educação formal e possibilita-se que as respostas para os problemas sejam encontradas nas mais diversas fontes de conhecimento, incluindo a acadêmica e a que está além dos muros da escola, valorizando a pluralidade de saberes. Conforme aponta Morin (2005), busca-se, então, a fecundidade da hibridação.

O dialogismo bakhtiniano pressupõe a visão de língua na prática social, isto é, ideia de que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1929/2014, p. 99). Logo, a língua é viva e dinâmica, de tal modo que reflete uma pluralidade de modos de ver o mundo e não apenas uma forma padrão e única de expressão (BAKHTIN, 2015).

A transdisciplinaridade, por sua vez, segundo Nicolescu (1999), é um processo essencialmente integrado que transgride as fronteiras epistemológicas de cada ciência, produzindo um novo saber, “um saber que devolve sentido à existência humana

e ao saber humano” (SANTOS, 2010, p. 70). Nesse sentido, Morin (2005) nos diz que o mais importante não é a ideia de inter ou transdisciplinaridade, mas sim a possibilidade de “ecologizar” as disciplinas, ou seja, “levar em conta tudo o que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais” (MORIN, 2005, p. 115), o que marca o traço ideológico de nossas práticas, tão caro à visão bakhtiniana.

Assim sendo, o pensamento complexo “é capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual e o concreto” (MORIN, 2005, p. 207). O autor diz, a respeito do indivíduo, que o mesmo é uma parte da sociedade, no entanto, a própria sociedade se faz presente em cada indivíduo, enquanto todo, por meio da linguagem, cultura e normas, afastando-se de uma visão reducionista e holista vazia e superficial.<sup>2</sup>

Para Bakhtin/Volochinov (1929/2014), o dialogismo é um conceito-chave que concebe o diálogo, para além da fala, em meio às diferenças, às contradições e, até mesmo, conflitos, dentro de uma visão plurilíngue.<sup>3</sup> Na mesma linha de pensamento, Morin (2009) afirma haver, na visão complexa, “um jogo dialógico entre a ordem e a desordem simultaneamente complementar e antagônico” (MORIN, 2009, p. 61), ou seja, duas ou várias “lógicas” diferentes estão ligadas em uma unidade, porém de forma complexa e não homogênea. A partir dessa ideia, ele acredita em religar o que está separado, de modo que as certezas interajam com as incertezas, defendendo o não apagamento das diferenças. Logo, “a evolução se situa num jogo contraditório que dá continuidade à história humana” (MORIN, 2009, p. 61). Morin (1981) acredita

<sup>2</sup> “Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade. É preciso articular os princípios da ordem e da desordem, da separação e da junção, da autonomia e da dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo” (MORIN, 1999/2000, p. 205).

<sup>3</sup> O plurilinguismo é “o discurso de outrem na linguagem de outrem” (BAKHTIN, 2010, p. 127).

também que precisamos de comunicação e diálogo com outros olhares, além do nosso. Precisamos de uma visão poliocular.

Tal perspectiva vai ao encontro dos anseios e necessidades dos alunos participantes das oficinas propostas para esse projeto de extensão, por ser um lugar de abertura para diálogos com o diferente, lugar fértil para que a transdisciplinaridade aconteça e para que a aprendizagem se estenda às demais áreas na perspectiva da complexidade.

Penso, ainda, existir, nessas bases, por meio de leituras e canais de comunicação, a possibilidade de uma educação formativa e voltada para o desenvolvimento da postura de cidadão planetário, a qual, segundo Morin (2005), significa ter solidariedade e responsabilidade diante do planeta que é a nossa pátria, sempre incluindo, portanto, a alteridade. Lembro que a última é também a base do dialogismo bakhtiniano, como se verá com mais detalhes ao longo do texto.

Tendo posto esse cenário, passo a discutir na próxima seção o pensamento complexo na visão de Morin, base para a transdisciplinaridade, discutida em seguida e, por fim, o dialogismo na perspectiva bakhtiniana, na esperança de poder articular esses conhecimentos para uma reflexão sobre as experiências das tertúlias como forma de encontro dialogado nas oficinas desse projeto de extensão.

## O PENSAMENTO COMPLEXO E A EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NAS OFICINAS

Para Morin (2011b), complexo é aquilo que foi tecido junto, os elementos são tidos como inseparáveis e constitutivos do todo, isto é, o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico:

E há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011b, p. 36).

Nesse sentido, Morin (2009) acredita que, ao se falar em unidade, acontece a homogeneização, o que apaga as diferenças contidas no todo, ao passo que quando se fala de diferenças, cataloga-se, incapacitando a percepção da unidade, por isso o que ele defende é a religação dos saberes dentro da complexidade. É essa a crítica que Morin faz à ciência clássica e, portanto, essa compreensão apontada pelo autor demanda que se integrem as condições bioantropológicas às socioculturais de produção de todo tipo de conhecimento (PÁDUA, 2008). Volto, pois, o meu olhar para uma possibilidade de não compartimentalização do conhecimento, como algo inerente à condição humana (MORIN, 2011b), por meio da complexidade (MORIN, 2011a/b) e do olhar transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; LIBÂNEO; SANTOS, 2010; MORAES, 2015) como se verá na seção seguinte.

Morin (2011) nos diz que as ciências humanas configuraram-se como fragmentadas e compartimentadas de tal forma que a complexidade humana torna-se invisível. De modo contraditório, é possível ver uma falta de conhecimento do todo e um aprofundamento do conhecimento das partes. Para o autor, é preciso religar esses conhecimentos para que se situe a condição humana no mundo de modo a evidenciar e destacar a multidimensionalidade e a complexidade do ser humano, “bem como para integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes” (MORIN, 2011b, p. 44). O autor, então, nos alerta para o fato de que respostas a questionamentos a partir da complexidade não devem vir tão-somente de áreas elitizadas e ditas privilegiadas. Sendo assim, ao longo das tertúlias, assume-se a possibilidade de uma nova maneira de construção de conhecimento sobre a vida por meio de leituras, bem como a subsequente correlação das histórias lidas com outros canais de comunicação que trazem formas de expressão cultural plurais. Por isso, abre-se um espaço potencial para que o ser humano experimente a aprendizagem em sua complexidade a partir de

suas próprias vivências e não necessariamente de uma análise canônica da Literatura.

Morin (1999/2000) diz ainda que a ideia de complexidade não pretende substituir conceitos de clareza, determinação e coerência pelos de ambiguidade, incerteza e contradição. Apresenta, no entanto, como fundamento, a convivência, a interação e a troca mútua entre ambos os extremos, ou seja, não são conceitos vistos de forma dicotômica, mas de modo complementar. Portanto, “Morin lança as bases para uma *reforma do pensamento* que visa superar a visão simplificada operada pela ciência clássica” (PÁDUA, 2008, p. 16).

Finalmente, Morin (1973) levanta a relação entre cultura e complexidade, relação importante para pensar a aprendizagem dialógica na diversidade cultural entre os seres humanos, no caso desse projeto, entre os participantes das oficinas. Ele aponta para a dependência do homem da educação sociocultural e de um meio complexificado pela cultura a fim de poder evoluir tanto cultural quanto biologicamente. Ele ressalta que a cultura tende a formar um sistema generativo que, por um lado, mantém e perpetua a complexidade da sociedade, mas pode também, por outro lado, manter a invariação, integrar a diferença e, portanto, perturbar a originalidade. Logo, as sociedades mantêm invariáveis os seus princípios básicos, mas se diferenciam pela linguagem, leis, costumes, hierarquia, mitos e assim por diante e tal diversidade está presente na vivência da aprendizagem dialógica.

Por sua vez, essa reflexão também traz à tona a necessidade de se discutir a transdisciplinaridade na correlação com a própria complexidade na perspectiva de Morin. Logo, esta é vista não somente como um trânsito entre as disciplinas, mas como uma forma de reconhecer o caráter híbrido e plural do conhecimento, da cultura e das linguagens. Passo, pois, a essa discussão na seção que segue.

## OLHARES TRANSDISCIPLINARES PARA AS EXPERIÊNCIAS NAS OFICINAS

Para se falar de transdisciplinaridade, é preciso ter em mente a maneira como a educação hoje se configura, em constante mudança, como resultado de uma conjuntura global:

A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos (LIBÂNEO, 2010, p. 19).

Santos (2009), por sua vez, lembra que a era da globalização nos coloca em comunicação com todo o planeta, evidenciando uma interdependência dos seres humanos e um destino comum. “O nós passa a ser ampliado e adquire dimensão planetária” (MORIN, 2005, p. 18), de tal modo que há uma construção de uma ética mundial vista como um entendimento construído ao interior da espécie humana com o objetivo de haver um convívio sem agressões trágicas, reconhecendo que todos têm o direito de habitar este planeta.

Ao mesmo tempo, Santos (2009) reconhece que a própria globalização, na realidade, “não tem criado solidariedade entre os povos, e as comunicações, ainda fortemente marcadas por valores técnicos e mercantis, tampouco fizeram emergir esse tipo de compreensão” (SANTOS, 2009, p. 18). Para Morin (2009), ao se tratar dos problemas técnicos de forma isolada, esquece-se que os grandes problemas são, na realidade, transversais, multidimensionais e planetários. Há, de fato, uma interação entre o local e o global, de tal modo que os problemas mundiais agem sobre os processos locais e os últimos retroagem sobre os mundiais. Morin chama, então, essa era de planetária (MORIN, 2000).

Ferioti e Camargo (2007) também acreditam que as demandas sociais e históricas do paradigma atual exigem que se deixe para trás a fragmentação das disciplinas para se assumir a

perspectiva da inter/transdisciplinaridade, porque a mesma busca redefinir os modos de produção do conhecimento e da organização social:

No entanto, esta é uma árdua tarefa, pois implica a transformação de estruturas institucionais e culturais historicamente construídas e, por conseguinte, de valores e hábitos adquiridos pela cultura da sociedade moderna. Assim, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, entendidas enquanto mudanças relacionais e de abordagem da realidade, é inevitável o enfrentamento de obstáculos culturais, sociais, pedagógicos, ideológicos, políticos, psicológicos, metodológicos e técnicos (FERIOTTI; CAMARGO, 2007, p. 238).

Ao situar os conceitos de inter/transdisciplinaridade historicamente, Santos; Santos; Sommerman (2009) e também Milanesi (2004) relatam que, embora o termo interdisciplinaridade seja relativamente novo, essa prática já acontecia na Antiguidade Clássica, mas ganhou importância, em termos epistemológicos, a partir da Segunda Guerra Mundial.

A interdisciplinaridade também foi tratada por Piaget, sendo este o primeiro a levantar a questão da transdisciplinaridade no ano de 1970, em um encontro de interdisciplinaridade, promovido pela Organização da Comunidade Europeia. O termo foi mencionado outras vezes, no entanto, o marco principal foi em 1986, na Declaração de Veneza, documento de um evento internacional promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com Basarab Nicolescu. Também igualmente relevante, em 1994, houve o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade – no Convento de Arrábida, Portugal, do qual se constituiu a “Carta da Transdisciplinaridade”.

Em um primeiro momento, pode-se falar em multidisciplinaridade, ou seja, apenas uma justaposição de disciplinas (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009) ou polidisciplinaridade,

como prefere Morin (2005). Em um segundo momento, tem-se a interdisciplinaridade como um grupo de disciplinas conexas, interagindo entre si de forma recíproca de modo a gerar enriquecimento, religando fronteiras, mas preservando a individualidade de cada uma (FERIOTTI; CAMARGO, 2007) ou ainda momentos de interlocuções entre uma e outra disciplina (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009). Quanto maior o intercâmbio entre esses diferentes aspectos, maior será o grau de interdisciplinaridade. No entanto, a ideia de interdisciplinaridade é ainda bastante criticada por Morin (2009) por acreditar que é uma prática que, na verdade, controla as disciplinas. “Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem” (MORIN, 2009, p. 52).

Pádua (2014), por sua vez, sob a visão transdisciplinar e complexa de Morin, aborda o foco disciplinar, como um “clima de isolamento” entre as áreas de conhecimento e, até mesmo, entre as diversas disciplinas de uma mesma área de modo a aprofundar a fragmentação dos saberes e reforçar “a especialização do conhecimento numa perspectiva disciplinar, linear e unidimensional, tida como *única* possibilidade de se conhecer a realidade” (PÁDUA, 2014, p. 80). Parece-me, portanto, que a grande crítica está nessa perspectiva única que se estabelece na divisão rígida dos saberes.

Além disso, Pádua (2014) aponta um aspecto, ao meu ver, bastante relevante para a formação cidadã e ética do sujeito, na fragmentação das disciplinas, o sujeito<sup>4</sup> está também isolado e aquém do processo, não tendo, pois um comprometimento ético ou responsabilidade sobre o que virá a conhecer, de tal modo que sua prática seja neutra e, “sobretudo, afastada das questões políticas e das esferas de poder existentes nos múltiplos contextos da sociedade” (PÁDUA, 2014, p. 80). Nesse sentido, Morin

<sup>4</sup> Nesse caso específico, a autora está falando do sujeito pesquisador, mas creio que posso estender essa visão ao sujeito em outras circunstâncias em que a fragmentação das disciplinas se estabelece.



(2000) aponta para um elemento crucial que é a possibilidade que o pensamento complexo e transdisciplinar traz de reinclusão do sujeito no processo. Para o autor, as teorias científicas são “coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições sócio-culturais do conhecimento” (MORIN, 2000, p. 39).

Desse modo, a transdisciplinaridade supera as barreiras e as especificidades de cada disciplina porque busca a integração dentro de um sistema total sem delineamento de fronteiras, havendo um propósito comum (FERIOTTI; CAMARGO, 2007).

Com Santos; Santos; Sommerman (2009), sob a luz da Carta da Transdisciplinaridade (1994), ressalto que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, fazendo emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas, que os articulam entre si. Além disso, de acordo com a Mensagem de Vila Velha e Vitória (2005), a ação transdisciplinar é uma proposta de articulação da formação do ser humano em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo e com o ser, é também uma relação com o conhecimento, tanto formal quanto informal.

Como o prefixo “trans” indica, é algo que vai além da disciplina em foco ou que atravessa a mesma – diz-se que a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas, cuja dinâmica consolida-se na coerência, na legitimidade e na articulação de saberes que se desdobram de seu difícil exercício (NICOLESCU, 1999). Ressalve-se que esses saberes não são uma colcha de retalhos resultante da junção de diferentes áreas, mas resultam de um processo de conhecimento que se constrói a partir de uma visão interativa e, acrescento, complexa.

Finalmente, o pensamento complexo configura-se como base da transdisciplinaridade na medida em que estimula “um modo de pensar marcado pela articulação” (SANTOS, 2009, p. 72). Para Morin (1991), somar as partes de um todo não é o suficiente para se compreender o conjunto. É preciso, pois, perceber que o todo é maior que a soma de suas partes e, ao se olhar o todo, as partes ficam inibidas e virtualizadas, logo, o todo é visto

como menor do que a soma de suas partes. Isso gera uma relação dinâmica das partes com o todo e vice-versa. Morin (2001) está, portanto, propondo a conectividade dos saberes. O próprio Morin (1998) afirma que o processo cognitivo é um processo complexo, já que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos. Assim, as relações cerebrais estabelecem-se, entrelaçando-se em teias, em redes – o conhecimento em rede.

A partir dessa mesma perspectiva, Moraes e Navas (2015) pensam a fenomenologia complexa e transdisciplinar da criatividade. Enfatizam, nesse sentido, a transdisciplinaridade como possibilidade de se trabalhar com a completude do ser humano na educação (sentir, agir, pensar, intuir, criar do sujeito), o que penso vir ao encontro da formação do leitor na experiência da aprendizagem dialógica proposta pelo projeto de extensão aqui abordado, especialmente na criatividade do participante de relacionar as leituras que faz com a vida. Desse modo, a atividade criativa proporciona “a vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição, ou seja, o sentir/pensar/agir/criar de maneira integrada e fluida” (NAVAS, 2015, p. 172). Portanto, tem-se uma vivência que ultrapassa a fronteira das disciplinas, bem como dialógica, a qual permite que as relações e as trocas aconteçam, conforme nos aponta Navas (2015).

Passo, pois, a seguir, a uma discussão do dialogismo bakhtiniano em suas possíveis relações com o que é complexo e transdisciplinar.

## O DIALOGISMO BAKHTINIANO NA INTERFACE COM A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE: APRENDER COM A ALTERIDADE

O dialogismo bakhtiniano também nos traz um olhar ontológico para o viver tão dinâmico quanto a complexidade. Assim, as partes estão no todo e o todo nas partes, considerando a língua/linguagem enquanto prática social situada em um contexto que pressupõe questões de ideologia, de classe social, de política,

de visão de mundo, isto é, de cultura. Abre-se um espaço importante para o desvencilhamento das dicotomias excludentes que opõem formas de pensar a fim de possibilitar olhar o colorido das linguagens que se articulam nos modos plurais de pensamento dos seres humanos.

No diálogo, por sua vez, “a tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas” (art. 14 da CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro de 1994). Tolerância e abertura são essenciais ao diálogo entre os diferentes saberes, as diferentes culturas, as diferentes teorias e os diferentes modos individuais de ser (PÁDUA, 2005). Compartilho, pois, da ideia de Pádua (2005), para quem, a tolerância não significa “tolerar” enquanto “aguentar” o outro como uma tarefa árdua. A tolerância é vista dentro do princípio democrático, o qual consiste em respeitar ideias opostas às nossas dentro do esforço por construir uma ética de compreensão, de solidariedade e de convívio com o outro.

A partir desta reflexão, acredito, pois, que a teoria bakhtiniana também apresenta bases transdisciplinares e de pensamento complexo, visto que os contextos de uso da língua/linguagem vão além daquilo que é enunciado no momento e envolvem a vida humana de forma ampla a partir da dialogização que gera encontros e desencontros de enunciados. Desse modo, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014, p. 34).

Nessa mesma direção, Morin (1986/2012) faz uma reflexão a respeito da linguagem, valendo-se do que ele chama de uma “verdade complexa: *a linguagem fez o homem que a fez; assim como fez a cultura que a produziu*” (MORIN, 1986/2012, p. 133). E segue dizendo que existe uma duplicidade fundamental entre o pensamento individual e a organização social, visto que a linguagem é, ao mesmo tempo, individual, comunicacional e comunitária, de forma que é capaz de simultaneamente perpetuar a comple-

xidade social e de solucionar problemas individualmente, sendo que a última ação favorece, por sua vez, o desenvolvimento da complexidade social. “Por isso, o ser humano pode tentar pensar o seu próprio vivido e a sua singularidade, enquanto se põe os problemas gerais relativos à sua situação na sociedade, na vida e no mundo” (MORIN, 1986/2012, p. 135).

Assim sendo, o olhar bakhtiniano, aliado à transdisciplinaridade e à complexidade, nos ajuda a ver a língua/linguagem como uma prática viva, mutável, flexível, em evolução, dentro de um contexto histórico específico e sob condições de produção particulares. “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/2014, p. 128). A língua não é vista como forma ou estrutura, mas sempre na interação social. E, acrescento, por meio da língua/linguagem, o sujeito experimenta a aprendizagem dialógica a que se propõe o projeto de extensão sobre o qual me debruço nesta reflexão.

Assim sendo, é preciso compreender o que Bakhtin entende por diálogo:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014, p. 127).

E, para ele, os exemplos dessa comunicação verbal podem ser também o livro, o ato de fala impresso, visto que ele gera reações impressas, como a resenha e a crítica que exercerão influência sobre trabalhos posteriores. Da mesma forma o livro foi orientado por circunstâncias anteriores, tal como um problema científico, assim o discurso escrito coloca-se como parte de uma

discussão ideológica em uma escala mais ampla. Portanto, o discurso que se apresenta na fala do outro ou no que se lê é sempre responsivo porque reage a algo já dito ou que se imagina que o outro irá dizer: “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014, p. 128). “A orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista” (BAKHTIN, 1963/2013, p. 72). Essa ideia da alteridade é, portanto, fundamental nas experiências trazidas pelos leitores nas oficinas propostas por esse projeto de extensão.

É interessante ressaltar ainda que o dialogismo bakhtiniano não quer dizer entendimento nem conciliação, ao contrário, existe um *ponto de tensão* de uma voz com outras vozes sociais (FIORIN, 2006, grifos da autora). Para Bakhtin (1963/2013), relações são repletas de tensão e conflito, sendo que a luta em meio a tais tensões é necessária para que as pessoas tenham novos entendimentos:

Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro, mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia como palavra. Manter a distância numa tensa relação racional nem de longe é questão simples (BAKHTIN, 1963/2013, p. 72).

Nesse sentido, Faraco (2009) explica que a filosofia de Bakhtin parte da percepção básica de que o EU não é sem o OUTRO. “A morte absoluta – o não-ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” (BAKHTIN, 1961/1987, p. 287). E, por conseguinte, ser é ser ouvido, mas também ser instigado a responder à alteridade (FARACO, 2009).

O dialogismo configura-se, pois, como “uma orientação fundamental para o outro, um desejo para entender e ser entendido em relação a um ‘Outro’” (SHIELDS, 2007, p. 64), sendo que esse outro é diferente e possui ideias distintas. No entanto, todas as ideias e posições são colocadas na mesa para que haja abertura para que aconteça de fato um diálogo, sendo este mais importante do que a busca de uma resposta definitiva, ou seja, o processo é mais importante do que um produto pronto e acabado que se idealiza atingir. É exatamente esse processo do diálogo que se deseja que os participantes das oficinas vivam em profundidade.

Para Shields (2007), a perspectiva bakhtiniana permite a abertura de uma caixa fechada de opiniões, atitudes e ideologias, que cada sujeito carrega e o conseqüente aprendizado sob a luz do olhar do outro a fim de se recriar, transformar e crescer. Assim, nas diferenças, existe interação e coexistência de oposições, refletidas também nas leituras e nos filmes, seriados e músicas oferecidos por esse projeto em suas correlações com a vida. Diria, pois, que são características inerentes ao ser humano que se desloca em um mundo complexo e sob visões transdisciplinares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO SOBRE O PAPEL DIALÓGICO E TRANSDISCIPLINAR DAS OFICINAS

Assim sendo, torna-se relevante pensar sobre como as práticas transdisciplinares, o pensamento complexo e as tertúlias com outros canais de comunicação nas oficinas, a partir da perspectiva dialógica, podem contribuir para a formação do aluno, participante do projeto de extensão sobre o qual reflito neste texto. Defendo, pois, que ao atravessar as fronteiras das disciplinas e religar as partes ao todo e vice-versa, o aluno tem espaços e oportunidades para ser responsável diante de sua sala de aula, sua escola, sua família, sua sociedade, diante do planeta (cidadania terrestre como um valor – PÁDUA, 2005) e viver o dialogis-

mo em meio às diferenças sem excluir aqueles que não pensam como ele e nem se sentir excluído.

Nesse sentido, ao reforçar a ideia de *imprinting* cultural,<sup>5</sup> ou seja, a marca de cultura que cada indivíduo traz de maneira rígida e incontestável e que faz recusar o que é inadequado às próprias convicções e crenças, Morin (2011, p. 33) propõe um enfraquecimento dos paradigmas, doutrinas e estereótipos, possibilitando atenuar a normalização que limita o indivíduo, sendo que se torne sobressaliente a diversidade, a pluralidade de culturas.

Viver na era planetária, como prefere Morin (2009), carece de ética e desenvolvimento da cidadania, bem como do fortalecimento do autoconhecimento e da valorização da voz do outro. Por isso, acredito que os pontos de vista da complexidade e transdisciplinaridade, bem como do dialogismo, podem trazer uma reflexão importante para as experiências das tertúlias nas oficinas desse projeto de extensão. Além disso, essas visões contribuem para que o sujeito se liberte de situações excludentes, nesse caso, para que ele saia da situação de ausência de leitura em diálogo com o outro e passe a um processo de estabelecer relações entre a literatura e a vida em interlocuções com outras formas de expressões culturais, como filmes, seriados e música. Surge, então, a esperança de que essa experiência possa ressignificar a própria história de cada indivíduo com a leitura e com aqueles com os quais convive, expandindo-se, inclusive para a sociedade como um todo:

A sociedade, entendida como um todo, também se encontra presente em nosso próprio interior, porque somos portadores de sua linguagem e de sua cultura. Essa é uma visão que também rompe com os antigos esquemas simplificantes (MORIN, 2005, p. 67).

---

<sup>5</sup> O termo *imprinting cultural* foi proposto por Konrad Lorenz para a marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, por exemplo, o passarinho ao sair do ovo que segue como sendo sua mãe o primeiro ser vivo ao seu alcance. Há, pois, segundo Morin (1991/2011), um *imprinting cultural* que marca o ser humano desde o seu nascimento, com a cultura dentro da família e depois da escola, mais tarde na universidade e na profissão (vide *O Método 4*).

Assim, a proposta de Morin (2009) de religar os saberes dentro de um pensamento complexo me parece coerente com essa proposta dialógica para a leitura em conexão com canais de comunicação. É, segundo o autor, uma tarefa vital porque traz a possibilidade de regenerar a cultura pela religação da cultura das ciências e da cultura das humanidades, de modo a não compartimentalizar a compreensão do ser humano. Ele fala, pois, da restituição de uma fé, fé na cultura, fé no espírito humano, ao meu ver, bastante fecunda para a formação de um ávido leitor.

Por sua vez, a proposta de Bakhtin traz implicações muito abrangentes, configurando-se um modo de ver o mundo e a vida. Ao acolher essa visão, acolhe-se a possibilidade de não apagamento das diferenças entre as diversas culturas de uma comunidade ou sociedade. Acredito ser essa uma perspectiva que permite ao sujeito um encontro mais profícuo com a literatura e outras formas de expressão cultural através dos canais de comunicação, pois na atenção às diferenças culturais e linguísticas tem-se a oportunidade de ressignificar o próprio mundo e de construí-lo em bases nas quais não haja exclusões de pessoas, porém na aceitação de que as experiências não são hegemônicas, visto que a voz de cada ser humano precisa ser valorizada em sua particularidade.

Finalizo na esperança de que, como nos aponta Pádua (2008), a questão da condição humana e da identidade terrestre possa ser elemento-chave do conhecimento contemporâneo, trazendo à baila o pensamento complexo como um pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas também de reconhecer o singular, o individual, o concreto. É desejável, portanto, que se amplie o significado do aprender (PÁDUA, 2008). E que esse aprender seja profundamente dialógico, transdisciplinar e complexo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I. A estilística** / Mikhail Bakhtin; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; orga-



nização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov, São Paulo: Editora 34, 2015, 1. ed., 256p.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1929/2014, 203p.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2013, 341p.

\_\_\_\_\_. *Towards a reworking of the Dostoievsky book*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problems of Dostoievsky's poetics*, 3. ed., Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987, p. 287.

\_\_\_\_\_. *O discurso no romance*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. A. F. Fernadini et al., 6. ed., São Paulo: Hucitec, 2010, p. 71-210.

\_\_\_\_\_. *Dialogic Imagination*, Austin: University of Texas Press, 1983, 444p.

BRAGA, Fabiana Marine; MELLO, Roseli Rodrigues. *Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos*. *Educação Unisinos* 18(2):165-175, mai. /ago., 2014.

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. Disponível em: [http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo\\_14\\_Carta\\_Transdisciplinaridade\\_I\\_CONGRESMUNDIAL.pdf](http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_14_Carta_Transdisciplinaridade_I_CONGRESMUNDIAL.pdf). Acesso em: 18 julho 2015.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 2 junho 2016.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 2 junho 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*, São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 168p.

FERIOTTI, Maria de Lourdes; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. *Educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desenvolvendo conceitos*. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 10, n. 2, p. 237-249, mai./ago., 2007.

FIORIN, José, Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, São Paulo: Ática, 2006, 144p.

GIROTTI, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues. *O ensino da*

leitura em sala de aula com crianças: A Tertúlia Literária Dialógica. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 37, n. 1, p. 67-84, jan./jun., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*, Campinas: Alínea, 2010, 293p.

MELLO, Roseli R. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*, vol. 3, n. 3, p. 449-457, Itajaí, set./dez., 2003.

MENSAGEM DE VILA VELHA/VITÓRIA II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Brasil, 6 a 12 de setembro de 2005. Disponível em: [http://www.ufrrj.br/leprtrans/arquivos/MENSAGEM\\_VILA\\_VE-LHA\\_VITORIA\\_2005.pdf](http://www.ufrrj.br/leprtrans/arquivos/MENSAGEM_VILA_VE-LHA_VITORIA_2005.pdf). Acesso em: 18 julho 2015.

MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio, 154. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas, Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar O método 4. As ideias. Habitat, vida, costumes, organização, Porto Alegre: Sulina, 2011, 320p.

\_\_\_\_\_. O método 3. O conhecimento do conhecimento, Porto Alegre: Sulina, 2012, 286p.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro, São Paulo: Cortez, 2011b, 102p.

\_\_\_\_\_. “A articulação dos saberes.” In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). *Edgar Morin, Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*, São Paulo: Cortez, 2009, p. 29-76.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, 128p.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*, Natal: EDUFRN, 2000, 56p.

\_\_\_\_\_. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). *A inteligência da complexidade*, São Paulo: Petrópolis, 2000, p. 197-214.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória, 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, 344p.

\_\_\_\_\_. *A religação dos saberes: o desafio do Século XXI*. Trad. Flávia Nascimento, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 583p.

\_\_\_\_\_. *As grandes questões do nosso tempo*. Editorial Notícias, Portugal, 2. ed., 1981, 279p.

\_\_\_\_\_. *O paradigma perdido: a natureza humana*, Lisboa: Europa-América, 1973, 222p.

NAVAS, Juan Miguel Batalloso. *Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa*. In: MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas, Campinas, SP: Papirus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*, São Paulo: Triom, 1999, 167p.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Pesquisa e Complexidade. Estratégias Metodológicas Multidimensionais*, Curitiba, PR: CRV, 2014, 130p.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e meio-ambiente: um estudo sobre a contribuição de Edgar Morin*. In: PÁDUA, E Elisabete Matallo Marchesini de et Al (orgs.). *Ciências sociais, complexidade e meio-ambiente: interfaces e desafios*, Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 15-46.

\_\_\_\_\_. *Trabalho de conclusão de curso: Elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento Curricular*. Série Acadêmica, PUC-Campinas, n. 19, p. 31-52, jan./dez., 2005.

SANTOS, Akiko. *Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo*. In: LIBÂNEO, José Carlos. e SANTOS, Akiko. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*, Campinas: Alínea, 2010, p. 63-83.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*, Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SHIELDS, Carolyn M. Bakhtin. *Primer*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, 189p.



# A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Prof. Ismael Forte Valentin

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado a partir de um projeto desenvolvido em parceria entre a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, SP (DE), entre os anos de 2013 e 2015. O projeto de extensão com o título: “A Formação Continuada: Contribuição da Universidade para a Formação Continuada de Professores” desenvolveu-se em duas etapas. A primeira teve como objetivo levantar informações quanto à formação e atuação dos professores da disciplina Ensino Religioso da DE de Piracicaba. Na segunda etapa, com o objetivo de contribuir na formação continuada desses professores, houve a participação do professor investigador (autor), com aluna bolsista também da UNIMEP, em atividades voltadas à formação continuada desses professores.

O projeto de extensão teve como objetivo, inicialmente, possibilitar aos professores de Ensino Religioso da Rede Pública o aperfeiçoamento em termos de referencial teórico e metodológico em sua atuação profissional. A partir dessa expectativa, definiu-se como objetivos específicos:

- Oportunizar o contato com a literatura textual e documental referente ao Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo;
- Identificar e mapear a oferta da disciplina Ensino Religioso nas Escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba;
- Proporcionar condições para a compreensão da identidade do Ensino Religioso, suas funções no campo educacional e a determinação de conteúdos concretos;
- Criar um espaço de formação continuada para o Ensino Religioso, diante da falta da graduação desse componente curricular, não obstante seu reconhecimento legal.

A partir da investigação inicial, constatou-se a inexistência de classes de Ensino Religioso nas escolas sob a responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba no período em que compreende a execução do Projeto (2013/2015). A partir dessa constatação, direcionou-se o projeto aos professores habilitados para ministrarem aulas de Ensino Religioso conforme Deliberação CEE nº. 16/2001, ou seja, os professores de História, Ciências Sociais e Filosofia. Além desses professores, eventualmente, assumirem classes de ER, a proposta de participação na formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação por meio das Orientações Técnicas, conforme Resolução SE/62, de 9 de agosto de 2005, levou em consideração os conteúdos curriculares das disciplinas de humanidades (História, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerando a alteração do seu Art. 33, o Estado de São Paulo, por intermédio do Conselho Estadual de Educação (CEE), em setembro de 2001, estabeleceu as diretrizes gerais para o Ensino Religioso nas escolas estaduais. Entre as Deliberações do CEE definiu-se que os professores com habilitação em Filosofia, História e Estudos Sociais assumiriam as aulas dessa área

de conhecimento. Ao optar pela não obrigatoriedade de formação específica para o Ensino Religioso, bem como a expectativa de formação continuada dos professores da Rede Pública de Educação, percebemos a importância de iniciativas com vistas à qualificação de professores, tanto aqueles que atuam, como os que eventualmente atuarão na Rede com a disciplina Ensino Religioso. Tendo como base a história da temática, as discussões em torno da mesma, as publicações em número crescente, a LDB, as Portarias do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso proposto pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), o material produzido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), procurou-se colaborar com as ações da Diretoria Regional de Ensino, por meio do Núcleo Pedagógico, na formação continuada de seus professores, especialmente por ocasião das Orientações Técnicas (OT).

A questão da capacitação dos professores para o Ensino Religioso é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, bem como elaborar textos e orientações que os auxiliem no desenvolvimento dos temas a serem trabalhados. Nesse sentido, entre as deliberações do Conselho Estadual de Educação/SP (2001), as aulas de Ensino Religioso oferecidas no ensino Fundamental II, de 5ª à 8ª séries (atuais 6º. e 9º. anos), poderão constar especificamente dos horários e ser atribuídas a professores que possuam habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais que, pela graduação que cursaram, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos.

Tendo como ponto de partida a deliberação do Conselho Estadual de Educação/SP referente ao Ensino Religioso, em julho de 2001, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, estabeleceu parceria com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, para a capacitação dos professores de Ensino Religioso para o Estado de São Paulo. Ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

daquela Universidade foi atribuída a responsabilidade de organizar e produzir o material a ser utilizado nesse programa de capacitação. A proposta do Instituto pretende oferecer uma visão ampla sobre o fenômeno religioso, enfatizando não somente grandes narrativas e textos sagrados, mas também a compreensão de que as religiões configuram-se em práticas diferenciadas.

Além dos professores das disciplinas História, Filosofia, Ciências Sociais serem habilitados para as aulas de ER, observamos no Currículo do Estado de São Paulo para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, a presença de temas relativos à religião envolvendo aspectos como:

- a) Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais;
- b) Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais;
- c) Reconhecer que liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental;
- d) Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição;
- e) Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural;
- f) Identificar os principais fundamentos histórico-geográfico e a distribuição das principais religiões monoteístas e politeístas em escala mundial;
- g) Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso;
- h) Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social.



O currículo traz na sua apresentação a *concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas tecnologias*, a saber:

Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros, como Política, Antropologia e Economia – que tem por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Nesse sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Portanto, o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2010, p. 25).

Ao longo da história do país, o tema “Ensino Religioso” constitui-se um campo de debates e considerações e entendimentos distintos. Não é fácil distinguir a raiz do problema no qual essa área ou disciplina apresenta historicamente. Também não é objeto do referido projeto e, conseqüentemente, neste texto. O que vemos é o destoar das visões filosóficas e conceptivas da vida. Cada um lê e interpreta o Ensino Religioso à sua maneira e, ao construir o conhecimento do que é o Ensino Religioso, são as antigas formas de pedagogia e a própria bagagem religiosa do professor que prevalecem sobre as suas construções de um conhecimento que, em nossa sociedade, pode ser visto como inovador (BENINCÁ, 2002). Vale aqui a compreensão de que, conforme Junqueira (2002), ela tem em si o objetivo de contribuir para a construção de um novo cidadão e não apenas formar, ou confirmar um fiel, um seguidor religioso.

A formação inicial e continuada do professor deve se estabelecer num processo contínuo e interligado. Essas duas modalidades de formação têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos. Mas elas têm características bem específicas. Diferentemente da formação inicial, a formação continuada é desenvolvida tendo-se como referência a organização escolar, as demandas da área específica e a expectativa dos responsáveis pelo processo educacional. Conforme Lima (2001, p. 45), “a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional. De acordo com Imbernon (2001, p. 13), “a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional”. Assim, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Para definir as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo.

A importância do trabalho docente é reconhecida no âmbito da escola e do sistema gestor que a controla. É considerada uma

...prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e os jovens das novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem (AM-BROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 40).

O professor é um ser humano que tem sua história pessoal e social, e isto deve ser considerado, pois é com essa experiência que ele vai para a sala de aula. Sua prática docente é social, então é necessário que o profissional entenda o espaço escolar como lugar em que ele possa se desenvolver e reconhecer-se como protagonista de sua própria formação considerando que a escola é o espaço onde ele, no exercício da docência, vai aprimorar-se a cada dia (BENINCÁ, 2002).

A rotina escolar exige do professor a compreensão do funcionamento da dinâmica cotidiana em que a “repetição, a rotina, a imitação, que marcam a ação humana” (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 41), estão presentes, mas não devem ser confundidas com o trabalho do professor. Esse profissional deve ser dinâmico, atento e capaz de articular com a realidade que o aluno apresenta na sala de aula para que ele, enquanto docente, possa auxiliar o aluno no aprendizado. Essa postura evitará que a alienação, característica da vida diária, aconteça, e o aluno mantenha-se aberto a transformações (HELLER, 1992).

O professor deve entender também que a maneira como se porta perante a escola em que trabalha será determinante para a sua atuação em sala de aula. Ele deve “assimilar saberes práticos específicos ao lugar de trabalho, com sua rotina, valores, regra, etc.” (AMBROSETTI; RIBEIRO 2005, p. 42). Deve também entender a importância da reflexão coletiva e das relações profissionais que mantém com outros professores como condição para que a construção coletiva do cotidiano escolar ocorra. Conforme os autores, poder falar e expressar os seus sentimentos em um contexto construtivo vai ajudá-lo a inserir-se de fato no sistema escolar e poderá contar com a ajuda e a compreensão dos colegas, já que os mesmos dividem as mesmas inquietações e problemas e podem juntos propor soluções para a prática docente em sala de aula e para a convivência com a rotina escolar (2005).

É importante ressaltar, ainda sobre a prática docente, que na interação entre professores e o gestor escolar, esses devem

ser vistos e valorizados como produtores de conhecimento. Na maioria das vezes, apenas a universidade é tida como produtora de conhecimento, desmotivando o professor de sua prática diária (CANDAU, 1996). Portanto, o professor da educação básica deve adotar uma postura investigativa com relação ao meio em que está para que tome conhecimento da realidade sobre o aluno e aproximar-se dele. Ele tem de evitar julgar o aluno pelo senso comum, e precisa aproximar-se dele e transformar a sua realidade pela prática docente. O professor toma a consciência, por si só, que a sua ação diária interfere na realidade do aluno e a modifica. Fica então registrado a importância do professor sempre aprimorar-se por meio da formação continuada, ou seja:

...manter atualizada sua metodologia, sua visão pedagógica, aprender a reconhecer-se enquanto ser social e a trabalhar em equipe para que a escola cumpra sua função no todo e para que o docente faça um bom trabalho e esteja sempre em processo de autoformação, o que possibilitará que ele esteja em consonância com a realidade e interaja com ela em um constante processo de construção de conhecimentos e atitudes (BENINCÁ, 2002, p. 105).

Segundo Paulo Freire, o ser humano é finito e inconcluso, por isso deve estar atento às mudanças dialéticas que acontecem para que sempre se humanize, pois, de acordo com ele, a “desumanização não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica” (FREIRE, 1993, p. 30). Partindo desse princípio, encontramos no ER a grande oportunidade para que o professor possa reestruturar sua prática docente e entender, embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, o caráter ainda mutável dessa disciplina, para que possa ministrá-la sem pender para o proselitismo (FIGUEIREDO, 2000).

## 2. METODOLOGIA

Conforme a proposta metodológica do projeto, num primeiro momento foi realizada uma investigação com o objetivo

de conhecer os aspectos históricos, políticos e ideológicos que cercam a temática do Ensino Religioso na educação pública do Brasil. Pretendeu-se investigar o lugar e a importância da formação continuada dos professores da rede pública de educação no Estado de São Paulo. Finalmente, participação nos espaços de formação continuada promovidos pelo Núcleo Pedagógico da DE de Piracicaba, conforme previsto no projeto. Foi possível participar, no período, de quatro Orientações Técnicas (OT), envolvendo professores das disciplinas História, Ciências Sociais, Geografia e Filosofia, além de professores coordenadores.

Os temas trabalhados nessas Orientações Técnicas, cada uma com carga horária de oito horas/aula, foram:

1. O Negro na Construção do Brasil: uma reflexão sobre o papel do negro na criação da identidade nacional brasileira.
2. Direitos Humanos: Uma Reflexão sobre o Regime Ditatorial entre as Décadas de 1960 e 1980.
3. Liberdade: uma conquista ou imposição? A questão da liberdade em Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.
4. As diferentes faces do preconceito, do racismo e da discriminação e os seus desdobramentos nos diferentes espaços sociais.

Ao final de cada Orientação Técnica, os professores emitiram sua opinião através de uma de avaliação individual. Com base nas avaliações, foi possível identificar a satisfação dos participantes, destacando a importância de iniciativas como essas voltadas à formação continuada dos professores e coordenadores.

Vale mencionar a *concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas tecnologias*, a saber: “Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros, como Política, Antropologia e Economia – que tem por objetivo o estudo dos seres humanos em

suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Nesse sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Portanto, o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século” (p. 25).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao constatar a não existência de nenhuma classe na disciplina Ensino Religioso (ER) no período de execução do projeto nas escolas ligadas à DE Piracicaba e, por conseguinte, nenhum docente atuando nessa disciplina, direcionou-se a ação junto aos professores de História, Filosofia, Ciências Sociais e Geografia com vistas à participação na formação continuada desses, uma vez que esses são, conforme deliberação da SSE/SP, potencialmente professores de ER.

Além dos professores das disciplinas História, Filosofia, Ciências Sociais serem habilitados para as aulas de ER, observamos no Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas tecnologias a presença de temas relativos à religião, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Entre eles, destacam-se:

#### A) Na área de História:

1. Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais;
2. Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais;
3. Identificar os principais fatores que levaram ao enfraquecimento do poder da Igreja Católica no início dos Tempos Modernos;

4. Identificar os principais fundamentos das transformações religiosas ocorridas na Europa no final da Idade Média (Reforma e Contrarreforma);
5. Reconhecer as principais características da Reforma Protestante;
6. Reconhecer as principais características da Reforma Católica;
7. Reconhecer que liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental;
8. Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais;
9. Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição.

## B) Na área de Geografia

1. Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural;
2. Identificar os principais fundamentos histórico-geográficos e a distribuição das principais religiões mono-teístas e politeístas em escala mundial;
3. Identificar os principais elementos de identificação e distinção entre as religiões mundiais;
4. Ler e interpretar mapas e gráficos relativos à distribuição e à manifestação das principais áreas de conflitos étnico-religioso no mundo.

## C) Na área de Filosofia

1. Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso;
2. Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas;

3. Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos.

#### D) Na área de Sociologia

1. Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social;
2. Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio do quais ele interage e participa da vida em sociedade;
3. Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira;
4. Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, à desigualdade, ao racismo, ao preconceito, à diferença e à questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem.

Com base nos conteúdos das disciplinas de humanidades, especificamente relacionados à temática da religião, é preciso reconhecer a importância da teoria, ou seja, do conhecimento tanto da matéria que lecionamos como das questões pedagógicas da sala de aula. Assim, o sentido de transformação pessoal e social por meio da educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade e quando estiver voltado para a emancipação humana. Nesse sentido, Pimenta (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

Diante do Currículo para a Educação Básica no Estado de São Paulo, fica evidente a necessidade da formação continuada dos professores das disciplinas de humanidades quanto ao domínio de questões relativas ao universo Religioso.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a história da temática, as discussões em torno da mesma, as publicações em número crescente, a LDB, as Portarias do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, o material produzido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o projeto de pesquisa e intervenção desenvolvido em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, por meio do Núcleo Pedagógico, conforme relatado, representou reconhecida contribuição na formação continuada de seus professores, nos diferentes momentos, espaços e metodologias. Naturalmente, essas intervenções não são suficientes para o pleno desenvolvimento de habilidades para tratar das questões relacionadas à religião. Outras ações estão em estudo com o objetivo de intensificar a formação continuada dos professores das disciplinas de humanidades no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. Nessa mesma direção, há expectativa desses docentes pela publicação de obras que contemplem as temáticas constantes no Currículo da Educação Básica, especificamente relativas ao universo religioso.

A concepção do ensino na área de Ciências Humanas, conforme o mencionado Currículo compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), tem por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Nesse sentido, as questões de natureza ética, cultural e política, a partir do viés da religião, necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Considerando o caput do Artigo 33 da Lei e Diretrizes de Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas

quaisquer formas de proselitismo”, entendemos a significativa contribuição dos professores das disciplinas de humanidades na formação cidadã da juventude brasileira.

A oportunidade de trabalhar com professores e coordenadores pedagógicos das escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Piracicaba representou significativa contribuição tanto para os docentes envolvidos, como também para o professor coordenador e a aluna bolsista. O envolvimento da Universidade com atividades de extensão dessa natureza revela a importância da Academia como formadora de educadores de maneira contínua e permanente.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A Escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2005, Pró-Reitoria de Graduação.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). Formação de Professores. Um diálogo entre a teoria e a prática. Cidade: Editora UPF, 2002.
- BRANDENBURG, L. A integração pedagógica no Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- BÜNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso: significados de religião em diferentes contextos educativos**. Porto Alegre: Concórdia, 2007.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, AM. de M. R. e MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.
- CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. **O Ensino Religioso na nova LDB. Histórico, exigências, documentário**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORREA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; FILO, Sylvio Fausto Gil. Formação docente para o ensino e perspectivas na refundação de uma disciplina escolar. São Paulo: Editora PUC-SP, nº. 11, jan./jun., 2007.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O tema gerador no currículo de educação religiosa. O senso do simbólico. Petrópolis: VOZES, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação da dimensão religiosa no ambiente escolar.** São Paulo: FTD, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso.** São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1968.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.* São Paulo: Cortez, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Ensino Religioso: uma produção a partir de olhares múltiplos.** Curitiba: Bagozzi, 2006.

\_\_\_\_\_. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia; HOLLANDA, Ângela Maria. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** São Paulo: Paulinas, 2007.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.* Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSA, Leandro. **O ensino religioso, em sala de aula. Luz nova no chão da escola?** São Paulo: Loyola/ AEC do Brasil, 2002.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso. As religiões no mundo atual.** São Paulo: Paulinas, 2005.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente. Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, V. (Org.). Ensino Religioso. Educação centrada na vida. Subsídio para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

USARSKI, F. Constituintes das ciências da religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

# LABORATÓRIO FILOSÓFICO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO “SORGE LEBENS” – O CONHECIMENTO IMPLICADO À DIMENSÃO DO CUIDADO PARA COM A VIDA

Profa. Vanessa Steigleder Neubauer  
Profa. Veronice Mastella

Profa. Denise Tatiane Girardon dos Santos

## 1. INTRODUÇÃO

Partimos do fundamento de que a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) trabalha com a ideia de currículo integrado e articulado, de forma inter e transdisciplinar, sendo a interdisciplinaridade um dos caminhos para a formação integral do cidadão, favorecendo o redimensionamento das relações entre os componentes curriculares, com superação da fragmentação de conhecimentos. Assim, por intermédio da socialização de experiências e saberes, com respeito à diversidade e à cooperação, capazes de efetivar práticas transformadoras e parcerias, torna-se possível a construção de projetos inovadores, os quais, além de ampliar a formação acadêmica dos discentes, também instigam os acadêmicos a assumirem um compromisso de responsabilidade para com o conhecimento adquirido e desenvolvido acerca da dimensão de cuidado para consigo, com o outro e com o mundo – o que, de fato, legitima o exercício da cidadania.

Com ênfase nesses propósitos, foi elaborado um projeto de extensão intitulado *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”*, um espaço que se preocupa com o conhecimento implicado com o *ethos* vital. A proposta visa instigar o diálogo entre o meio universitário e os alunos das escolas de Ensino Médio abrangidas

pela 9ª CRE, fomentando o conhecimento técnico de cada área. A premissa de trabalho está em associar os saberes a um modo de ser prudente e cuidadoso para consigo, com o outro e para com o mundo, ou seja, com a vida em todas as suas formas.

Essa proposição nos remete ao artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, que constitui a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito, bem como o artigo 225 da Constituição Federal (CF), que pressupõe a obrigação e o direito de todos a manterem um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Nesse sentido, o projeto aqui apresentado está voltado às possibilidades de reflexão sobre a educação básica e universitária, às Políticas Públicas e à Cidadania.

O projeto emergiu no Curso de Direito do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNICRUZ, sendo articulado com vários setores parceiros, como: Pró-Reitoria de Graduação;

Assessoria Pedagógica da Universidade; Núcleo de Ação em Pró-Direitos Humanos (NAPDH); Grupo de Pesquisa Jurídica em Direitos Humanos, Cidadania e Democracia (GPJUR); Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão; Pró-reitoria de Graduação; Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE); Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR); diferentes cursos de graduação da UNICRUZ (além do Direito, participam também os cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Jornalismo, Medicina Veterinária, Pedagogia); corpo docente da Instituição, independentemente da área de atuação. O projeto ainda é envolvido com amostras científicas dos TCCs do Curso de Direito da UNICRUZ e com outros setores, instituições e iniciativas, como: Setor de Internacionalização – Assessoria de Assuntos Internacionais; Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade; Grupo de Estudos Estado de Direito e Democracia: espaço de afirmação dos direitos humanos e fundamentais; Projeto de Extensão “Cinema, Papo e Pipoca”; Projetos PIBIC “Os direitos sociais nos Conselhos Municipais: uma pers-

pectiva ética” e “Educar para Cidadania: filosofia para Educação Infantil; escolas do Ensino Médio da rede estadual da região do Corede do Alto do Jacuí; 9ª Coordenadoria Regional de Educação (responsável por 11 municípios da região, sendo eles: Boa Vista do Cadeado, Boa Vista do Incra, Cruz Alta, Fortaleza dos Valos, Ibirubá, Jacuizinho, Jari, Pejuçara, Quinze de Novembro, Salto do Jacuí e Tupanciretã); membros representantes da comunidade interessados no projeto.

Com essa perspectiva interdisciplinar, o laboratório é um espaço específico na UNICRUZ para que os acadêmicos possam aprimorar o conhecimento em cada área específica de modo intersubjetivo, transversal e acolhendo os diferentes horizontes do saber. A proposta visa, ainda, aguçar a pesquisa e o conhecimento universitário para além da técnica, assumindo a responsabilidade social e a sustentabilidade exigida no exercício da cidadania, a interação com o ensino e, por fim, a valorização da dignidade humana e do meio ambiente equilibrado, nos termos do artigo 225 da CF, citado.

Para descrever os propósitos que estruturam o projeto, organizamos o texto em três momentos: o primeiro se refere aos aspectos da criação do laboratório; o segundo pontua os objetivos e as metas; o terceiro discorre acerca dos aspectos metodológicos para o desenvolvimento das atividades.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO

O projeto do *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”* foi elaborado em consonância com os princípios filosóficos da UNICRUZ, os quais devem ser ratificados, de maneira direta e articulada, com os fundamentos da filosofia prática e com a aproximação com outras áreas do saber. O projeto busca abranger todos os acadêmicos devidamente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UNICRUZ que estejam interessados em assumir o compromisso ético de seu saber profissional. Além disso,

a possibilidade de participação é ofertada a todos os acadêmicos devidamente matriculados em cursos de outras IES que tenham interesse em participar como voluntários. Cabe lembrar que a UNICRUZ tem como missão a produção e a socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanista capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, o *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”* alicerça-se à orientação disposta pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNICRUZ e nos PCCs dos cursos de graduação, que o integram.

Conforme preceitua o PDI da Universidade, a educação é compreendida:

[...] como processo social, cultural, dinâmico e complexo, intencional ou espontâneo, pode possibilitar a humanização dos sujeitos. A Universidade reflete contradições, diferenças e expectativas da realidade social e é o espaço no qual se oportuniza o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, além de possibilitar a produção de novos conhecimentos, a construção da autonomia, da democracia, a diversidade e a pluralidade de idéias, a ética, o compromisso social, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a participação (UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2007, p. 30-31).

Com base no entendimento do PDI, propomos à educação este projeto de cunho humanístico para instigar o exercício da cidadania. Compreendemos a necessidade de se pensar no papel da educação implicada à convivência humana, a qual deve ir além dos propósitos técnicos específicos de cada área e formar pessoas com pensamento crítico, solidário e criativo e que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático de horizonte de um *ethos*. Assim, a educação não pode ser pensada somente no contexto de conteúdos tecnológicos, mas no desenvolvimento da



capacidade de compreendê-los e criticá-los e de produzir ciência. Segundo o documento *Philosophie et Démocratie dans le Monde – Une enquête de l’UNESCO*:

Uma educação filosófica amplamente difundida, sob uma forma acessível e pertinente, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos livres. Exercita, com efeito, a julgar por si mesmo, a confrontar argumentos discursivos, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão. Deste modo, é ainda, incontestavelmente, uma escola de liberdade. [...] Neste sentido, tudo o que favoreça a possibilidade de uma educação filosófica contribui para construir ‘as defesas da paz no espírito dos homens’, tarefa constitutiva da UNESCO. Esta organização teve sempre por vocação sustentar o desenvolvimento da educação filosófica, tanto para os jovens quanto para os adultos (UNESCO, 1995, p. 6-7 *apud* MANCE, 1998).

O projeto trata, diretamente, da existência de seres humanos considerados, universalmente, seres pensantes, cuja finalidade no mundo da vida é pensar e, diante dele, também deliberar. Desse modo, a proposta contribui para instigar uma reflexão filosófica sobre a conduta dos afazeres humanos. Sua ideia basilar é refletir, filosoficamente, acerca práxis social, fazendo um chamamento para a responsabilidade cívica de prudência, comprometimento e tolerância entre o que nos é próprio e distinto, ou seja, os nossos preconceitos. Por fim, entendemos ser fundamental, para a formação universitária, propiciar o desenvolvimento da reflexão filosófica no âmbito prático, no ensino e na vida cultural, pois é somente desse modo que teremos profissionais que exerçam suas virtudes intelectuais e morais em consonância com o que concerne à essência da verdadeira cidadania.

Consideramos o entendimento de que a universidade, por meio de Ensino, Pesquisa e Extensão, contribui socialmente, de forma democrática, humana e igualitária, eliminando, assim, as grandes distâncias entre as pessoas (de ordem política, econômica, social, educacional e cultural). Foi a partir disso que se

pensou na criação do projeto do *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”*, o qual tem seus propósitos em consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, da Universidade de Cruz Alta, que tem como objetivos institucionais, promover:

[...] o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, de forma indissociável, com padrões elevados de qualidade social e equidade [...] promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural, em todas as áreas do conhecimento [...] atuar, no sentido de superar os problemas regionais e nacionais [...] formar cidadãos capacitados para o exercício crítico da investigação científica e do magistério em todas as áreas do conhecimento e qualificá-los para as atividades profissionais [...] estender à comunidade serviços indissociáveis das atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando seus anseios e necessidades contextuais [...] desenvolver e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia [...] estimular a solidariedade humana na construção da sociedade, no respeito à vida e na estruturação do mundo do trabalho [...] educar, para conservação e preservação da natureza [...] propiciar condições para transformação da realidade, visando à justiça social e ao desenvolvimento autossustentável [...] desenvolver ações para garantir os direitos humanos, combatendo todos os preconceitos étnicos, sociais e de gênero, bem como relativos às opções políticas, religiosas e de orientação sexual [...] preservar e resgatar a memória cultural do país (UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2010, p. 15).

O estado da arte do projeto configura e assume os pressupostos do PDI da UNICRUZ, que enfatiza os princípios de liberdade de pensamento, de ensino e de pesquisa e os demais direitos do ser humano. A partir do pressuposto de uma educação que visa a formação integral humana, na dimensão global do pensar, agir e deliberar, o projeto do *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”* assume seus propósitos de perpassar o conhecimento técnico reproduzível dos métodos das áreas vigentes, instigando um modo de ser para o saber fazer, ou seja, de uma recriação

constante dos indivíduos enquanto pessoas no mundo, seres que vivem e se reconhecem mutuamente. Nesse sentido, entendemos que o ensino acadêmico não pode primar pelo conhecimento individual e subjetivo, pois deve ter um compromisso com o pressuposto do diálogo sério, que busca um saber pautado no entendimento partilhado. Diante dessa compreensão, visa-se auxiliar na construção da sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e o bem comum. A proposta entende que, frente aos

[...] desafios contemporâneos lançados à civilização na atual etapa da globalização, que passa rapidamente por transformações profundas, novamente a filosofia está desafiada naquilo que lhe é mais fundamental: elaborar conceitos que permitam compreender criticamente o que acontece à nossa volta e no mundo todo, a fim de que nossas escolhas e ações contribuam para expandir cada vez mais as liberdades públicas e privadas ao invés de restringi-las (MANCE, 1998<sup>1</sup>).

Como salientamos, a UNICRUZ trabalha com a concepção de currículo integrado e articulado, de forma inter e transdisciplinar. A interdisciplinaridade é um meio para a formação completa do indivíduo, conectando os componentes curriculares para superar a fragmentação dos conhecimentos. Nesse ínterim, a construção de projetos inovadores amplia a formação acadêmica e incentiva que os acadêmicos assumam um compromisso de responsabilidade para com o conhecimento adquirido e desenvolvido. Desse modo, acredita-se que o laboratório encontra-se alinhado aos preceitos educacionais do PDI da UNICRUZ, já citado na apresentação do projeto. Nesse sentido, também percebemos que a educação como processo dialógico compreende *ensinar e aprender*. Para tanto, é fundamental a responsabilidade perante a disseminação do conhecimento de forma crítica e criativa, reforçando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na formação humanista.

---

<sup>1</sup> Citação de texto não paginado disponibilizado on-line.

O projeto consiste na criação de um laboratório de filosofia de ensino, pesquisa e extensão para melhorar o ensino das graduações da UNICRUZ, instigando a busca pelo conhecimento responsável e coerente com a manutenção e sustentabilidade da vida. Assim, o laboratório edifica os princípios do exercício da cidadania, indo ao encontro da missão institucional a universidade:

A Universidade de Cruz Alta – Unicruz tem como MISSÃO a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanista capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável (UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2010, p. 10).

O *Laboratório Filosófico “Sorge Lebens”* alicerça-se na orientação, definida pela missão da UNICRUZ, com o intuito de, dessa forma, dar suporte à inserção do estudante no mercado de trabalho, não apenas como mais um profissional, mas, sim, como pessoa capaz de contribuir com o desenvolvimento do contexto no qual está inserida, a partir de um conjunto de saberes que transcende os meros aprendizados técnicos específicos de cada área do conhecimento.

A sólida formação acadêmica da instituição oferece condições para que seus egressos exerçam suas profissões de maneira independente, autônoma e criativa, identificando problemas e conduzindo possíveis soluções, por meio das seguintes características: saberes técnico/científico/profissional na seleção e no processamento das informações, dos conhecimentos produzidos científica e culturalmente; autonomia e autoria do pensamento nos processos e formas de aprendizagem; capacidade de decisões de modo lógico e criativo e com argumentação necessária; compreensão do trabalho interdisciplinar como estratégia adequada ao equacionamento dos desafios que pautam o contexto profissional; profissionalismo com capacidade transformadora para avaliarem e compreenderem a realidade social em que estão

inseridos; conhecimento da realidade regional, nacional e internacional, que contribui para a formação da consciência política; domínio e produção de tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras e modernizadoras das atividades profissionais; concepção da aprendizagem como um processo autônomo e contínuo na formação acadêmica; capacidade para selecionarem e produzirem conhecimentos científicos, de responsabilidade social e ambiental, de dignidade humana.

Entre as finalidades da criação de um laboratório filosófico de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, tem-se como principais objetivos: promover o acesso e a produção do conhecimento científico e tecnológico articulados ao ensino, à pesquisa e à extensão; constituir um corpo docente e técnico-administrativo qualificado, integrado e comprometido; compreender o ensino e o aprendizado como eixos centrais para o desenvolvimento de práticas educativas, bem como para o desenvolvimento de valores, objetivos, procedimentos e normas; fomentar a exigência de produzir, construir e socializar os conhecimentos que permitam a inserção dos estudantes no cenário complexo do mundo contemporâneo, com vistas a se tornarem pesquisadores e gestores do processo de produção do conhecimento; promover a consolidação de uma universidade capaz de evoluir permanentemente no sentido da inovação e da transformação, rompendo com as estruturas que impedem o avanço das condições humanas de vida, realização e bem-estar; garantir o acesso e a produção de saberes emancipatórios sem abstrair o rigor científico, transcendendo-o, no ato pedagógico, tendo em vista a formação da pessoa humana, do profissional, do cidadão; desenvolver uma pedagogia universitária de qualidade, fundamentada em uma perspectiva dialógica e crítico-reflexiva, que, partindo do conhecimento da realidade, contribua para o crescimento do ensino, tendo como base a integração sociopedagógica no processo de desenvolvimento comunitário, e atenda às necessidades de rupturas estruturais com as

causas da exclusão social; assegurar a qualidade do ensino como uma prioridade essencial. O último objetivo também deve ser estendido como exigência às atividades de pesquisa e extensão como forma de garantir um padrão de qualidade.

As reflexões, as análises, os debates, as discussões e as intervenções com a comunidade são instituídos a partir de textos filosóficos relacionados ao cuidado com a vida, na dimensão da tolerância do respeito e no exercício de uma existência comprometida com o coletivo. Também torna-se um objetivo acadêmico auxiliar na criação de ações comunitárias que venham propiciar reflexão, ponderação, alteridade, compreensão e esclarecimento da comunidade, em geral, acerca das problemáticas que circundam sua condição humana e universal com a intenção de fortalecer o exercício da cidadania.

### 3. PONDERAÇÕES SOBRE OS OBJETIVOS E AS METAS DO "SORGE LEBENS"

A criação de um laboratório filosófico de ensino, pesquisa e extensão, que corrobora o Projeto Político-Pedagógico Institucional da UNICRUZ, conforme discutido na sessão anterior, mostra a preocupação institucional com a qualidade do ensino.<sup>2</sup> Dessa forma, ratifica-se que o projeto busca promover a interdisciplinaridade e a transversalidade nos cursos da UNICRUZ, objetivando a interação teórica e prática de diferentes campos do conhecimento para a qualidade do ensino. Nesse contexto, a finalidade central deste projeto é promover o acesso e a produção do conhecimento científico e tecnológico implicado a um modo de ser do *ethos*.

Os propósitos específicos do Laboratório Filosófico "*Sorge Lebens*", que, de certo modo, pode ser entendido como um laboratório de humanidades, são: produzir e sistematizar co-

---

<sup>2</sup> Tal preocupação pode ser vista como prioridade em diversos Projetos Político-Pedagógicos da instituição e nos mais variados cursos da graduação e pós-graduação. Para um exemplo, ver: <<http://www.unicruz.edu.br/site/cursos/matematica/pppmatematica.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

nhcimentos na área específica da Filosofia; estimular a reflexão crítica e a criatividade; aproximar o conhecimento teórico-filosófico do exercício da filosofia prática; propiciar a criação e aplicação de ações para a comunidade interna e externa da UNICRUZ; promover a reflexão em todos os cursos de graduação da Universidade quanto ao saber técnico responsável associado ao modo de ser para consigo, para com o outro e para com o mundo; propor reflexões acerca da vida coletiva e as discussões que a envolvem (questões de justiça, ética, linguagem, estética, lógica, dignidade, liberdade, felicidade, capital, existência, política e ciência).

Assim, o laboratório vem ao encontro de propor práticas interdisciplinares e transversais nas diferentes disciplinas de cursos de graduação da UNICRUZ, para alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem por meio da interação entre teoria e prática filosófica. Entre os objetivos está a organização de momentos de reflexões, análises, debates e intervenções junto à comunidade do Alto Jacuí, com base em textos filosóficos, visando o cuidado para com a vida na dimensão da tolerância e do respeito e no exercício de uma existência comprometida com o coletivo.

Outro objetivo é auxiliar os acadêmicos na criação de ações comunitárias que venham propiciar reflexão, ponderação, alteridade, compreensão e esclarecimento da comunidade, em geral, acerca das problemáticas que circulam a sua condição humana e universal, com intenção de fortalecer o exercício da cidadania. Preservar e difundir os valores da autorreflexão, da alteridade, da equidade, da igualdade, da liberdade, da democracia e da eticidade estão entre os objetivos almejados.

### 3.1 Metas para os integrantes do laboratório: acadêmicos, docentes e representantes da comunidade

Para alcançar as suas propostas, são várias as metas do laboratório para os seus integrantes. Primeiramente, o projeto bus-

ca instigar o compromisso ético com a profissão e com a sociedade, envolvendo a comunidade da UNICRUZ, e da Educação, como um todo, objetivando um chamamento para a responsabilidade de cada indivíduo na sociedade, com fomento ao respeito e à diversidade, à tolerância e aos direitos humanos. Para isso, inicialmente foi realizada uma aproximação entre as escolas estaduais de Ensino Médio de Cruz Alta, por meio de parceria com a 9ª CRE, e a UNICRUZ. A pretensão é que, durante o desenvolvimento, o projeto forme parcerias com as demais Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Outra meta é fomentar a efetivação das disposições do PDI da Instituição, que busca inter e transversalidade do ensino. O projeto procura aproximar os conhecimentos técnico e prático, implicados ao compromisso social, disseminar a lógica do comprometimento com a vida humana e com o mundo e também fomentar um modo de agir racional, ponderado e prudente.

O laboratório também tem como foco criar e desenvolver intervenções no ensino público, problematizando e instigando discussões em torno da vida humana e do meio ambiente. São premissas do projeto despertar a curiosidade pelo saber, instigar o pensar, e apresentar a realidade e a possibilidade do Ensino Superior.

No âmbito de formação, o projeto tem a meta de oferecer conferências temáticas, com previsão de cinco encontros anuais e pretensão de atingir um público de mil pessoas. O intento dessa ação é cativar os acadêmicos do Centro de Ciências Humanas e Sociais e da UNICRUZ, com formações em diferentes áreas do saber, para que participem do projeto. Por meio dos encontros, pretende-se demonstrar a importância da proposta do projeto e as aspirações a serem concretizadas.

Ainda, tem-se a meta de divulgar a todos os docentes da UNICRUZ, tanto dos cursos de graduação quanto de pós-graduação, o projeto do laboratório. Orienta-se que todos os interessados podem participar e colaborar com a otimização das práticas propostas pelo projeto. Dada a variedade e riqueza de



conhecimentos, permite-se a materialização da interdisciplinaridade na instituição e o contato com os discentes das escolas públicas estaduais, fomentando, assim, uma rede de troca de experiências, ideias e proposições.

Por fim, o projeto, apesar de ter sido construído visando em especial docentes e discentes, também se dispõe a articular os funcionários e o corpo técnico-administrativo da UNICRUZ, oportunizando aos funcionários a participação em todas as atividades. Tendo em vista a importância desses colaboradores para a implementação plena da missão e das premissas da universidade, além de seu auxílio em várias áreas do conhecimento técnico, entende-se como essencial a sua participação para a concretização das ações propostas.

### 3.2. Metas para a instituição parceira (9ª Coordenadoria Regional de Educação), em especial o público do ensino médio

Inicialmente, uma das metas para o trabalho do projeto com a 9ª Coordenadoria Regional de Educação (9ª CRE) é possibilitar a interação entre os ambientes da universidade e do Ensino Médio. A proposta desse encontro é que o sistema de ensino seja percebido de forma mais completa, fomentando a participação dos universitários em atividades a serem desenvolvidas junto às escolas públicas estaduais da região. Procura-se também despertar o interesse dos alunos de Ensino Médio por uma formação, o que apresenta a possibilidade de uma ressignificação de vida e a formação de um profissional crítico preocupado com uma vida e sociedade justas e salutaras. O projeto visa alertar os adolescentes e acadêmicos quanto aos problemas da vida e a importância de se pensar sobre ela.

Considerando a zona de abrangência da 9ª CRE, onde estão insertos os 11 municípios já citados, nos quais estão localizadas todas as escolas estaduais de competência da Coordenadoria, verifica-se a potencial abrangência regional desse projeto e a sua importância para o público-alvo. Uma vez que o projeto se

apresenta como uma importante ferramenta para atingir, inicialmente, todas as escolas estaduais de Ensino Médio de Cruz Alta, na sequência, a meta está em atingir aquelas localizadas nos demais municípios da região a que o projeto se propõe e, em longo prazo, chegar também a outras localidades do Estado.

### 3.3 Metas gerais

Uma das metas gerais principais do laboratório é apresentar os fundamentos e princípios da Filosofia, começando pelos acadêmicos, e, a partir deles, para os estudantes de Ensino Médio. Nesse sentido, procura-se incentivar o gosto pelas disciplinas de propedêutica, fomentando a verificação de sua importância e a necessidade de serem observadas para que haja, sempre, o desenvolvimento e a manutenção de uma visão crítica sobre as problemáticas sociais e uma postura ativa para a sua resolução.

O laboratório também tem como meta organizar conferências filosóficas para socializar os conhecimentos, assim como fomentar e articular a busca de novos integrantes. Para isso, as conferências compreendem a apresentação dos resultados do projeto obtidos em cada período, com vistas a estimular a otimização das práticas propostas. Ainda, tem-se como meta publicar as práticas e pesquisas envolvidas em veículos científicos diversos, como livros, revistas especializadas e eventos, entre outros, com a finalidade de expor as atividades e pretensões do grupo participante do projeto, bem como de atingir um público ainda maior, visando ampliar a divulgação de pesquisas e atividades e convidar outras pessoas a também participarem e adotarem uma postura de cuidado para com a vida.

## 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE DESENVOLVIMENTO

O presente projeto de ensino, pesquisa e extensão busca, inicialmente, ampliar a prática pedagógica dos cursos de graduação da UNICRUZ, bem como instigar o conhecimento cien-

tífico alicerçado ao cuidado com a vida e proporcionar interação dos acadêmicos com os discentes do Ensino Médio e membros da comunidade cruz-altense. Esse trabalho é realizado por meio de leituras e análises de textos, debates, discussões, criação de projetos para a comunidade, problematizando a dimensão que percorre as questões da vida na atualidade com a manutenção de uma orientação conceitual acadêmica por área. O projeto compreende o desenvolvimento em três fases.

A primeira fase envolve: divulgação do projeto; preparação dos acadêmicos bolsistas; compreensão inicial da proposta para o grupo (a proposta é pautada nos textos de autores como Márcia Tiburi e Mário Sérgio Cortella, entre outros que, por necessidade da proposta, complementem os objetivos); estudo dos fundamentos da filosofia prática; análise do contexto da sociedade de risco; separação dos casos específicos a serem trabalhados na prática, os quais envolvam questões como dignidade humana, vulnerabilidade social, entre outros problemas que vivenciamos no cotidiano da vida humana.

A segunda fase compreende: encontros semanais; estudos e criação de propostas de intervenção para os casos escolhidos; construção do plano de aplicação; apresentação das propostas para o grupo e discussão, com possibilidade de reformulação; início de definição de sumários para a elaboração de artigos que ilustrem cada intervenção a fim de ser composto um catálogo didático do grupo; participação nos eventos e revistas que estejam em consonância com o tema da proposta. O encontro semanal do projeto (aos sábados, das 9h30min às 11h30min) é voltado aos acadêmicos e docentes envolvidos. O objetivo é desenvolver diversas atividades, como planejamento, escolha dos textos, leituras, materiais e análise de vídeos, com divisão por eixos temáticos, bem como socializar o andamento do projeto, a organização do cronograma de publicações e a análise de novas propostas.

Na terceira fase, ocorre a aplicação das propostas e a sua consequente sistematização textual; a apresentação das práticas

desenvolvidas para o grupo; a elaboração, orientação e apresentação dos artigos e resumos decorrentes do projeto; a confecção do caderno didático do laboratório.

Cabe ressaltar que, nas três fases condizentes, uma a cada ano, o trabalho do laboratório é conexo à 9 CRE, com prioridade de participação para alunos e professores do Ensino Médio.

Ainda, o laboratório prevê a criação de conferências temáticas entre os membros do projeto e a comunidade externa, com a participação de filósofos e profissionais engajados com o cuidado sobre o desenrolar do conhecimento perante a sustentabilidade da vida e os processos sociais e problemáticas que emanam dela. O projeto também prevê conferências para o âmbito acadêmico e a comunidade em geral. Até o momento, duas conferências já foram realizadas, uma com o Dr. Adalberto Narciso Hommerding, e a outra com a Dr<sup>a</sup>. Luciana Couto.

A ideia é que as conferências sejam feitas por especialistas na área e voluntários engajados nos propósitos do projeto, sendo que a universidade não terá custos para a realização. A coordenação do laboratório e os integrantes, se considerarem necessário, solicitarão o apoio financeiro de empresas para passagens e *coffee break*. As conferências serão realizadas por colaboradores (os quais assinam termo elaborado pelo setor jurídico da Instituição, registrado em cartório, acordando com as prerrogativas exigidas para a tranquilidade jurídica e trabalhista), de acordo com a demanda por área, e serão totalmente gratuitas. Os grupos de pesquisa da UNICRUZ, bem como os docentes e discentes que pertencem à universidade e estejam vinculados a programas *stricto sensu* (prioridade na área para aqueles que pertencem aos mestrados da UNICRUZ) também serão convidados a assumir um compromisso com o exercício da cidadania.

A metodologia de avaliação tem respaldo em instrumentos continuados, descritos a seguir: a) Qualitativamente: a avaliação feita por intermédio da elaboração de artigos, da publicação do caderno didático e da disponibilização de questionários, nas conferências, para que o público-alvo possa avaliar o labo-

ratório. Ainda, é prevista a gravação de um vídeo com o relato da experiência de todos os que integraram o projeto contando suas dificuldades e facilidades durante a participação. Por fim, também há uma autoavaliação, por meio de reuniões semanais do projeto, com vistas a debater os pontos positivos e negativos do andamento das atividades. Esse trabalho deve ser feito junto às escolas com a realização de uma enquete com os alunos participantes para avaliar o que foi realmente apreendido por eles e acatar críticas para melhorar o projeto; b) Quantitativamente: avaliação feita pelo número de alunos secundaristas que participam efetivamente dos encontros do laboratório e também pelo número de outras escolas e instituições que aderirem ao desenvolvimento do projeto em seus ambientes.

O *Laboratório Filosófico de Ensino "Sorge Lebens"* é uma unidade da UNICRUZ, possuindo organização, estrutura e meios necessários para exercer as atividades e funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na sua área de competência. Assim, tem por competência: organizar grupos interdisciplinares de estudo em Filosofia e demais disciplinas da área de humanas; fomentar discussões sobre as problemáticas que percorrem a vida; criar e executar projetos que desenvolvam reflexões acerca da cidadania; organizar conferências temáticas que visem colaborar com o desenvolvimento dos projetos que emanam do laboratório; viabilizar publicações de pesquisas e artigos de relevância a respeito de temas vinculados às articulações das áreas envolvidas nas ações com a comunidade; planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados; administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade.

#### 4.1 Dos projetos de intervenção criados para o ensino médio

Os projetos de intervenção a serem desenvolvidos pelo Laboratório Filosófico de Ensino "*Sorge Lebens*" têm a finalidade de promover intervenções junto à comunidade acadêmica e ex-

terna. O objetivo é proporcionar discussões e concretizar ações envoltas à preocupação do cuidado para com a vida. Os projetos, independentemente da modalidade, podem ser desenvolvidos com fomento interno ou externo ou sem fomento.

São considerados projetos com fomento interno (podendo incluir bolsa), ou, exclusivamente, bolsa ao discente, aqueles desenvolvidos mediante aprovação em editais disponibilizados pela UNICRUZ, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), o Programa de Apoio à Produção Científica e Tecnológica (PAPCT), ou qualquer programa oferecido pela instituição.

São considerados projetos com fomento externo (podendo incluir bolsa), ou, exclusivamente, bolsa ao discente, aqueles desenvolvidos mediante aprovação em editais disponibilizados pelos órgãos de fomento, como FAPERGS, SCIT, CAPES e CNPq, ou financiados por empresas privadas ou públicas de caráter nacional ou internacional que invistam em pesquisa e extensão sem a necessidade de retorno monetário.

São considerados projetos sem fomento aqueles desenvolvidos sem qualquer tipo de apoio financeiro. Os projetos sem fomento podem ser desenvolvidos como parte integrante das atividades de ensino da graduação, devendo constar obrigatoriamente no seu plano de ensino, não havendo, nessa situação, previsão de horas de pesquisa ou extensão ao professor orientador ou recurso para a aquisição de materiais, insumos e/ou equipamentos, além daqueles já previstos para o desenvolvimento da disciplina.

O *Laboratório Filosófico de Ensino "Sorge Lebens"* organiza suas atividades, procedimentos e atuações considerando os seguintes princípios: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a garantia de padrão de qualidade e eficiência.

Ainda, o projeto atua em consonância com princípios como: orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; democratização da gestão e socialização de suas conquistas e avanços; igualdade de condições para o acesso e permanência de integrantes no laboratório; defesa dos direitos humanos, da diversidade, da paz, da cidadania e da preservação do meio ambiente; defesa incontestável de mecanismos que garantam a dignidade humana.

O projeto está totalmente articulado ao ensino e à pesquisa, na medida em que as palestras e os debates promovidos, por meio das leituras dos textos filosóficos, dependem de um aprofundamento cultural dos acadêmicos e voluntários, além de estudo e pesquisa contínuos, especialmente nas disciplinas de Antropologia, Direitos Humanos, Ética, Filosofia EaD, Filosofia Jurídica, Hermenêutica Jurídica, Responsabilidade Social e Sociologia (além de outras, que acabam, indiretamente, sendo relacionadas, eis que fundamentadas nas já citadas). O trabalho também envolve a aproximação da comunidade e intervenções a partir dos estudos pautados na filosofia prática.

Nesse contexto, como já afirmado neste artigo, a educação, como processo dialógico, implica “ensinar” e “aprender”. Para tanto, é fundamental a responsabilidade perante a disseminação do conhecimento, de forma crítica e criativa, reforçando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão dentro de uma formação humanista.

Portanto, os projetos de intervenção do laboratório visam a melhoria do ensino das graduações na UNICRUZ e também das escolas parceiras, em consonância com os objetivos do projeto, instigando a busca pelo conhecimento responsável e coerente com a manutenção e sustentabilidade da vida e edificando os princípios do exercício da cidadania.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Laboratório Filosófico de Ensino “Sorge Lebens”* visa desenvolver atividades com a finalidade de melhorar o ensino das gra-

duações na UNICRUZ, instigando a busca pelo conhecimento responsável e coerente com a manutenção e a sustentabilidade da vida, edificando os princípios do exercício da cidadania.

As estratégias de ensino devem estar de acordo com os objetivos das disciplinas, como a resolução e discussão de problemas, a realização e apresentação de trabalhos monográficos ou de investigação, as visitas de estudo e outras formas de construção de conhecimentos que promovam a integração do saber fazer, por meio da interligação entre os conhecimentos teóricos e a vivência experimental. Sendo assim, as metodologias empregadas devem visar sempre a articulação de ensino, pesquisa e extensão.

O conhecimento técnico é valioso. Entretanto, quando é ausente a consciência política e em relação à sociedade e aos problemas locais – para se pensar criticamente sobre valores estabelecidos, para transformar o âmbito local no qual os estudantes, futuros profissionais, se inserem –, o conhecimento não é suficiente. O Brasil não apenas é, como sempre foi, desde a origem colonial, um país calcado nos valores individualistas, e mesmo a elite dos jusfilósofos convivia com – e ajudava a estabelecer a – discrepância irracional de utilizar valores liberais como escudo para oprimir (WOLKMER, 2003, p. 36). Não podemos nos dar o luxo de uma formação meramente técnica, enquanto cidadãos inconscientes e desinteressados na mudança, num país extremamente rico, mas desigual, e não podemos transformar sem a consciência crítica e o pensamento libertário provido pela Filosofia e pela Sociologia com os demais campos do conhecimento, trazendo não apenas operadores jurídicos, mas transformadores jurídicos.

Nessa perspectiva, o laboratório filosófico alicerça-se na orientação definida como missão da UNICRUZ com o intuito de, dessa forma, dar suporte à inserção do aluno no mercado de trabalho não apenas como mais um profissional, mas, sim, enquanto pessoa capaz de contribuir com o desenvolvimento do contexto no qual está inserida. Portanto, a partir de um conjunto



de saberes, o aluno pode transcender os meros aprendizados técnicos específicos à cada área do conhecimento.

A sólida formação acadêmica oferece condições aos egressos de exercerem suas profissões de forma independente, autônoma e criativa, com identificação de problemas e condução de possíveis soluções, através das seguintes características: desenvolvimento dos saberes técnico, científico e profissional na seleção e no processamento das informações e dos conhecimentos produzidos; autonomia e autoria do pensamento nos processos e formas de aprendizagem; capacidade de tomar decisões de modo lógico, criativo e argumentativo; compreensão do trabalho interdisciplinar como estratégia adequada ao equacionamento dos desafios que pautam o contexto profissional; profissionalismo com capacidade transformadora para avaliar, avaliar-se e compreender a realidade social; conhecimento da realidade regional, nacional e internacional, essencial para a formação da consciência política; domínio e produção de tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras e modernizadoras das atividades profissionais; concepção da aprendizagem como um processo autônomo e contínuo na formação; capacidade para selecionar e produzir conhecimentos científicos, de responsabilidade social e ambiental e de dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

- CLAM, J.; ROCHA, L.; SCHWARTZ, G. Introdução à teoria dos sistemas autopoieticos do direito, 2. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.
- LUHMANN, N. *Cómo es posible el orden social?* Cidade do México: Herder, 2009.
- MANCE, E. A. O filosofar como prática de cidadania. *Revista Digital Livre Filosofar*, Curitiba, ano 3, n. 4, dez. 1998. Não paginado.
- SCHWARTZ, G. *Direito e rock*, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.
- STRECK, L. *Verdade e consenso*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. Plano de desenvolvimento institucional: 1ª versão 2008-2012, Cruz Alta, 2007.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. Plano de desenvolvimento institucional: versão atualizada – 2008-2012, Cruz Alta, 2010.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. Curso de matemática – licenciatura: projeto político-pedagógico. Cruz Alta, [200-]. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/site/cursos/matematica/pppmatematica.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

WOLKMER, A. C. História do direito no Brasil, 3. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2003.

# ESPORTE UNIFICADO: MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE E LAZER INCLUSIVO

Vagner Roberto Bergamo  
Maurício de Carvalho Marinho

## INTRODUÇÃO

O processo de integração social da pessoa com deficiência é fenômeno de pouco mais de meio século. No Brasil, as questões educacionais relativas à pessoa com deficiência foram contempladas no Decreto 914/93, que traça a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1999). O referido dispositivo legal refletiu, à época, as discussões mundiais acerca da integração que resultaram na Declaração de Salamanca (1994), considerada o principal documento internacional a respeito do assunto em causa. E, com relação ao mercado de trabalho, o Ministério do Trabalho criou, em 1991, a Lei de Cotas (Lei 8.213, de 24 de julho 1991), na tentativa de suprir as necessidades das empresas, aliando-as às das pessoas com deficiências.

No contexto escolar, a inserção da pessoa com deficiência está garantida pela legislação vigente (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2/2001), o que não garante a sua efetiva inclusão, uma vez que os professores não têm o conhecimento específico para a resolução de situações problemas que escapam à sua formação universitária. Cortelazzo (2008, p. 68) afirma que:

Assim o professor precisa, também, ser preparado para trabalhar em equipe, desenvolvendo atitudes de ação e de recepção, de comunicação, de produção de conhecimento e de divulgação e socialização de suas descobertas, de seu conhecimento e seus saberes.

Outro ponto importante que merece destaque diz respeito às dificuldades que os alunos com deficiência apresentam, em especial na realização das aulas de educação física, uma vez que a deficiência fica evidenciada, dada à natural exposição corporal existente nas atividades físicas e esportivas. Isso tem provocado frustrações nos professores, por não poderem dar atenção constante para esses alunos, pois trabalham com classe de 30 a 40 alunos. Assim, fica mais fácil dispensá-los das aulas, quando o correto seria buscar novas metodologias para incluí-los.

Igualmente à Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, a Lei de Cotas garante a contratação da pessoa com deficiência, mas não garante a sua inclusão na empresa, uma vez que as empresas, seus gestores, e funcionários, não estão preparados para o acolhimento dessas pessoas.

Nesse sentido, fica mais fácil e cômodo para as empresas contratar os deficientes para os empregos considerados invisíveis e colocar nessas tarefas somente os funcionários com deficiência. Isso constitui o que era chamado nos anos 60 a 70 de atendimento segregado, limitando-os a serviços especializados, deixando-os à margem da sociedade, não contribuindo para a inclusão social das pessoas com deficiências (SASSAKI, 1997).

As empresas devem, assim, não somente cumprir a lei em questão, esforçando-se para implantar programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros, de modo a, objetivamente, abrir suas portas a esse grupo social em evidente estado de vulnerabilidade. Precisam também oferecer a oportunidade de incluir os funcionários com deficiências dentro da comunidade da empresa, senão estarão somente cumprindo com a lei e favorecendo a invisibilidade social.

Apesar de nos últimos anos terem sido registrados progressos sensíveis, na área da educação e trabalho, os problemas com a inclusão persistem e continuam a ser responsáveis pela diminuta participação das pessoas com deficiências na sociedade (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 1996).

Tal progresso, contudo, não ocorre por acaso. A proximidade, apenas, não facilita interações sociais de alto nível, sendo necessárias interações sociais cuidadosamente planejadas. É fundamental ao desenvolvimento no domínio social a capacidade de se comunicar e interagir com os pares e com outros colegas da escola ou do trabalho (SMITH e RYNDAK, 1999).

Temos de garantir que as pessoas com deficiência sejam apoiadas para se tornarem participantes e colaboradoras na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade.

“Se realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para perceber bem esta pessoa e prover as suas necessidades”. Experiências educacionais adequadas e serviços afins podem e devem ser providenciados (KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Muitas empresas já entenderam que a inclusão das pessoas com deficiências é um grande aprendizado para o desenvolvimento de políticas de promoção e respeito à diversidade no ambiente de trabalho. Além disso, elas estão descobrindo, nesse processo, que há um grande segmento de mercado composto de pessoas com deficiência. E que para atingi-lo adequadamente precisa ter uma linguagem e uma estrutura a ele acessível.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) tem conseguido realizar importantes feitos. Entre outras iniciativas, deu-se início, na década de 1990, especificamente em 1991, ações institucionais voltadas à integração da pessoa portadora de necessidades especiais ao mundo do esporte e lazer, por meio da criação do Centro Interdisciplinar de Atenção

ao Deficiente (CIAD), constituindo-se em marco oficial de inclusão na região metropolitana de Campinas.

A criação do Centro Interdisciplinar de Atenção ao deficiente (CIAD), hoje com nova denominação Centro Interdisciplinar de Atenção da Pessoa com Deficiência (CIAPD), tem como objetivo, atender ao processo de integração social do público externo de pessoas com deficiência, desenvolvendo ações avançadas na inserção social dessas pessoas no Mundo do Trabalho.

A inserção da pessoa com deficiência visa fomentar o reconhecimento da importância de haver ações na Universidade acerca da questão da Promoção dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a política de extensão PUC-Campinas propõe o estímulo permanente à aproximação Universidade-Sociedade, numa leitura crítica da realidade, estimulando a troca e a reelaboração do conhecimento, favorecendo a visão integral da pessoa humana e da sociedade, numa perspectiva cristã e transformadora (PUC-CAMPINAS, 2006). E, especificamente nesse projeto de extensão, de acordo com o projeto pedagógico da Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas, que tem por proposta formar professores e destacar o movimento humano como objeto primordial para o desenvolvimento de potencialidades e, como fenômeno social, poder contribuir para o ser humano estabelecer relações com o grupo a que pertence, ao visar o desenvolvimento de atividades que acolham populações específicas, como pessoas com deficiências que trabalham nessa universidade.

Porém, o que fazer na área do esporte e lazer para os trabalhadores com deficiência da própria instituição? Embora essa seja uma questão complexa, é possível dizer que por meio dos projetos de extensão, que têm como um dos objetivos prestar atendimento às populações em risco social, que podemos realizar intervenções a esse grupo que possui dificuldade de participação na sociedade (SOUZA, 2006).

Nesse contexto, no biênio 2014/2015, foi apresentado o Projeto de Extensão “Esporte Unificado: o valor social da inclusão”,

para atender a uma parcela dos funcionários com deficiência da PUC-Campinas.

Nesse sentido, propomos os seguintes objetivos: a) estimular a comunidade universitária à autocrítica e compromissá-la ao despertar de suas ações, das quais depende a arquitetura de uma sociedade mais humana; b) proporcionar a ressignificação dos papéis sociais da pessoa com deficiência e os demais agentes do programa; c) criar condições para que o esporte unificado seja meio para alcançar um bom clima de relações humanas; d) permitir à pessoa com deficiência em paridade com os outros as mesmas oportunidades, e, dessa maneira, transformar as relações sociais no entorno universitário e exercitar a inclusão de forma efetiva.

Entende-se serem essenciais tais objetivos, pois o público alvo da ação se beneficia e contribui no aumento de suas potencialidades, na melhoria de sua qualidade de vida e promoção do estreitamento dos vínculos entre si. Também se beneficiam os discentes extensionistas, pois formaremos profissionais qualificados e cidadãos comprometidos que, por meio de diferentes experiências, possam ressignificar seus valores, ao disseminar o conhecimento (LIMA, DUARTE, 2006).

Sendo assim, o Projeto de Extensão “Esporte Unificado: O valor social da inclusão”, baseia-se na ideia de que as pessoas com deficiências podem – com instrução e o estímulo adequado dos parceiros – aprender, desfrutar e receber os benefícios da participação continuada nos esportes e no lazer, realizando as adaptações necessárias.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão adotou a filosofia dos Esportes Unificados a Special Olympics, aplicada aos esportes coletivos, tendo como foco de desenvolvimento os domínios do comportamento humano.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência intelectual designa um conjunto de fenômenos complexos, relacionados a causas diversas, nas quais a inteli-

gência inadequada ou insuficientemente desenvolvida constitui o denominador comum. Caracteriza-se também, pelo déficit no comportamento adaptativo, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, necessitando quase sempre de uma supervisão, controle ou apoio externo (KREBS, 2004).

Estudos revelam que, de acordo com a teoria de probabilidade normal, estima-se que aproximadamente 3% da população total de qualquer sociedade tem deficiência intelectual. Segundo KREBS (2004), o comportamento cognitivo é a área em que as pessoas com deficiência intelectual mais se diferenciam das outras pessoas. Quanto maior o grau de deficiência, tanto mais baixo é o nível cognitivo da pessoa. A maioria dos adultos com limitações severas se encontra no estágio cognitivo sensorio-motor. É possível que os adultos com as limitações mais leves não sejam capazes de ir além do nível das operações concretas. Outros podem estar limitados a operações formais mais simples, ou não ter capacidade de passar do subestágio pré-operacional.

Quanto às características físicas e motoras, estas são as que menos diferenciam as crianças com deficiência intelectual das demais que não apresentam essa característica. Embora a maioria das pessoas com deficiência intelectual evidencie atrasos no desenvolvimento motor, esses atrasos parecem estar mais relacionados a fatores cognitivos de atenção e compreensão do que a déficits psicológicos ou motores (KREBS, 2004).

Face às relações iminentes das características genéticas e as possibilidades de consequências sociais, necessário se faz estabelecer uma relação que contemple simultaneamente as implicações das características genéticas e consequências especiais na articulação vertical e consequências dos domínios comportamentais dessas características na articulação horizontal para o desenvolvimento dos deficientes intelectuais. Tal significa que na articulação vertical a progressão é efetuada em cascata dentro da mesma característica e se baseia na probabilidade de ocorrência das limitações associadas aos domínios socioafetivo e motor. Quanto maior for a altura da queda (deficiência), tanto maior as consequências.



**Quadro:** Características genéticas, suas consequências sociais e possibilidades de contribuição dos esportes coletivos no processo de desenvolvimento das ações cognitivas, socioafetivas e psicomotoras das pessoas com deficiência intelectual.

DOMÍNIOS	CARACTERÍSTICA	CONSEQUÊNCIAS	POSSIBILIDADES
Comportamentais	Genética	Sociais	Esportes coletivos
COGNIÇÃO	Déficit intelectual	Ausência de estímulos; Segregação Privação de experiências	<b>Potencialização:</b> Entendimento do jogo Percepções Tomada de decisão Criatividade
AFETIVO SOCIAL	Limitações associadas: Comunicação Autonomia	Superproteção dos pais; Descomprometimento social	<b>Potencialização:</b> Cooperação Intervenção Concentração Motivação
MOTOR	Limitações associadas: Déficit nas respostas motoras	Ausência de estímulos	<b>Potencialização:</b> Ampliação do acervo de experiências Desenvolvimento do perfil de aptidão física

(PALANDRANI; BERGAMO; FRIGENE, 2005)

Em contrapartida, na articulação horizontal, as características genéticas, apresentam graves consequências sociais, como segregação e privação de experiências, acarretando um déficit cognitivo maior, tendo como implicação a superproteção dos pais, contribuindo para o descompromisso político-social, interferindo diretamente nas limitações associadas ao déficit nas respostas motoras.

Entretanto, a prática dos esportes coletivos pode potencializar os domínios cognitivo, afetivo social e motor, dando à pessoa com deficiência intelectual estímulos necessários para o convívio social. Portanto, denominamos como efeito onda, simbolizando a renovação devido a uma ruptura e mudança de comportamentos e de atitudes. Especificamente em nosso caso, a onda é gerada devido à perturbação genética, fazendo que ocorra um movimento, causando um desequilíbrio no comportamento social da pessoa com deficiência intelectual. Por esse motivo, a onda simboliza a força incontrolável da natureza, que provoca agitação e mudanças, nesse caso, associada às mudanças negativas.

Ao fazer a onda chegar aos esportes coletivos, podemos promover mudanças positivas, uma vez que se tem identificado que a prática dos esportes coletivos, quando respeitadas e valorizadas as individualidades, vem contribuindo, por meio de estímulos e vivências/experiências adequadas, à otimização das capacidades psicomotoras, cognitivas e socioafetivas relacionadas respectivamente à melhora dos índices de aptidão física, autonomia/tomada de decisão e construção das relações intra e interpessoal.

Conhecendo as potencialidades da prática esportiva coletiva, bem como das atividades que compõem o seu desenvolvimento e fundamentação teórico-prática, aliando-as à identificação das características que comprometem o desenvolvimento de determinada população, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual, torna-se possível identificar uma íntima relação de afinidade entre essas duas variáveis. De um lado o ambiente do esporte coletivo e de outro as necessidades e especificidades de estímulos necessários para a vivência de situações oportunas à otimização das competências exigidas tanto para a prática esportiva como para o desempenho de atividades diárias, autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Vale lembrar que a prática bem orientada do esporte coletivo compreende todos os aspectos que compõem o desenvolvi-

mento da motricidade humana, entre eles os domínios cognitivo, afetivo social e motor.

## ○ ESPORTE UNIFICADO

O esporte unificado, criado e desenvolvido pela Special Olympics Incorporated, é reconhecido mundialmente como um programa emblemático para a inclusão social, que ativa a mudança de atitude e de construção de uma comunidade através de uma experiência esportiva inclusiva entre indivíduos, não só com deficiências, mas de todas as formas de diferença. Desse modo, o esporte unificado recusa a exclusão proporcionando uma Educação Física de qualidade para todas as pessoas e que assim não se fale só de igualdade de acesso, mas também em igualdade no sucesso, pois o objetivo dos esportes unificados destina-se efetivamente na participação dos usuários com outras deficiências e sem deficiência como parceiros, ou companheiros de equipe, entendendo que essas ações vêm contribuindo para pilares da educação: aprender a ser, a conviver, a conhecer e aprender a fazer, que pode levar a uma maior autonomia.

Partindo dessa premissa, adotamos os Esportes Unificados, modalidades coletivas, com perspectivas de contribuição necessária para a melhoria social e desenvolvimento esportivo, para além do treinamento e competição, favorecendo a convivência entre os sujeitos e protagonistas dessas práticas, e contribuindo na promoção do esporte— da saúde e da vida em sociedade — no qual os parceiros atuam como facilitadores das relações sociais.

De acordo com Harper et al. (1994), Topping (1998), citados por Villa, Tousand (1999), os benefícios das pessoas que recebem instrução dos colegas estão bem documentados e incluem importantes ganhos como o desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com os parceiros e elevação da autoestima. Os parceiros também se beneficiam desse relacionamento educativo ao receberem treinamento nas habilidades de comunicação eficientes, podendo melhorar a própria autoestima. E,

no caso dos esportes coletivos, o parceiro é determinante para o sucesso do Projeto.

É nesse contexto pedagógico-educativo que a proposta de utilização do Esporte Unificado apresenta-se como uma estratégia capaz de possibilitar a todas as pessoas, em especial as pessoas com deficiências, a vivência de situações que contribuam para o enriquecimento de seu repertório de experiências, otimização, e desenvolvimento de suas competências ([www.specialolympics.org](http://www.specialolympics.org). UNIFIELD SPORTS, 2003).

Portanto, a proposta dos Esportes Unificados aplicada nas modalidades coletivas caracteriza-se por um novo papel cooperativo entre diferentes sujeitos, criando condições para que as atividades esportivas sejam meio para alcançar um bom clima de relações humanas, permitindo à pessoa com deficiência, em paridade com os outros, as mesmas oportunidades, e, dessa maneira, transformar as relações sociais no ambiente de trabalho e no convívio com outros atores do projeto – alunos do curso de educação física, exercitando a inclusão de maneira efetiva.

## CARACTERÍSTICAS DOS ESPORTES COLETIVOS

Os esportes coletivos apresentam como característica principal a imprevisibilidade como fator de desequilíbrio entre os seus praticantes. Necessita para a sua prática desenvolver os domínios cognitivo, socioafetivo e motor, sendo fundamental o controle mental sobre as diversas situações que aparecem durante uma partida. Tem como ponto alto a necessidade de cooperação, concentração, respeito às diferenças e relação interpessoal (GONZALEZ, F. J, 2004).

Considerando as particularidades dos esportes coletivos, onde as regras são complexas, seu praticante necessita de entendimento mínimo sobre elas. Portanto, para atingir bom desempenho nos esportes coletivos, o deficiente deve estar no nível cognitivo classificado por Piaget (1977) como período preparatório ou pré-preparatório.

O bom desempenho está relacionado com o conhecimento das regras e do jogo e seu entendimento tático. Saber quem são os seus companheiros e os seus adversários, para que lado está atacando, quando cometeu uma falta, entre outros. Nesse sentido, os esportes coletivos são instrumentos valiosos para a ampliação das competências cognitivas, estimuladas por respostas motoras frente à imprevisibilidade do meio ambiente, relações socioafetivas por intermédio da cooperação, ajuda, respeito e valorização das diferenças, desencadeadas diante das especificidades das ações motoras do jogo (BERGAMO et al., 2005).

A proposta de utilizar os esportes coletivos como elemento motivador para o desenvolvimento das pessoas com deficiências caracteriza-se pela possível arquitetura de um ambiente lúdico e participativo das diversas ações de jogo, capaz de estimular as diferentes inteligências, habilidades e capacidades, respeitando e valorizando as individualidades e proporcionando aos participantes, vivências que oportunizam a ampliação de seu acervo de experiências e não as suas limitações.

Em termos práticos, pretende-se gerar informações consistentes sobre o referido processo, bem como propiciar a aquisição de novos conhecimentos acerca da atuação dos professores de Educação Física e os parceiros junto às pessoas com deficiências.

Conhecendo as potencialidades da prática esportiva coletiva, bem como das atividades que compõem o seu desenvolvimento e fundamentação teórico-prática, aliando-as à identificação das características que comprometem o desenvolvimento de determinada população, como é o caso das pessoas com deficiências, torna-se possível identificar uma íntima relação de afinidade entre essas duas variáveis. De um lado, o ambiente dos esportes coletivos, e de outro as necessidades e especificidades de estímulos necessários para a vivência de situações oportunas à otimização das competências exigidas, tanto para a prática esportiva como para o desempenho de atividades diárias, autonomia e qualidade de vida.

Portanto, o objetivo de adotar a filosofia dos Esportes Unificados nas modalidades coletivas é possibilitar, por meio de suas práticas, a vivência de experiências motoras para a contribuição do desenvolvimento socioafetivo, motor e cognitivo das pessoas com deficiências.

## DIMENSÕES DO COMPORTAMENTO HUMANO

Todo o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, cognitivo, afetivo social e motor (GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C., 2008).

Fazem parte do domínio cognitivo, operações mentais como a descoberta ou o reconhecimento de informação, a retenção ou o armazenamento de informação, a geração de informações a partir de certos dados e a tomada de decisão ou feitura de julgamento acerca da informação.

Do domínio afetivo social, fazem parte os sentimentos e as emoções. Os comportamentos do domínio afetivo social são muito envolvidos numa situação real de ensino aprendizagem, visto que aspectos como motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito ao próximo estão sempre presentes e devem ser trabalhados adequadamente.

Do domínio motor, fazem parte os movimentos. Em muitos estudos, o domínio motor é mencionado como domínio psicomotor, em função do grande envolvimento do aspecto mental ou cognitivo na maioria dos movimentos.

Embora determinado comportamento possa ser classificado num desses três domínios, convém esclarecer que na maioria dos comportamentos existe a participação de todos os três domínios. A classificação é uma conveniência, visto que o problema é essencialmente de predominância de um desses domínios sobre outros, sem que sejam mutuamente excludentes.

Dessa forma, quando se fala em estudo do desenvolvimento motor, embora o domínio motor esteja sendo focado, isso

não quer dizer que o desenvolvimento afetivo social, e o cognitivo estejam sendo esquecidos. Ao contrário, existe um forte relacionamento entre todos os domínios; a ênfase a um deles é apenas questão de predominância.

Em resumo, quando se estuda o comportamento humano, dois princípios devem ser considerados: o da totalidade e o da especificidade.

O princípio da totalidade sugere que, em qualquer comportamento, há sempre a participação de todos os domínios que atuam de uma forma integrada.

No entanto, o princípio da especificidade sugere que, embora todos os domínios estejam envolvidos em qualquer comportamento, cada domínio precisa ser analisado especificamente, dada a predominância de uns sobre outros. Acreditamos que o conjunto das contribuições dos estudos e análises de cada domínio especificamente, sem, todavia, esquecer suas interações com os outros, possibilita que o comportamento do ser humano seja compreendido e trabalhado de uma forma global.

Ao propor o Projeto de Extensão para trabalhar com pessoas com deficiências, precisamos entender o princípio da especificidade, uma vez que a deficiência intelectual carrega um ou mais desequilíbrios nos domínios do comportamento humano, sendo necessário que cada domínio seja analisado especificamente, dada a necessidade de predominância de uns sobre outros.

Nossa proposta é dar maior peso para o domínio motor, considerando que o movimento é meio para potencializar os domínios cognitivo e afetivo social e, segundo Krebs (2008), as características físicas e motoras são as que menos diferenciam as crianças com deficiência intelectual das demais que não apresentam essa característica.

Nesse caso, partiremos da inter-relação dos domínios para alcançarmos um nível superior de desenvolvimento do comportamento humano.

Nesse sentido, propomos desenvolver o presente Projeto de Extensão, focando nos domínios do comportamento humano,

utilizando a filosofia dos Esportes Unificados nas modalidades coletivas, buscando o desenvolvimento integral das pessoas com deficiências participantes do projeto.

## METODOLOGIA

Este Projeto adota como metodologia o uso de oficinas como ações de extensão, a partir do pressuposto que as mesmas oferecem espaços de negociação, em um processo de intervenção dialógica com o público alvo, que também possibilitam um contexto para a transformação social (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014). As oficinas, segundo Candau (1999), são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências e de exercício concreto dos direitos humanos.

Ainda, do ponto de vista metodológico, esse programa adota também o conceito de interdisciplinaridade, definida como um movimento contemporâneo que surge na perspectiva do diálogo e da integração das ciências e do conhecimento, rompendo com o caráter da hiperespecialização e fragmentação dos saberes.

A implantação do projeto consta das seguintes etapas: aplicar a filosofia dos Esportes Unificados nas modalidades coletivas; vivenciar experiências sob a filosofia na proposta das oficinas socioesportivas.

O impacto social pretendido com o Projeto é o de buscar em parceria com alunos do Curso de Educação Física a promoção da inclusão dos funcionários com deficiência nos programas desenvolvidos pela Universidade. Dessa forma, o projeto ajuda a constituir políticas promotoras de acesso dessas pessoas aos programas oferecidos pela Instituição, como direito de cada um e o lazer como forma de promoção social.

O procedimento metodológico no Projeto de Extensão envolve realização de oficinas socioesportivas e de lazer, utilização de manuais do Programa dos Esportes Unificados da Special



Olympics e acervo de livros do curso de Educação Física alocado na Biblioteca do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dessa maneira, com o desenvolvimento de oficinas, entende-se que a participação do público alvo no programa terá um caráter multilateral, em que todas as pessoas envolvidas aprendem conjuntamente e, por meio das ações vivenciadas, constroem novos saberes, diferentemente das estratégias mais comumente abordadas no treinamento esportivo, nas quais o espaço para a aprendizagem técnica é muito maior do que a possibilidade de troca de experiências entre aquele que comanda e aqueles que executam.

Os indicadores para a análise dos resultados esperados relativos ao público-alvo foram: entrevista, controle da frequência cardíaca e da pressão arterial no repouso e no esforço e avaliação das habilidades individuais do futebol do Programa de Destrezas Esportivas das Olimpíadas Especiais (1992). Todos esses instrumentos foram aplicados nos deficientes e somente a entrevista foi aplicada nos parceiros.

### 1. Amostra

O público participante do projeto é de 32, sendo 12 trabalhadores com deficiência intelectual, do sexo masculino e idade entre 19 e 29 anos, e 20 alunos parceiros da faculdade de Educação Física da PUC-Campinas, sendo 12 homens e 8 mulheres com idade entre 19 e 35 anos.

Para a realização desse projeto, dispõe-se de uma sessão semanal aos sábados com duração de duas horas, somadas à participação em festivais e competições regionais.

As oficinas esportivas acontecem aos sábados, das 10 às 12 horas, nas dependências da faculdade de Educação Física da PUC-Campinas.

**2 Modalidades oferecidas:** futebol (futsal, society, campo, areia) e basquetebol, respectivamente segundo semestre de 2014, primeiro semestre de 2015.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados levantados nas entrevistas dos participantes com deficiência apontam melhora na relação social dentro do trabalho (70%) e na convivência com alunos do curso de educação física (50%); interesse em continuar no projeto (100%); engajamento em outros projetos oferecidos pela universidade (66%) (Pique na PUC) e contribuição do projeto na promoção de saúde, uma vez que controlamos a frequência cardíaca e a pressão arterial de repouso e esforço nas oficinas práticas.

Das 16 oficinas realizadas, 12,5% foram dedicadas à recepção do público-alvo; 7,25% à avaliação física; 12,5% ao desenvolvimento dos fundamentos do futebol (futsal, futebol de areia e futebol society), futsal e basquetebol; 12,5% à competição, e 56,25% ao desenvolvimento do domínio motor como meio para o desenvolvimento afetivo social e cognitivo.

A proposta do projeto de extensão de utilizar parceiros no trabalho com pessoas com deficiência intelectual, os esportes coletivos como meio para potencializar os domínios do comportamento humano, esteve calcada nas características da deficiência.

Ao propormos trabalhar com os esportes coletivos, focamos o desenvolvimento dos domínios do comportamento humano dentro do princípio da especificidade, utilizando o domínio motor como meio para potencializar as ações afetivas e cognitivas, pois, segundo Krebs (2004), esse domínio é o menos afetado pela deficiência intelectual.

Assim, a cada oficina socioesportiva as atividades motoras eram elaboradas para proporcionar ganhos em ambos os domínios, pois, segundo Gonzales (2004), a imprevisibilidade presente no jogo como fator de desequilíbrio entre os seus praticantes, exige do domínio cognitivo o controle mental sobre as diversas situações que aparecem durante uma partida e do domínio afetivo social a necessidade de cooperação, concentração, respeito às diferenças e relação interpessoal.

Nesse sentido, a prática dos esportes coletivos foi meio para potencializar os domínios cognitivo e afetivo social, dando

à pessoa com deficiência intelectual estímulos necessários para o convívio social, relacionados respectivamente à melhora dos índices de aptidão física, autonomia/tomada de decisão e construção das relações intra e interpessoal.

Diante disso, denominamos como efeito onda, simbolizando a renovação devido a uma ruptura e mudança de comportamentos e de atitudes, causando um equilíbrio controlado no comportamento social da pessoa com deficiência intelectual, nesse caso, associada às mudanças positivas.

Os resultados vistos até o presente momento apontam para o sucesso do projeto, uma vez que 100% dos universitários participantes foram despertados para ações, das quais depende a arquitetura de uma sociedade mais humana; o projeto proporcionou a ressignificação dos papéis sociais da pessoa com deficiência no trabalho (70%) e aderência (66%) das pessoas com deficiências em outros programas oferecidos pela instituição (Pique na PUC), contribuindo com a melhoria da qualidade de vida.

A utilização dos parceiros foi fundamental como meio para alcançar um bom clima de relações humanas, permitindo à pessoa com deficiência em paridade com os outros as mesmas oportunidades, e, dessa maneira, transformou as relações sociais no entorno universitário exercitando a inclusão de forma efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação sugerem que o Esporte Unificado oferece um modelo de sucesso para promover a inclusão social e mudança de atitudes. A prática dos esportes coletivos é uma experiência que permitiu aos participantes aprender novas habilidades e se divertir, alcançar os seus próprios objetivos, contribuir para o desempenho de sua equipe, aprender sobre o outro, e compartilhar as experiências sociais no trabalho e em casa.

Considerando as especificidades e necessidades de estímulos por parte da população de pessoas com deficiência intelectual, mais do que nunca o esporte coletivo contextualiza-se como

instrumento para a conquista de objetivos com caráter multilateral global que abrangem o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo social. No entanto, considerando que essa seja uma área ainda pouco explorada, novos estudos e discussões dessa natureza se fazem necessários diante do compromisso social da Educação Física e do comprometimento com o processo de inclusão no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BERGAMO, V. R.; PALANDRANI, V. JR.; FRIGENE, M.; NAZARENO, T. M.; BENEVIDES, M. Projeto de Esportes: O caso do futsal. Projetos de Extensão de Excelência. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, PUC-Campinas, 2005.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de Trabalho. Rede Nacional de Direitos Humanos, disponível em [www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.html](http://www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.html).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. PT 05 e 06 do Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Européias, 1996. In: BARBANTI, V. J. e COL. Esportes e Atividade Física: interação entre rendimento e saúde, São Paulo: Editora Manole, 2002.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Editada pela UNESCO 1994.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, Educação Especial; Decreto nº. 914/93 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Educação Especial; Decreto nº. 914/93 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças, São Paulo: Phorte Editora, 2008.

GONZALEZ, F. J. Sistema de Classificação de Esportes com Base nos

Critérios: Cooperação, Interação com o Adversário, Ambiente, Desempenho Comparado e Objetivos Táticos da Ação. Revista Digital Buenos Aires – Ano 10 – n°. 71 – abril 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 19/05/2004.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. E STAINBACK S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão. Um guia para educadores, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21 a 48.

KREBS, P. “Retardo Mental.” In: WINNICK, Joseph P. Educação Física e Esportes Adaptados, Barueri, SP: Manole, 2004.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. A extensão universitária em Educação Física adaptada como elemento estimulador como processo de inclusão. In: RODRIGUES, D. Atividade motora adaptada: a alegria do corpo, São Paulo: Artes médicas, 2006, p. 94 a 102.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. A lei de cotas. Disponível em [www3.mte.gov.br/fisca\\_trab/inclusão/lei\\_cotas.asp](http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusão/lei_cotas.asp). Acesso em: 2 jun., 2014.

PALANDRANI, V. J.; FRIGENE, M.; BERGAMO, V. R. Contribuições do futsal para o desenvolvimento das competências psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas de pessoas com deficiência mental. In: Anais de Resumo do X Encontro de Iniciação Científica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Campinas, SSP: PUC-Campinas/PROPESQ, 2005, p. 199.

PIAGET, J. O desenvolvimento do pensamento, Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PUC-Campinas; Cadernos de Avaliação, Campinas, nº. 3, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos, 2. ed. , Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora Ltda, 1997.

SMITH, A. M.; RYNDACK, D. L. Estratégia prática para a comunicação com todos os alunos. In: STAINBACCK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores, Porto Alegre-RS, Artmed, 199, p. 110 a 128.

SOUSA, J. V. Dimensões da organização de um centro de atividades motoras adaptadas para pessoas com deficiência com base na extensão universitária. In: RODRIGUES, D. Atividade motora adaptada: a alegria do corpo, São Paulo: Artes médicas, 2006, p. 131 a 140.

SPECIAL OLYMPICS. Who we are. Disponível em: [http://www.specialolympics.org/who\\_we\\_are.aspx](http://www.specialolympics.org/who_we_are.aspx). Acesso em: 5 jan., 2012.

SPECIAL OLYMPICS HANDBOOK. UNIFIELD SPORTS, 2003. Disponível em: [http://www.specialolympics.org/who\\_we\\_are.aspx](http://www.specialolympics.org/who_we_are.aspx). Acesso em: 5 jan., 2014.

SPINK, M. J., MENEGON, V. M., MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia e Sociedade*, 26 (1), 32-43.

VILLA, R. A., THOUSAND, J. S. Colaboração, rede de Apoio e Construção de Comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para Educadores*, Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

# ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE EXTENSÃO ASSOCIADO AO ENSINO E À PESQUISA

Prof. José Alexandre Curiacos de Almeida Leme  
Leandro Paschoali Rodrigues Gomes  
Jonathan Daniel Telles  
Gislaine Ogata  
Luiz Carlos de Oliveira  
Heloisa Helena Roverly da Silva

## INTRODUÇÃO

As relações entre atividade física (AF) e promoção/manutenção da saúde têm sido cuidadosamente estudadas pela comunidade científica interessada, particularmente pelo aumento da prevalência de doenças crônicas e suas relações com o sedentarismo (CHAKRAVARTHY, BOOTH, 2004). No Brasil, foi apontada por Santos e colaboradores (2013) a existência de 141 grupos de pesquisa em Atividade Física e Saúde. Assim, descobertas em pesquisa básica ou aplicada ressaltaram a eficácia na utilização do exercício físico com fins profiláticos ou terapêuticos para diversos quadros patológicos, proporcionando um aumento no interesse do meio acadêmico por disciplinas que abordassem esse tema (SANTOS et al., 2013; GUALANO, TINUCCI et al., 2011).

Os riscos associados à utilização inadequada da AF, a má conduta na prescrição e a expectativa de que basta ser praticada para promover benefícios de forma automática, reforçam a importância de um olhar muito cuidadoso para essa temática na formação dos cursos de graduação em Educação Física, com o objetivo da promoção da saúde (MENEGHELO et al., 2012; MEZZAROBBA, 2012). Além disso, o papel da formação universitária não se reduz a atender às demandas do mercado de

trabalho, mas deve ser capaz de, ao menos, formar profissionais competentes e reflexivos, não apenas reprodutores de conhecimento preestabelecido (REZER, 2014).

Algumas experiências previamente relatadas têm demonstrado resultados bastante interessantes na temática Educação Física e Saúde. A proposta desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista desde 2006, apresenta uma estrutura curricular inovadora, contendo plano pedagógico direcionado para a formação em Educação Física e Saúde, fomentando o diálogo interdisciplinar e preparando o discente para o trabalho multi, inter e transdisciplinar (FERREIRA et al., 2013). Outra experiência interessante relatada por Araújo e colaboradores (2013) ocorre na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, havendo a inserção do curso de Educação Física em um componente curricular comum aos demais cursos da área da saúde, trazendo mudanças na percepção do papel da AF na promoção de saúde.

Faz-se necessário um importante apontamento introdutório: apesar de este artigo estar centrado na temática atividade física e saúde, a graduação em Educação Física é um campo muito vasto, que perfaz as áreas das Ciências Humanas, Sociais, Biológicas e da Saúde. O presente relato é apenas um recorte da formação integral, porém que pode ser traduzido e reproduzido em diversas temáticas, nas diferentes “formas de ser” da Educação Física (REZER, 2014).

Dessa forma, o objetivo deste manuscrito é apresentar um relato do desenvolvimento da temática Atividade Física e Saúde no modelo ensino-pesquisa-extensão indissociados. Apesar de não provocar mudanças curriculares profundas como os projetos citados, o relato traz uma proposta a ser inserida em um curso vigente de Educação Física.

## O ENSINO SUPERIOR EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS E O TRIPÉ UNIVERSITÁRIO

Segundo a conformação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a variedade de tipos de instituições de ensino superior incluía



Universidade, os Centros Universitários, as Faculdades Integradas e os Institutos ou Escolas Superiores.

Independente de qual formato a Instituição pertença, cabe ao docente adaptar-se frente às exigências que a instituição propõe por conta de seu estado de classificação. Todavia, o processo ensino-aprendizagem necessita que o aluno (acadêmico, discente) esteja na posição do “ser que aprende” e o professor (docente) na posição do “ser que ensina”, que orienta o processo de aprendizagem do aluno. Esse processo é um *continuum* entre aprender e ensinar, não havendo dicotomia (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

Considerando, dessa forma, a sala de aula como o cenário primário para a ação educacional, faz-se necessário, para alcançar a excelência do ensino, o empenho pessoal do docente e o empenho institucional com as atividades de ensino, ambos ocorrendo de forma sinérgica (JULIATTO et al., 2005).

Para essa qualidade de excelência no ensino ser alcançada, uma proposta é o aumento da articulação entre as três vertentes do tripé ensino-pesquisa-extensão. As atividades de ensino, pesquisa e extensão propostas devem atuar de forma sinérgica entre si e com os demais projetos desenvolvidos no ensino superior (DIAS, 2009). Além de eficiente para promover o ensino-aprendizado, a indissolubilidade do tripé universitário está incluída no artigo 207 da Constituição Nacional e foi anunciada com reforço pós LDB/96, sendo apontada como um dos fundamentos metodológicos do ensino superior (ANDRADE, SILVA CORDEIRO, 2009; NOGUEIRA, 2001).

Contudo, de tanto ser repetido, segundo Rezer (2014), corre-se o risco de que a articulação ensino-pesquisa-extensão torne-se um jargão, o que induz a parar de pensar sobre ou refletir sobre. Uma das questões norteadoras para discussões e reflexões pauta-se em como criar condições para que a articulação (indissolubilidade) seja realizada nas diversas realidades de atuação dos docentes nas Instituições Comunitárias. Assim,

a discussão é muito pertinente e torna-se interessante a apresentação de relatos que, apesar de determinadas limitações, podem ilustrar a aplicação desse conceito e contribuir na melhoria da aplicação dessa metodologia.

## DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM PONTO-CHAVE PARA O TRIPÉ

A instauração do modelo ensino-pesquisa-extensão indissociados no meio acadêmico, público ou privado, tem como ponto chave o desenvolvimento de projetos de extensão.

Do ponto de vista histórico, a extensão universitária teve seus primeiros registros, no Brasil, no início do século XX, com o objetivo que alcançasse comunidades que tinham dificuldade em frequentar o ambiente acadêmico. Nos anos 60, durante o período do regime militar, houve um crescimento de projetos realizados por estudantes, quer ligados quer desvinculados da Universidade, tendo, todavia, caráter assistencialista às comunidades carentes (NOGUEIRA, 2001).

Nesse processo, pode ser encontrada a definição de extensão apresentada na Rede Nacional de Extensão (ANDRADE, SILVA CORDEIRO, 2009), que afirma:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

Atualmente, a extensão universitária é vista não apenas como ponto de conexão entre o meio universitário e a sociedade, benéfico para ambos, mas também como um local onde existe conexão entre várias áreas do conhecimento e um cenário controlado (incubadora) para que o discente possa desenvolver seu conhecimento adquirido através do ensino e contribuir para a formação de conhecimento por intermédio da pesquisa e transformação da sociedade promovendo mudanças sociais.

Nas diretrizes vigentes para extensão universitária estão o impacto e a transformação social, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade do tripé universitário (ANDRADE, SILVA CORDEIRO, 2009).

Na ausência dos fatores apontados nas diretrizes, o projeto de extensão corre o risco de ser mal desenvolvido, visto apenas como uma oportunidade de *marketing*, prestação de serviço ou assistencialismo sem maiores exigências intelectuais (REZER, 2014). Outra realidade ainda presente na extensão é ser “via de mão única”, apenas oferecendo serviço à sociedade, de forma assistencialista (MELO NETO, 2001). Esses equívocos podem limitar as discussões a respeito das atividades desenvolvidas, o aprendizado do discente, o papel de incubadora para a formação de perguntas a serem respondidas pela pesquisa e um cenário para a promoção de um ensino-aprendizagem mais completo.

Faz-se importante reforçar que, apesar da relevância da indissolubilidade do tripé universitário, nem todos os docentes e/ou suas disciplinas da Instituição Comunitária conseguirão facilmente desenvolver as três vertentes de forma articulada.

## PROJETOS DE EXTENSÃO MULTI E INTERDISCIPLINARES NA TEMÁTICA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

No esforço por inserir a prática indissociada do tripé, uma característica eficaz é optar, quando possível, por um projeto interdisciplinar. Na Educação Física, o interdisciplinar pode corresponder à participação de outras áreas como Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Medicina, Pedagogia e outras ou, ainda, interações dentro dos domínios de conhecimento da própria Educação Física como Biomecânica, Fisiologia, Sociologia, Pedagogia e outros.

Para a interdisciplinaridade, é necessária uma intensa troca entre os especialistas e integração dos conhecimentos das disciplinas num mesmo projeto (FAZENDA et al., 2001). Para isso ocorrer, é fundamental que docentes e discentes das diver-

sas disciplinas envolvidas reúnam-se e promovam discussões a respeito de temas de interesse comum. A visão de perspectivas diferentes enriquece a execução do projeto de extensão, a formação dos discentes e a formulação das perguntas-problema para as pesquisas.

### BREVE RELATO DE CASO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA TEMÁTICA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE EM INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA: ESFORÇO PELA ARTICULAÇÃO COM ENSINO E PESQUISA

Baseado nesses princípios, foi iniciado um programa interdisciplinar na temática Atividade Física e Saúde no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium-Unisalesiano (Lins), que reúne três projetos de extensão planejados para a promoção de AF para pessoas com Doença de Parkinson (1 PARKVIDA), Obesidade (2 Emagrecer com Saúde) e Idosos (3 Ativo-UniSALESIANO).

Os grupos têm número limitado de participantes, em torno de dez, sendo necessário o atestado de aptidão emitido por um cardiologista para a participação, resposta adequada no PAR-Q, assinatura do termo de consentimento, bem como sendo aferidas medidas cardiovasculares antes/após e o esforço avaliado pela escala de percepção de esforço subjetivo de Borg.

A inserção de docentes e discentes dos cursos de Fisioterapia e Psicologia ocorreu diante da necessidade de aprimorar o atendimento à comunidade, interesse dos discentes desses cursos em vivenciar os projetos e desenvolver neles projetos de iniciação científica (IC) e monografia. Segue uma breve descrição dos projetos, sua articulação com ensino e pesquisa e intervenção social:

1. Projeto PARKVIDA Essencialmente, a atividade do projeto é constituída por um programa de atividade física para pessoas com a Doença de Parkinson, realizado uma hora/dia, três dias/semana em espaços como: sala

de musculação, ginásio poliesportivo, ginásio de ginástica artística, pista de atletismo, piscina aquecida e sala de dança, lançando mão de diversas formas de praticar as atividades físicas, sendo, porém, baseado em programas já descritos (GOBBI et al., 2014). Todavia, os participantes têm atividades complementares como palestras sobre saúde, aspectos psicológicos e postura, bem como são realizadas reuniões para trocas de experiências entre os pacientes. Foram feitas monografias e PIBIC. As experiências e os resultados do projeto são apresentados na disciplina “Atividade Física para Grupos Especiais” da Faculdade de Educação Física.

2. Projeto “Emagrecer com Saúde” É um programa de AF para pessoas com obesidade graus 1 e 2 e possui protocolo específico que envolve atividades aeróbias, resistidas, rítmicas, funcionais e hidroginástica com controle de intensidade, duração e frequência sendo desenvolvido com progressão controlada. São realizadas palestras para os participantes com os docentes e nutricionistas para a abordagem de temas como Nutrição e Emagrecimento, aspectos posturais do emagrecimento e Saúde. Para os estagiários são efetuados ciclos de palestras para compreensão da Fisiologia da Obesidade e suas relações com o treinamento físico, pressão arterial e exercício físico.
3. O projeto “Ativo-UniSALESIANO” é um programa de AF desenvolvido por docentes e discentes dos cursos de Educação Física e Fisioterapia. Caracteriza-se por ser aberto aos idosos e realizado em grupo uma hora por dia, três dias/semana. A AF é feita de diversas formas como cinesioterapia, exercícios aeróbios, esporte adaptado e hidroginástica.

Como o ensino e a pesquisa estão muito presentes na prática acadêmica, o último principalmente por meio de projetos

PIBIC e monografia, a peça chave para a instauração do tripé universitário na temática “Atividade Física e Saúde” são os projetos de extensão.

## INICIATIVAS PARA APRIMORAR A QUALIDADE DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA TEMÁTICA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Alguns itens foram inseridos para promover melhorias na qualidade do projeto de extensão e aproximá-lo das outras vertentes do tripé:

1. Grupo de estudos e reuniões de planejamento: para reforçar a ligação extensão-ensino, uma sugestão é montar um grupo de estudos interdisciplinar para discutir temas relacionados aos projetos, resultados obtidos nas avaliações realizadas duas vezes por semestre (início e final) e fazer um diagnóstico do projeto;
2. Reuniões para discussão dos casos, apresentação aos pacientes e elaboração de relatórios: Bimestralmente, a exposição dos dados obtidos nas avaliações pode ser base para haver avaliação da metodologia aplicada. Ainda, os dados podem ser apresentados aos pacientes para que possam verificar sua evolução e pontos a melhorar. Após esses processos bimestrais, a elaboração dos relatórios semestrais permite ao docente avaliar o desenvolvimento do discente, bem como sua atuação junto ao projeto de extensão;
3. Apresentação de resultados em seminários e congressos: Na articulação com pesquisa, os resultados obtidos nas avaliações podem ser exibido pelos discentes em aulas, seminários nas disciplinas, articulando com ensino, ou em encontros e congressos científicos, gerando resumos;
4. Leitura de artigos científicos e aplicação no projeto: Artigos científicos e textos podem ser uma proposta interessante para aproximar o discente da pesquisa, da lin-

- guagem científica e aprimorar as atividades do projeto de extensão;
5. Professor convidado para formação dos estagiários: A promoção de palestras ou encontros com docentes que abordem temas pareados aos projetos pode completar o ensino em sala de aula;
  6. Palestras ministradas por docentes e profissionais para os participantes: Direcionadas aos participantes dos projetos são realizadas palestras e vivências com docentes da Faculdade ou profissionais com temas como Nutrição, Postura, Promoção de saúde, Odontologia e o cuidar de si, levando discussões do ambiente acadêmico para os participantes de forma complementar à prática. Nessa atuação, o projeto de extensão torna-se o *locus* para o diálogo entre Universidade e sociedade, numa via de mão dupla de troca de saberes e conhecimentos;
  7. Reuniões para troca de experiências: As trocas de experiências entre os participantes enriquecem o projeto, promovendo condições para que compartilhem suas dificuldades e apresentem como conseguem superá-las. Esse é um importante ponto para a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade da formação de profissionais de Educação Física capacitados e competentes para atuarem na área de intervenção Atividade Física e Saúde, essa temática é um campo bastante interessante para a aplicação da metodologia ensino-pesquisa-extensão de forma indissociada. A elaboração de projetos de extensão que completem as discussões realizadas em sala de aula, o desenvolvimento de projetos de pesquisa que possam responder às perguntas levantadas em sala de aula e nos projetos de extensão e a transferência de informações dos projetos de extensão para a sala de aula são situações que promovem o desenvolvimento de maneira articulada do tripé universitário.

É importante criar condições para que as atividades tragam uma formação aos participantes com reuniões com trocas de experiências e palestras evitando que o participante seja apenas assistido pelo projeto com as atividades físicas.

Apesar das dificuldades, o modelo, quando inserido, promove resultados muito interessantes para a temática atividade física e saúde, particularmente no que tange à formação mais completa do discente buscando a excelência no ensino, experiência de atuação interdisciplinar, melhora na qualidade das discussões em sala de aula, crescimento teórico e prático dos discentes envolvidos, aumentando o interesse por pesquisar o tema e atendimento à comunidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. B.; SILVA CORDEIRO, F. M. G. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269, 2009.

ARAÚJO, A. C.; DIAS, M. A.; MELO, J. P. A formação em Educação Física no diálogo multiprofissional para a promoção da saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 18, n. 3, p. 339, 2013.

CHAKRAVARTHY, M. V.; BOOTH, F. W. Eating, exercise, and “thrifty” genotypes: connecting the dots toward an evolutionary understanding of modern chronic diseases. *Journal of Applied Physiology*, Bethesda, v. 96, n. 1, p. 3-10, 2004.

DIAS, A. M. L. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

ENCONTRO (I) DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento, Brasília, 1987.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria, São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FERREIRA, S. et al. Formação profissional em Educação Física e saúde na Universidade Federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 18, n. 5, p. 646-651, 2013.



GOBBI, L. T. et al. **Doença de Parkinson e exercício físico, Curitiba: Editora CVR, 2014.**

GUALANO, B., TINUCCI, T. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, p. 37-43, 2011.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação.** Editora Champagnat, 2005.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: uma análise crítica,** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

MENEGHELO, R. S. et al. Prevenção secundária da doença arterial coronária pela atividade física. *Rev. Soc. Cardiol. Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 130-42, 2005.

MEZZAROBA, C. **Ampliando o olhar sobre saúde na Educação Física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva.** *Motrivivência*, Florianópolis, 2012; 38:231-246.

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual.** In: Farias DS, (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior,** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

REZER, R. **Trabalho docente, epistemologia e hermenêutica,** Chapecó: Ed. Argos, 2014.

SANTOS, A. et al. **Distribuição, evolução e produção científica dos grupos de pesquisa em atividade física e saúde do Brasil.** *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 4, p. 258-262, 2013.



# ECOCAMPUS GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE CANTINAS UNIVERSITÁRIAS UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA PUC MINAS CAMPUS CORAÇÃO EUCARÍSTICO

Prof. Geraldo Tadeu Rezende Silveira  
Profa. Viviane Cristina Dias

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central a gestão dos resíduos sólidos comerciais gerados em cantinas universitárias, com estudo de caso das cantinas do *campus* PUC Minas Coração Eucarístico, objetivando, em especial, a não geração, a redução da geração, a reutilização e a reciclagem, com vistas a definir, progressivamente, ações mais eficazes de gestão dos resíduos, em especial para aqueles componentes recicláveis com forte demanda de mercado, como as latas de alumínio e os copos plásticos descartáveis, uma vez que esses componentes foram detectados como sendo produzidos em grandes volumes nessas cantinas.

O contexto epistemológico desta pesquisa estrutura-se no âmbito do conceito de *campus* sustentáveis, os *ecocampus*. Por ser um ambiente universitário, onde os estudantes estão aprendendo sua futura profissão, os *campi* universitários são espaços privilegiados para a promoção da sustentabilidade no seu cotidiano, dando o exemplo de que é possível transformar esse conceito teórico em práticas reais do dia a dia. Entre os vários temas ambientais que podem transformar um *campus* universitário tradicional em um *campus* sustentável, como o uso racional da energia

e da água, e as edificações sustentáveis (prédios verdes), está a gestão ambientalmente correta dos resíduos sólidos gerados, em especial aqueles provenientes de cantinas universitárias.

O desafio da gestão dos resíduos sólidos configura-se, na atualidade, como um problema de meio ambiente, de saúde pública e de saneamento de importância ímpar no cenário mundial diante de uma sociedade que não para de aumentar o seu consumo, crescendo a demanda por mais recursos naturais e intensificando o descarte de resíduos. Tal fato indica que esforços permanentes são necessários para a correta gestão do lixo, objetivando a não geração, a redução da geração, a reutilização e a reciclagem. Nesse contexto, as universidades têm importante contribuição a dar para a sociedade por poder transformar-se em espaços modelo de gestão de seus resíduos, colaborando para que seus egressos tenham tido, no cotidiano universitário, a convivência com posturas e práticas adequadas de gestão dos resíduos.

Nesse sentido, o projeto contribuiu na efetivação do que estabelece o Plano Nacional de Extensão Universitária, ou seja, a importância de se “reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”.

Esta pesquisa realizou, para tanto, uma investigação qualitativa do lixo produzido nas cantinas e seu atual estado de gestão, assim como estudos de percepção ambiental quanto à motivação dos proprietários desses estabelecimentos em participar de projetos de coleta seletiva e campanhas de redução do consumo de embalagens. Ferramentas e instrumentos de mobilização ambiental de usuários de cantinas foram também desenvolvidos.

Espaço de estudo: *Campus* Coração Eucarístico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Esta pesquisa realiza um estudo de caso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. A PUC Minas foi fundada em 1958, e é hoje a quinta maior universidade do

país, tendo sido considerada a melhor universidade privada do país pelo Guia do Estudante em 2006 e 2011. Suas atividades estão distribuídas por todo o Estado de Minas Gerais, tendo o seu *campus* central na cidade de Belo Horizonte. Hoje, a universidade conta com aproximadamente 54 mil alunos, dois mil professores e 1.800 funcionários.

## OBJETIVOS

O presente trabalho visa a estudar a situação atual da gestão do lixo produzido nas cantinas do *campus* PUC Minas Coração Eucarístico, com vistas a definir, progressivamente, ações mais eficazes de gestão desses resíduos, em especial para aqueles componentes recicláveis com forte demanda de mercado, como as latas de alumínio.

A partir do cenário da gestão do lixo, o objetivo passa a ser o de conceber instrumentos, atividades e métodos de sensibilização, conscientização e mobilização ambiental a serem, posteriormente, utilizados para a promoção da educação ambiental dos usuários das cantinas universitárias.

O objetivo mais abrangente é o de transformar o *campus* universitário num *ecocampus*, onde a sustentabilidade está viva, é dinâmica e real.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada consiste, num primeiro momento, na identificação das cantinas existentes no *campus* Coração Eucarístico e dos seus respectivos donos/administradores, identificando sua localização em mapas digitais. Em seguida, aplica-se uma entrevista sobre os resíduos com esses proprietários, utilizando o roteiro apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Roteiro de Entrevista sobre Resíduos em Cantinas Universitárias

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que é feito com os resíduos produzidos na cantina? Há algum local de depósito temporário?
2. Quem é (são os) responsável (is) pela coleta dos resíduos?
3. Algum componente dos resíduos já é segregado/separado na cantina?
  - 3.1. Se sim, para onde eles são encaminhados? Há parceria com associação de catadores?
  - 3.2. Se não, já houve alguma iniciativa anterior de coleta seletiva?
4. A cantina teria interesse em participar de um estudo com vistas a promover, no futuro, iniciativas de coleta seletiva?
  - 4.1. Você tem alguma sugestão a dar para um programa de coleta seletiva?
5. Você tem ideia de quanto resíduo é produzido por dia (nº. de sacos x volume dos sacos plásticos)?
6. Você tem alguma ideia da composição atual do resíduo produzido?
7. O que é feito com as latinhas de alumínio (refrigerante)?

A segunda fase busca a composição gravimétrica dos resíduos sólidos produzidos nas cantinas. Para a retirada da amostra de lixo das cantinas, é necessário entender o fluxo temporal de geração de resíduos durante os dias da semana e os horários do dia. Para tanto, utiliza-se uma tabela de retirada de sacos de lixo das cantinas pelos funcionários da limpeza durante uma semana, considerando o dia da semana e o turno – manhã, tarde e noite. Sabendo o volume dos sacos de lixo, a frequência de retirada desses sacos, calcula-se o volume gerado na semana. Com a densidade medida nas amostras, utilizando-se balanças, determina-se a massa de resíduos produzidos semanalmente e por dia.

A partir desses resultados, definiu-se que as amostras para os estudos de composição e definição de densidade devem ser retiradas nas quartas-feira, pois esse é o dia de maior geração de resíduos nas cantinas.

Os materiais utilizados para a caracterização qualitativa do resíduo são:

- Pá de construção média;
- Lona preta de 4m x 4m de tamanho;
- Sacos de lixo para separação e pesagem do lixo;
- Balança de ferrovelho para pesagem;
- Luvas de cano longo;
- Máscara de proteção.

A caracterização é feita por meio de pesagem prévia do saco de lixo, prosseguindo com o derramamento do lixo em lona plástica, fazendo-se uma pilha, continuando com seu reviramento. Após, espalha-se o material, fazendo-se o quarteamento desse resíduo, selecionando dois quartis opostos (1 e 4 ou 2 e 3), sendo os outros dois descartados, refazendo-se o processo até chegar no volume final da amostra. Segue-se com a separação de cada componente da amostra, procedendo-se com a sua pesagem e definindo a sua participação na composição total do resíduo.

A terceira fase desta pesquisa consta da elaboração de material para a mobilização dos usuários de cantinas. A metodologia empregada são as oficinas de criação participativas. Essas oficinas são momentos que os envolvidos com o projeto encontram para criar. Esses momentos são vivos, dinâmicos e livres. As pessoas devem deixar para lá as suas preocupações e focar, de corpo e alma, a busca de ideias de instrumentos que possam ajudar na sensibilização das pessoas para o problema lixo e para o despertar da vontade de fazer algo para minimizar esse problema. A frequência dessas oficinas foi definida em duas por mês, num total de oito encontros. Lideradas por um focalizador, o primeiro momento das oficinas utiliza música, canto e dança para preparar o espírito para o ato de criação. Em seguida, realiza-se um momento de respiração consciente e de silêncio. O grupo começa, então, a fase de criação de peças, jogos, imagens e atividades de educação ambiental.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lixo do *campus* Coração Eucarístico da PUC Minas é coletado, transportado e armazenado num depósito temporário denominado abrigo de resíduos comuns e recicláveis para posterior coleta pelo serviço de limpeza urbana da cidade de Belo Horizonte (Figura 1). Nesse abrigo, ocorre o armazenamento interno de resíduos comuns, perigosos e recicláveis, em câmaras separadas.

Para os resíduos recicláveis, existem quatro baias definidas para o papel, o vidro, o plástico e o metal. O lixo não reciclável são os resíduos produzidos nas cantinas (lixo orgânico) e resíduos de varrição.

Com a intenção de obter-se um diagnóstico da gestão dos resíduos produzidos nas cantinas, tomou-se como ponto de partida a aplicação, com os respectivos responsáveis pelos estabelecimentos, de um questionário com sete perguntas estratégicas.



Figura 1 – Edificação para o Armazenamento Interno dos Resíduos Sólidos Coletados no *Campus* Coração Eucarístico da PUC Minas



Com relação aos ganhos acadêmicos e sociais, observou-se que o projeto de extensão possibilitou a ampliação do espaço da sala de aula, nesse sentido, a construção do saber se deu dentro e fora da academia, também verificou-se que o projeto contribuiu com o processo pedagógico, visto que o mesmo possibilitou o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

Entendendo que a extensão é uma via de mão dupla de troca de saberes sistematizados e de senso comum, o projeto assegurou aos alunos e professores a oportunidade da práxis acadêmica pautada pela atitude dialógica e democrática com o segmento da comunidade externa e com outros atores sociais, conforme será descrito a seguir.

## A VISÃO DOS PROPRIETÁRIOS DAS CANTINAS

Os proprietários das cantinas foram entrevistados pela equipe. Suas respostas geraram informações preliminares relevantes para o encaminhamento futuro da pesquisa.

A primeira constatação é de que apenas uma cantina segrega múltiplos componentes do resíduo produzido e três delas segregam óleo.

Os proprietários identificam no lixo os seguintes componentes – latinha de alumínio; óleo; papelão; pente de ovo; madeira; papel; copos descartáveis; plásticos; cascas de frutas e verduras; e restos de comida.

Já existe uma segregação quase que intuitiva, informal, de alguns componentes do resíduo produzido, não se configurando, entretanto, como um esforço sistemático, formal de segregação. Essa constatação é também corroborada pelo fato de que nenhuma cantina tem parceria com associações de catadores.

Foi identificado que houve iniciativas anteriores de coleta seletiva, inclusive com implantação de cestos multicores de coleta seletiva.

Quanto às latas de alumínio, não há sua segregação na origem. Apenas em duas cantinas há sua separação dos demais

resíduos. Essa separação é feita pelos funcionários de forma espontânea, não sistemática, informal e voluntária. Há inclusive uma cantina na qual o proprietário não autoriza que os seus funcionários recolham as latas de alumínio.

A maioria das cantinas (quatro delas) manifestara interesse em participar de iniciativas futuras de coleta seletiva. Uma cantina disse que não se interessa em participar, pois já tinha tido uma experiência anterior com resultados insatisfatórios. Essa manifestação mostra que projetos de coleta seletiva que foram malsucedidos no passado deixam marcas e desmotivam em relação a novas iniciativas. Foi unânime a percepção que a falta de conscientização da comunidade acadêmica é um fator determinante para o fracasso de iniciativas de coleta seletiva nas cantinas da PUC Minas.

Uma cantina sugeriu que se promova a reciclagem dos copos descartáveis e outra cantina propôs que haja fiscalização do uso correto das cestas de lixo.

Foi citado como fator relevante o tamanho da lixeira para cada componente reciclável do resíduo, demonstrando preocupação com a criação de pontos onde o lixo possa eventualmente ficar espalhado, fora das lixeiras. Esse aspecto destaca a importância da frequência de coleta e a necessidade de diferenciação no tamanho dos cestos coletores em função do material que se deseja segregar.

A conscientização dos usuários foi citada como o fator determinante para o sucesso de qualquer iniciativa de coleta seletiva. Uma cantina não acredita mais na coleta seletiva.

## COLETA E COMPOSIÇÃO DAS AMOSTRAS POR QUARTEAMENTO

Após análise dos dados, partiu-se para a caracterização qualiquantitativa do resíduo coletado nas lixeiras das cantinas destinadas aos usuários, retirando-se as amostras em um dia intermediário da semana, saltando-se a segunda-feira e a sexta-feira.

ra, dias prováveis de menor movimento, além do sábado, cujo expediente é até as 17 horas, e o movimento também é consideravelmente menor. As amostras foram coletadas em três das cinco cantinas em estudo, num total de quatro sacos de 100 l, apresentando aproximadamente 70% do volume preenchido. Essas amostras foram retiradas seguindo a técnica do quarteamento, sendo inicialmente pesadas com seu conteúdo total, procedendo-se à separação e pesagem de cada tipo de componente separadamente. Foram pesados plásticos (garrafas PET e descartáveis), embalagens tetra pack e latinhas de alumínio, descontando-se, do peso total, o correspondente ao que se classificou como úmidos e heterogêneos (matéria orgânica, papel umedecido, embalagens de catchup e maionese).

## ASPECTOS QUANTITATIVOS DO LIXO PRODUZIDAS NAS CANTINAS

Na Figura 2 encontram-se os volumes de lixo produzidos por cantina, em litros por dia, variando de 200 a 1200 l/d. Isso demonstra que há variações consideráveis entre as cantinas do *campus*.

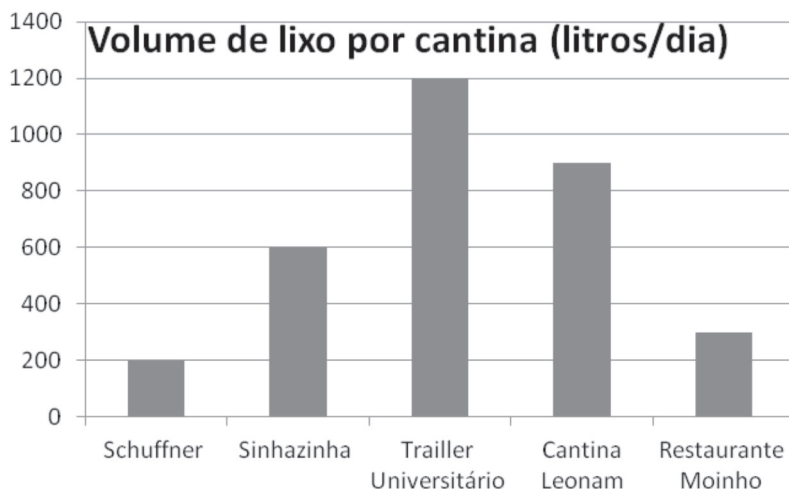


Figura 2 – Volume Diário de Resíduos Produzidos por Cantina

## ASPECTOS QUALITATIVOS DO LIXO PRODUZIDO NAS CANTINAS UNIVERSITÁRIAS

Para a amostragem da pesquisa, considerou-se apenas a parcela do lixo produzido pelo usuário, não incluindo o gerado internamente na cantina. Nesse sentido, apenas uma cantina faz a separação de um único componente produzido pelo usuário (a lata de alumínio). As outras duas cantinas não fazem separação de nenhum componente do lixo.

Os resultados mostraram que o componente de maior volume das amostras analisadas são os copos plásticos, apresentando 18,61% do peso total da amostra. Este se torna, portanto, um componente para se trabalhar com os 3R's. O segundo componente de maior volume são as latas de alumínio com 9,65% do peso total da amostra que possui demanda consistente para a reciclagem. O terceiro componente, embalagens Tetra Pack, apresentaram baixo volume. Também foram encontrados diversos componentes que não puderam ser pesados por apresentarem um volume pouco expressivo. Esses componentes nomeados de Úmidos e Heterogêneos são constituídos basicamente de: papel umedecido, papel de bala; colher de plástico, sacolas de sanduíche, embalagens de catchup e maionese, folhas de árvore, água, restos de comida, restos de frutas, canudinhos e embalagens de iogurte, todos em pequenas quantidades.

### O PROBLEMA DO PLÁSTICO

Os problemas causados pelo uso dos plásticos vêm desde a exploração da matéria prima e, se não for reciclado, seu tempo de degradação no ambiente pode chegar de 200 até 450 anos. A reciclagem não é a melhor opção de gestão, pois muitas vezes o material reciclado perde características que lhe conferem aplicações limitadas devido à sua má qualidade e, dessa maneira, a exploração da matéria-prima é continuamente necessária. O melhor caminho é a não utilização de copos descartáveis e a redução da geração desses resíduos.

No Brasil, a reciclagem dos plásticos ainda não ocorre de forma importante. Dados do CEMPRE (2012) apontam que ape-

nas 16,5% do plástico descartado acabam sendo de fato reciclados. Algo lamentável, pois a reciclagem dos plásticos economiza até 50% da energia gasta desde a fase de purificação da matéria-prima até a moldagem final. Assim, a melhor opção para diminuir os impactos ambientais relacionados ao lixo plástico é reduzir a produção desse material. Por sua vez, para se diminuir a produção é necessário diminuir o seu consumo ou substituí-lo, mas isso só ocorre com mudança de hábitos. É importante, para tanto, educar, sensibilizar, conscientizar e mobilizar as pessoas para que elas encontrem soluções alternativas ao uso desse produto.

## INSTRUMENTOS DESENVOLVIDOS DE MOBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Na fase final da pesquisa, ocorreram as oficinas de criação dos instrumentos de mobilização ambiental. Foram concebidos flyers, banners, folders e uma logomarca para o desenvolvimento das atividades de educação ambiental voltadas para os usuários das cantinas universitárias (Figuras 3 e 4). As atividades de educação se desenvolveram na etapa seguinte desse projeto, tendo como público-alvo os usuários das cantinas universitárias e os instrumentos de mobilização desenvolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do gerenciamento dos resíduos sólidos produzidos nas cantinas do *Campus* Coração Eucarístico, conclui-se que:

- Não há ainda esforços formais e sistemáticos de segregação na origem e de coleta seletiva dos componentes recicláveis desses resíduos;
- Os usuários das cantinas do *Campus* – professores, estudantes e funcionários da instituição – não realizam a segregação na origem dos resíduos recicláveis;
- Não se observa nenhuma iniciativa de mobilização para a reciclagem dos usuários das cantinas universitárias;

Parcelas recicláveis desses resíduos, como as latas de alumínio, estão sendo descartadas com o lixo comum que é coletado pela prefeitura e encaminhado para aterros sanitários;



Figura 3 – Logomarca do Projeto de Mobilização Ambiental de Usuários de Cantinas Universitárias



Figura 4 – Flyer Concebido na Oficina de Criação “Instrumentos de Educação Ambiental para a Gestão dos Resíduos Sólidos Produzidos em Cantinas Universitárias – Projeto Ecocampus”a

O plástico é o principal componente dos resíduos produzidos nas cantinas universitárias, em termos de volume. Isso reflete o uso indiscriminado e sem consciência dos copos plásticos descartáveis.

Este estudo conduziu à elaboração de um plano de segregação de resíduos na origem com mobilização dos usuários de cantinas. Um projeto de coleta seletiva nas cantinas do *campus* foi estruturado contando com associações de catadores. Essas iniciativas contribuíram para tornar o *campus* do Coração Eucarístico da PUC Minas um espaço mais sustentável. A participação dos estudantes de graduação do curso de engenharia civil nesse projeto permitiu a melhoria da aprendizagem a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas na realidade prática. O contexto de demandas reais, no entanto, incentivou o grupo de extensionistas a encontrar soluções e vivenciar os desafios da implementação das ações concebidas no âmbito da equipe de projeto.

O projeto proporcionou um espaço privilegiado para viabilizar a interação social com a universidade, estabelecendo a construção e difusão do conhecimento. Os alunos extensionistas da PUC Minas tiveram contato com realidades diversas, nesse sentido, o projeto mostrou-se um exemplo real da aplicação prática da premissa educacional da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria de Fátima. Coleta seletiva com inclusão social em municípios, empresas, instituições, condomínios, escolas. CREA-MG 2008.
- BRASIL. Lei nº. 12.305 de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de agosto de 2010.
- COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA A RECICLAGEM, Política Nacional de Resíduos Sólidos – O impacto da nova lei sobre o aquecimento global. Disponível em: [http://www.cempre.org.br/download/pnrs\\_002.pdf](http://www.cempre.org.br/download/pnrs_002.pdf). Acesso em 4 de agosto de 2011.

COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA A RECICLAGEM, Política Nacional de Resíduos Sólidos – Agora é Lei: Novos desafios para poder público, empresas, catadores e população. Disponível em: [http://www.cempre.org.br/download/pnrs\\_002.pdf](http://www.cempre.org.br/download/pnrs_002.pdf). Acesso em 4 de agosto de 2011.

COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA A RECICLAGEM, Política Nacional de Resíduos Sólidos – A Lei na prática. Disponível em: [http://www.cempre.org.br/download/pnrs\\_leinapratica.pdf](http://www.cempre.org.br/download/pnrs_leinapratica.pdf). Acesso em 4 de agosto de 2011.

COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA A RECICLAGEM, Ciclosoft 2010 – Coleta Seletiva. Disponível em: [http://www.cempre.org.br/ciclosoft\\_2010.php](http://www.cempre.org.br/ciclosoft_2010.php). Acesso em 5 de agosto de 2011.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU /MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição Atualizada. Brasil, 2000/2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas do Saneamento 2011. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/atlas\\_saneamento/default\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/atlas_saneamento/default_zip.shtm). Acesso em: 08/09/2012.

VERDEJO, Miguel Expósito. Diagnóstico Rural Participativo – Guia Prático DRP. Secretaria da Agricultura Familiar, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: [www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br/trabalhos/grupo2/3.doc](http://www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br/trabalhos/grupo2/3.doc). Acesso em 12 de outubro de 2011.



# SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM

Profa. Karina Garcia Mollo  
Luzia Camacho Hassegawa  
Natália Capristo Navarro

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca do tema acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social estão presentes na Agência Nacional, ao se buscar diretrizes que garantam o direito à convivência familiar e comunitária e que favoreçam a desinstitucionalização ou a não institucionalização. Esse tema vem ganhando espaços importantes, tanto no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas, quanto no meio científico acadêmico e jurídico. Nesse sentido, o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade é um campo em plena transformação e reordenamento. Por esse motivo, faz-se necessária uma ampla discussão do tema, estimulando assim uma maior produção de conhecimento em diferentes áreas de estudo, a respeito dos diversos aspectos envolvidos no acolhimento familiar.

No Brasil, o acolhimento familiar como prática social não é novo, acontecendo de modo informal por meio das práticas de circulação de crianças no acolhimento dos chamados “filhos de criação ou afilhados”. Porém, foi proposto como um programa oficial que compõe uma política pública de atendimento à criança e ao adolescente privado dos cuidados parentais, com

suporte legal e acompanhamento técnico (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

O acolhimento institucional constitui-se historicamente como modalidade de proteção mais utilizada no Brasil, com pouco ou nenhum convívio comunitário ou social e com favorecimento do rompimento dos vínculos familiares. Já o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora é uma nova modalidade, que organiza o acolhimento de crianças e adolescentes quando se faz necessário o afastamento de sua família de origem como medida de proteção. O Serviço deverá ser composto de acordo com os princípios, diretrizes e orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e das “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, de 2009, principalmente em relação à preservação e à reconstrução do vínculo com a família de origem, assim como a manutenção de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco numa mesma família. O atendimento também deve proporcionar o acompanhamento das famílias de origem. A Família Acolhedora é uma nova medida de proteção com caráter excepcional e provisório, e surge como uma alternativa de assegurar a convivência familiar e comunitária para a criança ou adolescente, evitando o acolhimento institucional em abrigos (ROSA; MERIGO, 2010).

Considerando a importância da família para o bom desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora foi oficialmente lançado, em Piracicaba, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), em outubro de 2013, a partir de ampla divulgação para a sociedade piracicabana, com o objetivo de promover o acolhimento de crianças e adolescentes em ambiente familiar, garantindo a atenção individualizada, a convivência familiar e comunitária se eles forem afastados de sua família de origem em decorrência de medida de proteção por determinação judicial.

Segundo as orientações técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), para um processo de seleção

e capacitação cauteloso é necessário que as famílias acolhedoras tenham perfil adequado ao desenvolvimento de suas funções. O processo envolve ampla divulgação à sociedade com informações sobre os objetivos, operacionalização do Serviço, perfil dos usuários, os critérios para se tornar família acolhedora etc.

Os critérios mínimos para o acolhimento em família acolhedora, no município de Piracicaba, são: ter residência e domicílio no município de Piracicaba, sem perspectiva de mudança por até três anos; ser maior de 25 anos de idade, com diferença mínima de 16 anos com a criança/adolescente a ser acolhida/o, sem restrição de gênero ou estado civil; apresentar idoneidade moral, e possuir boas condições de saúde física e mental; não ter no núcleo familiar nenhum membro com problemas psiquiátricos ou dependência de álcool e outras drogas; possuir disponibilidade para participação sistemática do processo de capacitação e seleção, além de outras eventuais atividades do serviço; não estar inscrito na lista de pretendentes à adoção do município, nem no Cadastro Nacional de Pretendentes à Adoção; não ter interesse na adoção da criança/adolescente integrante do programa; estarem todos os membros do núcleo familiar de acordo com o acolhimento, efetivando esse acordo de maneira formal, por meio de termo escrito. A família acolhedora selecionada, em Piracicaba, recebe um subsídio mensal em torno de R\$ 720,00 durante o período de acolhimento. Caso o acolhimento seja de criança ou adolescente com alguma deficiência, o subsídio é de um salário mínimo mais um terço.

Em seguida, deve ser realizado o momento de acolhida e avaliação inicial das famílias que pretendem tornar-se famílias acolhedoras, a fim de identificar suas motivações e verificar se atendem aos critérios mínimos exigidos para a função. É necessária a avaliação da documentação mínima, pois os responsáveis pelo acolhimento não devem ter qualquer problema em sua documentação. Posteriormente, as famílias inscritas como potenciais acolhedoras devem passar por estudo psicossocial que objetiva

identificar os aspectos subjetivos que qualificam ou não a família para o acolhimento. Esse estudo deve envolver metodologias que privilegiem a participação das famílias para que haja a reflexão e a autoavaliação das mesmas. Esse momento precisa envolver entrevistas individuais e coletivas, visitas domiciliares e dinâmicas de grupo. Em seguida, as famílias selecionadas devem passar por uma capacitação. Esse processo deve envolver metodologia participativa, com oficinas e seminários, que podem ser conduzidos pela equipe técnica ou por outros profissionais. Os temas dos seis encontros de capacitação, no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora de Piracicaba eram, respectivamente: Apresentação do Serviço, integração das novas famílias acolhedoras e relatos das famílias acolhedoras que já passaram por acolhimento; Direitos das crianças e dos adolescentes e o Programa de Acolhimento Familiar; Violência doméstica contra crianças; Desenvolvimento infantil; Apego e desapego; Sexualidade.

Por fim, as famílias consideradas aptas ao acolhimento devem formalizar a inscrição no Serviço com o preenchimento da ficha de cadastro onde há informações sobre toda a família, indicação do perfil da criança que se julga capaz de acolher e a documentação necessária para que seja emitido o termo de guarda e responsabilidade da criança ou adolescente acolhidos.

Ao longo da história da humanidade, a família passou a significar a base da socialização do indivíduo. Este não nasce membro da sociedade, mas tende à socialização, sendo a família a principal mediadora da relação indivíduo e sociedade.

Até o final da Idade Média, existia um amálgama de vida pública e privada que favorecia a sociabilidade, a vivência comunitária e a gênese de redes de solidariedade. A partir do século XVIII, a vida familiar torna-se predominantemente privada. Isso favoreceu o exercício da privacidade, da domesticidade, da repressão sexual feminina e da proteção social. No período aristocrático (dos séculos XVI e XVII), os filhos eram enviados para o campo para que fossem criados por amas de leite. Quando retor-

navam para as famílias, na adolescência, tinham mentores que os educavam, já que as mulheres ocupavam-se com intrigas e moda, e os homens com questões políticas, militares e conquistas territoriais (REIS, 1984; RIBEIRO, 2004).

Segundo Reis (1984), a família camponesa assemelhava-se com a família aristocrata pelo alto nível de mortalidade infantil. Era comum que as famílias camponesas se organizassem em pequenos núcleos, porém, a aldeia conduzia a vida cotidiana por meio dos costumes e dos laços emocionais que se estendiam para além da família. A mãe camponesa era ajudada por parentes, moças mais novas e, também, por mulheres mais velhas, que ensinavam práticas ligadas aos cuidados com os bebês. Desde muito novas, as crianças participavam da rotina da aldeia, aprendiam a depender não somente dos pais, mas de toda a comunidade. A necessidade de que a mulher estivesse presente no trabalho do campo fez que não fosse dirigido aos filhos a mesma atenção que tinham os filhos da família burguesa.

Com o germe da industrialização, a família proletária se constituía até que fosse adotado o modelo familiar burguês (do século XIX). A constituição da família proletária deu-se em um período de paupériedade econômica e social, em que os membros das famílias tinham uma jornada de trabalho que variava entre 14 e 17 horas. Inicialmente, o proletariado conservou alguns costumes camponeses, entre eles o laço comunitário, para que resistissem ao capitalismo. Os filhos eram criados de maneira informal, pois os pais não tinham tempo para dedicar-se a eles, sendo assim, existiam formas comunitárias de apoio e, por conseguinte, as crianças proletárias conviviam predominantemente com adultos. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, com a formação de setores mais qualificados da classe operária e de alguns filantropos burgueses principalmente na Inglaterra que se preocupavam com melhores condições de vida dos proletários, houve grande aproximação entre a família proletária e os padrões burgueses no que se refere à diferenciação dos papéis sexuais. A partir daí, a

mulher ficou mais tempo com os filhos em casa e com sua rede social constituída por mães, filhas e outras parentas. Os homens se ocupavam com a fábrica e com o bar, constituintes de sua vida social. Na Europa do século XX, a família proletária mudou-se para os subúrbios e as redes de apoio mútuo e os vínculos com a comunidade foram diminuídos. A educação e o futuro dos filhos passaram a ser prioridade da família e a domesticidade, privacidade e reforço da autoridade paterna foram incrementados, desenvolvendo a repressão sexual da mulher (REIS, 1984).

A organização familiar continuava desenvolvendo-se em direção à esfera privada, o que tornou a família nuclear burguesa o modelo hegemônico nas sociedades industriais modernas. A mulher burguesa passou a se ocupar diretamente dos filhos, responsabilizar-se e ser responsabilizada pela educação e foram excluídas do trabalho. Os homens tornaram-se trabalhadores, provedores e chefes de família. Para as famílias das classes populares, a consequência foi o empobrecimento e o isolamento da família. Essa questão foi reveladora de uma nova problemática: a vulnerabilidade da população, que os lançou à indigência. A assistência do Estado que, inicialmente, foi fortemente vinculada ao trabalho, tomou novos rumos que visavam o combate à pobreza e à vulnerabilidade social (REIS, 1984).

A partir do século XX, com a economia globalizada e gerenciada por organizações mundiais, a política social passou por medidas que se destinaram a compensar os efeitos negativos dos ajustes macroeconômicos. Historicamente, a assistência social teve um caráter assistencialista e se destinava a determinados segmentos pauperizados. As consequências negativas levaram organizações internacionais a exercerem pressão sobre os Estados e enfatizaram a necessidade e a importância da família. A família foi assinalada, no capítulo dos princípios do Programa de Ação sobre População e Desenvolvimento, validado por 179 Estados, como uma unidade que serve de base para a sociedade e que, devido a sua importância, deveria ser fortalecida. Entre

os objetivos está a elaboração de políticas que dessem apoio à família, levando em conta a sua pluralidade. No Brasil, a família passou a se destacar no cenário das políticas públicas na década de 1980 (RIBEIRO, 2004).

A partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a família passou a ocupar um papel importante e adquiriu proteção especial do Estado, devendo a sociedade e o Estado ajudá-la no enfrentamento dos problemas que surgissem (VALENTE, 2007). Ou seja, com a Constituição Federal de 1988, a família ganhou destaque e foi reconhecida a importância do seu papel na formação do indivíduo. Os Art. 226 e Art. 227, respectivamente, expressam essa importância.

**Art. 226.** A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, possibilitou um novo conceito a respeito da criança e do adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. O ECA trouxe mudanças importantes, pois considerou a população infante-juvenil como indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento, devendo ser criados e protegidos pela família. Sendo assim, ele ainda assegura o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, priorizando o vínculo com sua família de origem e, excepcionalmente, família substituta.

**Art. 19.** Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e

comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (BRASIL, 1990).

Além da mudança de paradigma sobre a família, a Constituição de 1988 também mudou a concepção de Assistência Social, que passou a constituir-se como política pública e, com a Saúde e a Previdência Social, formou a base da Seguridade Social, inspirada na noção de Estado de Bem-Estar Social. Em 1993, com a publicação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a política de Seguridade Social é definida. Na LOAS, a proteção social para quem dela necessitar é garantida por ações integradas do governo e da sociedade civil.

Em 2004, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) aprovou a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), para que os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 e na LOAS fossem concretizados. Essa política tem como objetivo a incorporação das demandas existentes na sociedade brasileira, efetivando a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado. Ela também organiza o funcionamento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que elegeu a família como foco central das ações socioassistenciais.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi instituído em 2005. Descentralizado e participativo, com foco na família e no território, gesta o conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira. Na organização das ações socioassistenciais encontra-se a proteção social básica e a proteção social especial. A proteção social especial divide-se em proteção social especial de média complexidade e de alta complexidade.

A Proteção Social Básica oferece benefícios, programas, projetos e serviços executados por meio do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), unidade pública estatal e outras organizações sociais. A Proteção Social Especial de Média Complexidade oferece serviços realizados pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), unidade pública



estatal e outros programas e projetos executados por organizações sociais. E a proteção social especial de alta complexidade se refere aos serviços de acolhimento, nas seguintes modalidades: abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem, residência inclusiva, serviço de acolhimento em república, serviço de acolhimento em família acolhedora e serviço de proteção em situações de calamidades públicas e emergência (ROSA; MERIGO, 2010).

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC, 2006) busca assegurar o direito à convivência familiar e comunitária, superar a cultura de institucionalização em abrigos que negam a individualidade e a privacidade, propondo outras modalidades de acolhimento.

Até 2009, cada município implantava os seus serviços com nomenclaturas, conteúdos e formatos próprios, mas com a tipificação nacional dos serviços socioassistenciais, os nomes foram padronizados e os serviços foram organizados por níveis de complexidade, instituindo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009).

A ideia de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários está presente nos documentos da política da assistência social e, nesse sentido, tornou-se o principal operador das políticas sociais públicas. A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), de 1993, e sua alteração, em 2004, pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), marca a necessidade do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários como um dos objetivos da proteção social básica e, em seguida, a reconstrução dos vínculos, objetivo da proteção social especial. Especificamente, a proteção social de alta complexidade garante a proteção integral (moradia, alimentação, higiene e trabalho protegido) a famílias e indivíduos cujos laços familiares e comunitários foram rompidos e encontram-se sem referência, em situação de ameaça ou que necessitem ser retirados do contexto familiar ou comunitário. Assim, as ações que enfatizam o fortalecimento dos

vínculos familiares e comunitários e sua reconstrução partem da ideia de que eles já se encontram fragilizados e necessitam de intervenções que os reestabeleçam para que as famílias saiam da condição objetiva e subjetiva de vulnerabilidade social (CRUZ; RODRIGUES; GUARESCHI, 2013).

Em nosso país, a institucionalização de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal é antiga. Nessa perspectiva, algumas iniciativas de acolhimento familiar têm contribuído para a desconstrução dessa prática. O Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora é um serviço que, por meio do acolhimento familiar, tem o objetivo de proteger a criança ou o adolescente em situação de risco e que necessita ser afastado de sua família por medida de proteção e, portanto, a criança ou o adolescente não é institucionalizado.

Um ambiente saudável é de grande importância para o desenvolvimento da criança e adolescente, todavia, o afastamento do convívio familiar pode ter repercussões negativas em relação ao desenvolvimento físico e psíquico. Portanto, é importante que o afastamento seja realizado quando se fizer realmente necessário e que as repercussões negativas sejam diminuídas para que o convívio familiar se retome.

De acordo com a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LOAS (1993), a PNAS (2004), os serviços de Proteção Social de Alta Complexidade do SUAS (2005), o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (2012), o Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (2006) e as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), os Serviços de Acolhimento em Família Acolhedora são uma modalidade de acolhimento familiar para crianças e adolescentes que integram o Sistema de Garantia de Direitos.

O Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora organiza o acolhimento familiar de crianças e adolescentes afastados da família por medida de proteção. Essas crianças e adolescentes são acolhidos em casas de famílias cadastradas no serviço, que passam por capacitação para que possam acolher por tempo determinado, não ultrapassando o período de dois anos. A criança e o adolescente têm a possibilidade de retorno à família de origem ou, quando não for possível, são encaminhados para a adoção. Nesse sentido, o serviço é composto por diretrizes instituídas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e sob as orientações do documento Orientações técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Com a Lei 12.010/09, denominada “Lei da Adoção” ou “Lei da Convivência Familiar”, a família natural foi eleita como prioridade, com isso, a criança e o adolescente devem permanecer em suas famílias de origem, salvo em situações de absoluta impossibilidade. Nesse sentido, todos os esforços precisam ser investidos na manutenção do convívio familiar seja ela nuclear, extensa ou em seus diversos arranjos e o afastamento deve acontecer apenas em situações de grave risco à integridade física e psíquica da criança e adolescente. Portanto, é de grande importância o trabalho preventivo por meio da promoção do fortalecimento de vínculos e inclusão social das famílias por intermédio do acesso às políticas públicas e ações comunitárias. É importante salientar que, conforme o Artigo 23 do ECA, casos de falta de recursos materiais por si só não constituem motivos suficientes para o afastamento da criança ou adolescente de sua família. Quando o afastamento do convívio familiar for necessário, todos os esforços devem ser investidos para o retorno em menos de dois anos, prioritariamente, em família de origem e, se não for possível, em família substituta.

Embora pouco divulgado no Brasil, esse serviço encontra-se consolidado em outros países, principalmente nos europeus e na América do Norte, além de contar com experiências exitosas na

América Latina (ROSA; MERIGO, 2010). Entende-se que várias experiências do serviço estão consolidadas com nomes diversos, como é o caso da Família Hospedeira, em São José dos Campos, desde 1979, e em Campinas, com o Serviço de Acolhimento e Proteção Especial à Criança e Adolescente (SAPECA), que existe há 19 anos. O Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, no município de Piracicaba, foi lançado oficialmente pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), no dia 12 de outubro de 2013.

O projeto de extensão que acompanhou o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora foi fomentado pelo Fundo de Apoio à Extensão (FAE), da Universidade Metodista de Piracicaba, no período de agosto de 2014 a julho de 2015. Esse projeto buscou entender quais eram as famílias de origem: composição, condições de vulnerabilidade e risco social; histórico do percurso da família nas políticas de assistência saúde e social; representações acerca de família, crianças ou adolescentes em condição de vulnerabilidade e risco social. Para isso, foi necessária a identificação da existência ou inexistência de vínculos afetivos de proteção e cuidado entre a criança ou adolescente e sua família de origem. De acordo com os objetivos, a pergunta norteadora foi: “Será a reintegração familiar possível?” Assim, foram analisados os desafios e as possibilidades para que a reintegração em família de origem fosse possível, além de verificar as possibilidades da família de origem no resgate das funções de cuidado e proteção e na restituição dos vínculos afetivos.

Desde a implantação do Serviço Família Acolhedora em Piracicaba, na segunda metade de 2013, houve o acompanhamento via projeto de extensão, por duas bolsistas, sendo uma delas substituída no decorrer do processo. Esse primeiro projeto intitulado “SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: Uma alternativa à institucionalização de crianças/adolescentes afastadas de suas famílias naturais em Piracicaba – FAE 69/13”, foi proposto no exato momento em que o Serviço de Acolhimen-

to em Família Acolhedora estava sendo lançado e implantado na cidade de Piracicaba, de modo a cumprir as disposições legais da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 2005). No segundo projeto, do qual estamos relatando a experiência, iniciado em agosto de 2014 e finalizado em julho de 2015, foram analisados os casos das onze crianças acolhidas em família acolhedora desde o início do Serviço. O projeto aqui explicitado trabalhou diretamente com nove das onze crianças acolhidas até então, visto que quando o projeto começou, duas já tinham sido acolhidas.

Primeiramente, faz-se necessário uma exposição dos casos das crianças que já se encontravam em acolhimento e seus destinos, visto que o objetivo geral do projeto de extensão foi o de verificar os desafios e as possibilidades da reintegração em família de origem. Posteriormente, serão analisados os casos que foram acompanhados desde o início pelas bolsistas. Os nomes aqui citados são fictícios. Essa ação foi necessária para preservar as identidades dos envolvidos.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto foi de abordagem qualitativa, que requer uma relação sujeito-sujeito ao usar da observação participante, mas mantendo um distanciamento suficiente para que se exercesse a reflexão e crítica. O acompanhamento do processo de acolhimento em família acolhedora deu-se em companhia das técnicas do projeto. A observação aconteceu em atendimentos às crianças, famílias de origem e acolhedoras, atendimentos no fórum, visita monitorada da família de origem às crianças, visitas domiciliares às famílias de origem e acolhedoras e capacitação das novas famílias acolhedoras. Os acompanhamentos ocorreram uma ou mais vezes durante a semana, em períodos alternados.

Além da observação direta, os acompanhamentos também ocorreram por meio de reuniões mensais de equipe, na sede do Serviço Família Acolhedora, com a presença das técnicas do projeto e também das professoras da UNIMEP responsáveis pelo

projeto de extensão. Houve também supervisões realizadas pela professora coordenadora do projeto junto às bolsistas para a discussão e análise dos casos. Também foi possível a participação em reuniões da rede socioassistencial e intersetorial (principalmente saúde e educação) para a discussão dos casos.

As observações foram registradas em diários de campo que, por meio de narrativas, descreveram os acontecimentos. Por intermédio dos diários de campo foi possível a elaboração de um quadro de sistematização de dados, que possibilitou compilar a sequência dos fatos. Tivemos acesso ao Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual contém os dados pessoais, composição familiar, história de vida, convivência familiar e comunitária e ao Plano de Assistência Familiar (PAF) que contém informações sobre a situação escolar, saúde física, saúde mental, perspectivas e possibilidades. Com o PIA foi possível a construção de alguns genogramas de casos complexos para melhor entendimento da composição familiar de algumas crianças acolhidas em família acolhedora.

Foram realizadas apenas duas entrevistas com as famílias de origem (um genitor e uma genitora), pois apareceram circunstâncias desfavoráveis para a concretização de outras, como: questões de saúde mental, uso, abuso e dependência de substâncias psicoativas, tráfico de drogas e internação em sistema prisional em outra localidade.

A divulgação do Serviço para a sociedade piracicabana a fim de aumentar o número de famílias acolhedoras se dava por meio de jornais, rádio, internet, apresentação do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora em igrejas e distribuição de folders em locais com grande circulação de pessoas. Também foram realizadas reuniões em outras organizações sociais (públicas e privadas) para a apresentação do Serviço aos técnicos.

Antes de começar o Projeto de Extensão uma capacitação de famílias acolhedoras já tinha sido realizada. No início do projeto de extensão, havia três famílias capacitadas para o acolhi-

mento e duas delas já tinham acolhido. Posterior ao começo do projeto foram realizadas mais três capacitações. Na primeira e na segunda foram capacitadas duas famílias e na terceira apenas uma. Até a finalização do projeto havia oito famílias acolhedoras. Das oito famílias, cinco eram compostas por casal heterossexual e seus filhos, uma por casal heterossexual sem filhos, uma família monoparental feminina e um casal heterossexual com filhos que já tinham mudado da casa.

## A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA DE PIRACICABA

Os primeiros casos de acolhimento em família acolhedora no município de Piracicaba foram o de Lara, acolhida aos 4 anos de idade e Sarita, acolhida com um mês de vida. Ambas foram acolhidas no mesmo dia, em maio de 2014. Sarita foi acolhida devido a denúncias de negligência contra sua genitora. A avó de Sarita a levou para outro Estado com sua mãe, tendo assim, uma reintegração do bebê e sua mãe no seio familiar. O desacolhimento deu-se de forma tranquila e a família acolhedora aproximou-se da família de origem, que a convidou para serem seus padrinhos.

Lara, o segundo caso, foi acolhida por haver denúncias realizadas em 2012 e 2013 contra sua genitora. As denúncias revelavam violência psicológica, negligência e abandono. As denúncias foram negadas pela genitora que afirmou apresentar um quadro de depressão pós-parto. A intervenção feita pelo Conselho Tutelar foi o encaminhamento da mesma para o Ambulatório de Saúde Mental e CREAS, para que recebesse atendimento psicossocial. Esse caso foi acompanhado pela rede socioassistencial desde 2011. Dados revelavam que, entre 2011 e 2014, a infante passou 36 vezes pelo Pronto Atendimento Infantil para realizar exames de rotina e raio X do punho e crânio. Seu genitor dedicava-se a ela em seu tempo livre, porém, isso não foi o suficiente para a proteção da criança, que presenciou situações de violência física da genitora contra o genitor. Os serviços estranharam a

postura do genitor que, mesmo sabendo das situações de negligência por parte da genitora, não interferiu. Inicialmente, Lara passou por acolhimento institucional e viveu uma situação de rejeição protagonizada por uma adolescente que estava acolhida. Quando acolhida em família acolhedora, sua adaptação foi bem-sucedida, e ela foi reintegrada rapidamente ao seu genitor. A reintegração foi facilitada pelo aparente entendimento do papel que o pai deveria cumprir em relação aos cuidados da filha. Outro catalisador foi a relação construída entre a família acolhedora e a família de origem, que mesmo após o desacolhimento de Lara, auxiliava o genitor no cuidado da criança.

Neste caso, foi possível a realização de uma entrevista semidirigida com o genitor. Ele revelou seu descontentamento com alguns serviços, em especial com o Conselho Tutelar que, segundo ele, devido ao vazamento de informações causou a situação de agressão da genitora contra ele e a avó materna. Entre os pontos por ele relatados, está a crítica ao ambiente do acolhimento institucional, em contrapartida proferiu comentários elogiosos à equipe técnica do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora. Aparentemente, ele trata a infante como bebê, o que pode justificar a dificuldade que Lara apresentava em interagir com crianças mais novas, relacionando-se bem com adultos e crianças maiores ou da mesma idade. O genitor relatou que o acolhimento deixou um “buraco” no coração e na mente de Lara. Assim, relatou que faz tudo “para ela ser feliz, para compensar tudo o que ela passou” (sic), aparentando apresentar uma imagem idealizada de pai infalível durante toda a entrevista. Nesse sentido, em seu discurso, não assumiu responsabilidade pelas situações vivenciadas por Lara, mesmo não intervindo quando necessário.

Tino, o terceiro caso, foi acolhido por motivo de negligência com alguns dias de vida, em outubro de 2014. Desde seu início, o caso foi acompanhado diretamente pelas bolsistas. A genitora de Tino era usuária de substâncias psicoativas, já passara por atendimento na rede socioassistencial e ele era fruto de sua



quinta gestação. Ela também havia perdido o poder familiar dos outros filhos. *A priori* o genitor aparentou colaborar, porém, começou a descumprir os pactos realizados e faltou a alguns atendimentos na sede do Serviço. Em algumas visitas demonstrou estar alcoolizado e relatos de vizinhos revelavam ser ele também usuário de substâncias psicoativas. Assim, os genitores se mostraram desinteressados em reaver a guarda da criança, chegando a verbalizar que se a criança estivesse na família extensa estaria bom, mostrando a impossibilidade da reintegração. Uma prima da genitora se dispôs a acolher Tino, sendo posteriormente, adotado por ela. Neste caso, a família acolhedora e a família extensa também criaram um vínculo.

Também em outubro foi acolhido Dudu, o quarto caso. Ele foi acolhido por motivo de negligência. Dudu chegou à casa da família acolhedora que havia acolhido Sarita e se mostrava bastante inquieto, chorava durante toda a madrugada, segundo a referida família, um choro lancinante. Visto que a guardiã estava em gestação de risco relativo, foi solicitado o desacolhimento pela família acolhedora, que se manifestou extremamente triste, mas continuaram dispostos a acolher outras crianças. Ele foi encaminhado para o acolhimento institucional.

O quinto caso foi de Bela, acolhida em novembro de 2014. Nascida em 2005, viveu até meados de 2009 com sua genitora, em outro Estado. Após a morte da genitora, Bela e seus três irmãos, entre eles Mila, foram viver com os tios, em Piracicaba. Os tios maternos tinham quatro filhos, entre eles Ana. A tia materna apresentava comportamentos obsessivos relacionados com limpeza da casa e, conforme o passar do tempo, o quadro foi se agravando. Os comportamentos da tia materna fizeram que fossem tolhidos, muitas vezes, contatos com o meio social, repercutindo na ida dos filhos à escola. Em 2010, um dos irmãos de Bela procurou o Conselho Tutelar e denunciou as situações de violência psicológica e física que eles sofriam. Com isso, ele e seus irmãos foram acolhidos em acolhimento institucional.

Após o desacolhimento, Mila e Bela retornaram para a casa dos tios maternos, pois expressaram esse desejo e os meninos foram encaminhados para a cidade de origem com a família extensa. Posteriormente, o tio foi ao Fórum para pedir ajuda em relação aos comportamentos de sua esposa e com isso foi expedida uma medida de afastamento para a genitora, porém, ele descumpriu a ordem judicial e recebeu a esposa em sua casa e novas violações ocorreram. Diversas violações aconteceram, como violência física, violência psicológica, negligência e abandono, até que Bela, Ana e Mila fossem acolhidas, fazendo que uma família que fazia parte do meio significativo de Mila a acolhesse.

Bela foi acolhida pela família acolhedora que havia acolhido Sarita e Dudu. Seu acolhimento foi bastante tranquilo. Quando acolhida ela demonstrou alívio, deixando transparecer em sua conduta a situação de extrema violência em que vivia. A criança apresentava o período vivido com sua genitora de maneira positiva, o que pode ter colaborado para a manutenção de sua saúde mental frente às violências sofridas após a morte da genitora. Porém, as situações de violência vivenciadas pelos tios maternos causaram prejuízos ao seu desenvolvimento, principalmente devido à sua frequência escolar irregular e o não acompanhamento pediátrico regular. Também foi necessária intervenção e orientação por parte da família acolhedora em relação à higiene pessoal básica e alimentação. Bela ficou acolhida até que um casal conhecido da família acolhedora tivesse o interesse de adotá-la. Visto que as possibilidades de reintegração eram difíceis e a adoção seria demorada por causa da idade de Bela, foram investidos esforços para agilizar a sua adoção pelo casal.

O sexto caso, o de Ana, prima de Bela e de Mila, ocorreu em novembro de 2014. Ela foi acolhida pela família, que anteriormente acolheu Lara. O desligamento de sua família de origem foi tranquilo, porém, Ana chorou quando houve a separação entre ela e Mila. Isso se deu por ser Mila quem exercia, a maior parte do tempo, os cuidados de Ana. Registros indicavam que a

família de origem não realizava o acompanhamento pediátrico regular, constando que a genitora agendava horários, mas não comparecia. Havia uma provável incompreensão por parte dos genitores do papel de responsabilidade em relação aos cuidados e educação dos filhos. Além disso, a rede socioassistencial concordava que o genitor tentava manipular os técnicos que o atendiam, interpretava de maneira errônea as informações que recebia e elaborava discursos diferentes em cada serviço. Ana chegou à casa da família acolhedora muito agitada e agressiva e, aos poucos, criou laços afetivos muito fortes.

Ana ainda fazia uso de fraldas e após o trabalho realizado pela família acolhedora, após poucos dias, ela deixou as fraldas. Ela apresentava fala e desempenho motor que não condiziam com sua faixa etária, motivados pela falta de experiências sociais e estímulos. Em suas brincadeiras, Ana representava situações de violência e autoagressão, parecendo revelar as situações vivenciadas em sua família de origem.

Nos dias de visita monitorada dos genitores para Ana, esta voltava para a casa da família acolhedora muito nervosa, chorava e depois dormia profundamente. O contato entre Ana e as primas era reprovado pelo genitor, que afirmava que o acolhimento de Ana ocorreu por causa de Mila. Alguns meses depois, Ana foi para a família extensa, ficando sob os cuidados da tia paterna e não sofria mais a ausência dos pais pela percepção da existência de novas possibilidades de cuidado. Após a integração de Ana em família extensa, o genitor frequentava a casa da tia paterna, causando algumas discussões. Durante as discussões, Ana defendia a tia paterna e, em atendimento, revelou não querer voltar para a casa dos pais. Também em atendimento, a tia revelou ter decidido devolver a criança ao Serviço de Acolhimento, e isso alterou as perspectivas que se tinha em relação ao caso. Portanto, até o final do nosso trabalho não foi possível vislumbrar resolução do caso a curto prazo.

Gi, o sétimo caso, foi acolhida em dezembro de 2014, aos 5 anos de idade, morava com sua genitora, seus tios e a avó de-

ficiente auditiva. Posteriormente, a genitora encontrava-se presa e aguardava revisão da pena. Todos, exceto Gi e a avó, eram usuários de substâncias psicoativas. Houve denúncia de violência psicológica, negligência e abandono, com suspeita de que os tios realizavam o uso das substâncias na frente da criança. Eles possuíam tuberculose e não realizavam o tratamento e havia suspeita de envolvimento com o tráfico de drogas.

A criança foi acolhida por uma família acolhedora composta por três pessoas e durante o acolhimento ela se mostrou assustada com a situação, porém, ao se aproximar da família acolhedora, acalmou-se. Gi sofreu negligência familiar chegando a ponto de, por poucos cuidados de higiene, desenvolver problemas dentários, chegando a ser necessária a retirada de alguns dentes e outros foram tratados.

Apesar dos esforços das técnicas da Família Acolhedora, a situação familiar não se alterou. O núcleo não realizou tratamento para a tuberculose. Foram agendados atendimentos e visitas monitoradas, mas no único comparecimento a família chegou atrasada e, posteriormente, não compareceram mais. Foi realizado contato com a genitora de Gi e esta demonstrou interesse em ficar com a filha, porém, se não fosse possível o retorno dela, o avanço de sua idade reduziria a possibilidade de adoção. Não foi possível traçar perspectivas de resolução a curto prazo.

Flor, o oitavo caso, foi acolhida em fevereiro de 2015, aos 4 anos de idade, por uma família acolhedora composta por cinco pessoas. Seu núcleo familiar é dependente de benefício social (Bolsa Família) e colocação em Programa de Frente de Trabalho. O núcleo foi acompanhado pela rede socioassistencial desde 2004. Até seu acolhimento, Flor vivia com sua mãe, que apresentava quadro de limitação intelectual e a criança estava exposta à violência psicológica, negligência e abandono protagonizada por quatro de seus seis irmãos. Quatro dos seis irmãos, sendo eles três do sexo feminino com provável envolvimento com a prostituição, são usuários de substâncias psicoativas e têm envolvi-

mento com o tráfico de drogas. Estes encontravam-se em situação de rua, porém, sempre voltavam à casa dos genitores para realizar o uso de drogas. Duas irmãs passaram por acolhimento institucional, um dos irmãos foi encaminhado para família substituta e outro irmão morreu afogado no rio de Piracicaba. Uma de suas irmãs teve filhos encaminhados para família substituta. Foi possível notar um movimento que se conservava desde a genitora, tratando-se de um problema transgeracional. Nesse caso, também foi possível a realização de entrevista com a genitora.

O genitor estava detido por envolvimento com o tráfico de drogas e homicídio, mas em entrevista a genitora relatou que ele também abusou sexualmente das filhas, exceto de Flor, que nasceu quando ele já se encontrava preso. As agressões do genitor contra a genitora e o abuso sexual das filhas não foi denunciado, pois a genitora o temia. Flor e sua genitora possuíam vínculos afetivos fortes, porém esse vínculo afetivo não era suficiente para a proteção de Flor. Foi observado que os vínculos com os demais familiares eram frágeis e pouco significativos. No relato da genitora foi possível perceber que quando os filhos atingem determinada idade, aproximadamente 14 anos, há um aparente apagamento destes por parte da genitora, que relata não os considerar seus filhos. Assim, houve preocupação com a alteração das demandas de cuidado de Flor futuramente, dependendo do empoderamento da genitora para o fornecimento do cuidado que lhe foi demandado. Os esforços foram focados na realização da aproximação entre a tia materna e a genitora, para que elas assumissem os cuidados de Flor. Porém, em atendimento, a madrinha de Flor revelou que a tia materna era contra a aproximação da genitora. O caso ainda se encontrava em andamento no período da finalização do projeto de extensão.

O acolhimento de João, o nono caso, ocorreu em fevereiro de 2015, aos 4 anos de idade. Ele foi afastado de sua família de origem por motivo de violência física, violência psicológica e negligência. Quando João foi afastado da família de origem,

foi para o acolhimento institucional e, posteriormente, foi para a família substituta. O pai adotivo havia omitido informações e existiam denúncias de pedofilia contra o mesmo. Também na família substituta, João sofria violência psicológica. Ele foi afastado da família substituta e colocado em acolhimento familiar. No momento de finalização do projeto, a criança encontrava-se em um período de integração em família substituta.

Graça foi o décimo acolhimento familiar, em abril de 2015, quando contava com um mês de vida. O que determinou o seu acolhimento foi a denúncia de negligência e abandono contra a genitora, situação de dependência química, não acompanhamento gestacional e resistência ao tratamento do HIV e Tuberculose Multirresistente. Não foi possível obter informações sobre o genitor de Graça pois, segundo relatos, a genitora se prostituía para sustentar o vício. Devido à impossibilidade dos avós maternos de assumirem os cuidados de Graça, uma prima materna procurou o projeto e expressou o desejo de assumir sua guarda. Assim, Graça foi integrada em família extensa.

O décimo primeiro acolhimento ocorreu em maio de 2015. Paulinho foi acolhido com um mês de vida e a família que o acolheu é composta por seis pessoas. O núcleo familiar começou a ser acompanhado pela rede de serviços em 2012, pois havia denúncias indicando que um dos quatro irmãos de Paulinho estava sem certidão de nascimento e também denúncias fazendo menção à situação de evasão escolar da irmã. No entanto, os motivos do acolhimento familiar de Paulinho foram negligência e abandono. Havia muita inconsistência nos relatos da genitora, que demonstrou interesse em entregar Paulinho para a adoção, deixando a criança na maternidade. A iniciativa de reaver a guarda de Paulinho veio da avó materna e da irmã da genitora, o que deixa dúvidas quanto à real intenção da genitora, que não esboçava sentimento perante a presença do filho. Até o momento de finalização do trabalho das bolsistas, não foi possível traçar perspectivas em relação ao caso, pois o acolhimento era recente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os onze casos analisados no decorrer do projeto de extensão, pode-se observar que houve quatro casos de integração em família extensa, dois casos de integração em família substituta, um acolhimento institucional, três casos sem perspectiva de resolução a curto prazo e somente uma reintegração em família de origem. Apesar dos esforços da rede socioassistencial e intersetorial (principalmente saúde e educação) para que os casos se encaminhem para a reintegração em família de origem, dando suporte para que haja resgate das funções basilares de cuidado e proteção e visando garantir o direito da criança e do adolescente de conviver com a família de origem como proposto pelo ECA, em apenas um caso foi possível a reintegração.

Houve grande empenho da equipe do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora em todos os casos analisados. As técnicas, uma psicóloga e uma assistente social (dupla psicossocial), realizaram atendimentos e acompanhamentos a todos os membros das famílias de origem e acolhedoras, além da investigação em busca de parentes, para que houvesse a melhor resolução dos casos.

No momento em que o projeto foi finalizado, havia oito famílias capacitadas para o acolhimento. As motivações das famílias acolhedoras eram várias e pessoais. Mas, as falas de que o exemplo de solidariedade a ser dado aos filhos se destaca e aponta um projeto individual. Na maioria dos casos analisados, foi possível reconhecer o resgate dos valores comunitários proporcionados pela participação. Isso se explicitou nos vínculos construídos e a rede de apoio que se formou entre as famílias acolhedoras, a família de origem e as famílias extensas e substitutas que posteriormente receberam as crianças que passaram por acolhimento. Em alguns casos, mesmo após o desacolhimento, a família acolhedora se manteve como apoio no cuidado às crianças.

Essa questão vem ao encontro da ideia de Sawaia (2007), ao apresentar que os valores comunitários devem ser interioriza-

dos como projeto individual para que se transformem em ação. Segundo a autora, eles precisam ser pensados e sentidos como necessidade. Assim, ninguém é motivado por interesses coletivos abstratos, o bem-estar coletivo e o prazer individual não são esferas opostas. As motivações pessoais das famílias acolhedoras puderam proporcionar às crianças acolhidas o cuidado e a preocupação com o seu desenvolvimento integral a fim de que o direito à convivência familiar e comunitária fosse resguardado.

Além disso, a parceria via projeto de extensão entre a área da Psicologia Social do Curso de Psicologia da UNIMEP e o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, colabora para o fortalecimento do Serviço que tanto contribui na construção de novas possibilidades de cuidado e proteção para as crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados.

Deve-se reconhecer que o Projeto Família Acolhedora garante a convivência familiar e comunitária, quebrando a dinâmica de institucionalização, fazendo que essas crianças e adolescentes não sejam institucionalizados ou sofram diversos tipos de violência. Portanto, o resultado não aponta para uma falha no Serviço, mas apresenta a existência de particularidades em cada caso e dinâmicas familiares diversas, que ultrapassam as possibilidades desse serviço. No entanto, ao mesmo tempo em que ela humaniza, realiza ações comunitárias e solidárias, essas políticas públicas também devem ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo, da lógica neoliberal de transferir as ações e as responsabilidades do Estado para a denominada sociedade civil. É nessa contradição que caminhamos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, Brasília: CNAS, Conanda, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Tipificação nacional de serviços socioassistenciais. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009, Brasília: MDS/CNAS, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Hu-



manos, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Sistema Único de Assistência Social, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política nacional de assistência social, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. LOAS (1993). Lei Orgânica da Assistência Social, Brasília, MPAS, Secretaria de Estado de Assistência Social, 1999.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 111-118, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 de fev. de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100015>.

CRUZ, L. R.; RODRIGUES, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. A centralidade do vínculo familiar e comunitário nas políticas públicas de assistência social. In: CRUZ, L. R.; RODRIGUES, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. (orgs.). *Interlocações entre a psicologia e a política nacional de assistência social*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013, p. 11-22.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. CODO, W. (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 99-124.

RIBEIRO, E. M. As várias abordagens da família no cenário do programa/estratégia de saúde da família (PSF). *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 658-664, ago. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01041692004000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041692004000400012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 1 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000400012>.

ROSA, A.; MERIGO, J. A Família Acolhedora como Possibilidade na Perspectiva do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, Florianópolis: UNISUL, 2010.

SAWAIA, B. B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: R. H. F. Campos (Org.). *Psicologia*

social comunitária: da solidariedade à autonomia, 13. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 35-53.

VALENTE, J. Uma reflexão sobre o acolhimento familiar no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 92, 2007.

## SOBRE OS AUTORES

### **Anderson dos Santos**

Graduando do curso de Psicologia e Bolsista de Projetos de extensão e iniciação científica da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

### **Beatriz Sabia Ferreira Alves**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Unesp-Marília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Curso de Relações Internacionais na Universidade do Sagrado Coração de Jesus - USC.

### **Denise Tatiane Girardon dos Santos**

Doutoranda em Direito pela Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, Mestre em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduada em Direito pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente da UNICRUZ e das Faculdades Integradas M05achados de Assis (FEMA). Coordenadora do Grupo de Estudos – Esta063do de Direito e Democracia: espaço de afirmação dos direitos humanos e fundamentais - UNICRUZ. Integrante do Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos - GPJUR. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais - UNICRUZ.

### **Eliani de Fátima Covem**

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de Jornalismo da PUC Goiás, assessora de comunicação e gestora do site e das mídias sociais da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil da PUC Goiás. Membro do corpo editorial e revisora da revista Científica Fragmentos de Cultura, da PUC Goiás. Integra a diretoria colegiada do Núcleo de Estudos e

Pesquisas sobre Movimentos Sociais da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Compõe o corpo editorial da Revista Eletrônica Movimentos Sociais da UFG.

### **Geraldo Tadeu Rezende Silveira**

Pós-doutor em Engenharia Ambiental pela North Carolina A&T State University, Estados Unidos, Doutor em Meio Ambiente, Saneamento e Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Engenharia Civil - Saneamento e Recursos Hídricos pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1993), Mestre em Matrîse en Engeniérie de l'Environnement - Ecole Polytechnique Federale de Lausanne EPFL/Suiça. Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

### **Gislaine Ogata**

Doutoranda em Ciências da Motricidade pelo Programa de Pós-Graduação - Universidade Estadual Paulista- UNESP. Mestre em Saúde Coletiva. Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Especialista em Acupuntura. Coordenadora do Curso de Graduação em Fisioterapia, Supervisora de Estágio e Professora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

### **Iselda Sausen Feil**

Mestre em Educação Brasileira, pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

### **Ismael Forte Valentin**

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2008); Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2001). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1994), em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras (1992), em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (1985). Professor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), atuando em diversos cursos disciplinares na área de Teologia, Ciências da Religião e Educação. Desenvolve projetos de Pesquisa e Extensão na mesma Universidade.

### **Joana de São Pedro**

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e Letras com Licenciatura Inglês/Português pela UNIP. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). A partir de 2016 passou a atuar com projeto de extensão da PUC-Campinas no Colégio de Aplicação PIO XII.

### **Jonathan Daniel Telles**

Mestrando em Ciências da Motricidade - Universidade Estadual Paulista- UNESP. Graduado em Educação Física (Bacharel) e Fisioterapia pelo Unisalesiano. Pós Graduado em Treinamento Personalizado e Musculação (Unisalesiano) e Pós Graduado em Osteopatia pelo Colégio Brasileiro de Osteopatia. Professor do Curso de Fisioterapia e Supervisor de estágio nas áreas de Fisioterapia Esportiva e Traumatologia do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins - SP.

### **José Alexandre Curiacos de Almeida Leme**

Doutor e Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Graduado em Educação Física (Bacharelado), professor no Centro Universitário Auxilium, professor substituto no Depto de Educação Física na UNESP- Bauru.

### **Karime Farache Lopes**

Graduanda do Curso de Relações Internacionais da Universidade do Sagrado Coração e participante do projeto de Extensão.

### **Karina Garcia Mollo**

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora no Curso de Psicologia da UNIMEP. Compõe o Grupo de Estudo Marxismo e Educação da Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Questões Sociais (NEPEQSO) e o Grupo de Estudos em Processos Grupais do Curso de Psicologia da UNIMEP.

### **Leandro Paschoali Rodrigues Gomes**

Doutorando em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Mestre em Educação Física (Núcleo de Performance Humana) pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Graduado em Educação Física e Especialista em Fisiologia do Exercício

pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins-SP.

### **Luiz Carlos de Oliveira**

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Mestre e Especialista em Psicologia Clínica Comportamental pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Especialista em Educação – formação de professores pela USC-Bauru. Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogos pela Faculdade Sagrado Coração – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Docente nos Cursos de Psicologia, Pedagogia e Enfermagem - Missão Salesiana de Mato Grosso e Coordenador Institucional do Programa da Capes de Iniciação à Docência – PIBID/Unisalesiano.

### **Luzia Camacho Hasegawa**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Graduada (1996) em Desenho Industrial pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo – FEBASP.

### **Márcia Aparecida Lima Vieira**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Graduada em Pedagogia pela UNIMEP. Especialista em Extensão Universitária pela UFSJ. Atua como professora da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMEP e como coordenadora de projetos de extensão universitária do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP). Possui experiências, estudos e pesquisas em Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação de crianças e adolescentes acolhidos, Educação do Campo e PRONERA, desenvolveu projeto de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique, desta experiência elaborou tese sobre Educação de Adultos, Analfabetismo e Pobreza.

### **Maurício de Carvalho Marinho**

Graduando do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e bolsista do projeto de extensão

### **Natália Capristo Navarro**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

### **Nicali Bleyer Ferreira dos Santos**

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). É professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás e assessora da Pró-reitoria de Extensão, coordenadora do núcleo de pesquisa sobre elaboração de materiais paradidáticos para o ensino de Geografia para o estado de Goiás. Coordenadora do Programa Institucional de Incentivo a Docência - PIBID do curso de Geografia. Professora convidada do curso de especialização em Gestão e Planejamento Ambiental do curso de Engenharia Ambiental da UFG. É líder do grupo de pesquisa Elaboração de Materiais Paradidáticos para o Ensino de Geografia e Meio Ambiente, do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

### **Raíza Cruz de Souza**

Graduanda do curso de Psicologia e Bolsista de Projetos de extensão e iniciação científica da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

### **Taíse Neves Possani**

Mestre em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Letras-Licenciatura Plena - habilitação Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

### **Tamires Matos de Oliveira**

Graduanda do Curso de Relações Internacionais da Universidade do Sagrado Coração e participante do projeto de Extensão.

### **Vagner Roberto Bergamo**

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Graduado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), desenvolve o projeto de Extensão intitulado “Esportes Unificados: Modelo para o desenvolvimento do esporte e lazer inclusivo”. Atuou como Diretor e Secretário de Esportes (Salto-SP), Coordenador Pedagógico e Diretor do Curso de Educação Física (PUC-Campinas), Coordenador de Esportes para Pessoas com Deficiência (CAID/PUC-Campinas) e Membro Voluntário do Staff da Fundação Special Olympics Brasil (Coordenador Nacional da modali-

dade de Atletismo, Diretor Nacional de Jogos e Eventos; Coordenador Nacional do projeto Esporte Unificado/ESPN).

### **Vanessa Steigleder Neubauer**

Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Graduada em Dança pela Universidade de Cruz Alta, Especialista em Psicopedagogia Abordagem institucional e clínica também pela Universidade de Cruz Alta, Especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo MEC SEESP, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade de Cruz Alta. Pesquisadora das instituições Universidade de Cruz Alta, Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

### **Vânia L. Fischer Cossetin**

Doutora e Mestre em Filosofia pela PUCRS, Graduada em Filosofia e Artes pela Unijuí, Professora de Filosofia do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Unijuí; líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Humanidades no Ensino Médio - GPEI; membro do Grupo de Pesquisa Dimensões Éticas e Políticas da Educação; membro do Grupo de Extensão Escola, Currículo e Conhecimento: práticas integradas e integradoras; Coordenadora do Grupo de Estudos Temático Paideia: educação e formação humana na interface do ensino, pesquisa e extensão.

### **Veronice Mastella da Silva**

Doutora em Letras (estudos linguísticos) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professora da Universidade de Cruz Alta.

### **Viviane Cristina Dias**

Mestre em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Ciências da Computação pela PUC Minas. Professora da PUC Minas. Professora do Curso de Engenharia Civil da PUC Minas e Coordenadora de Extensão do Instituto Politécnico.