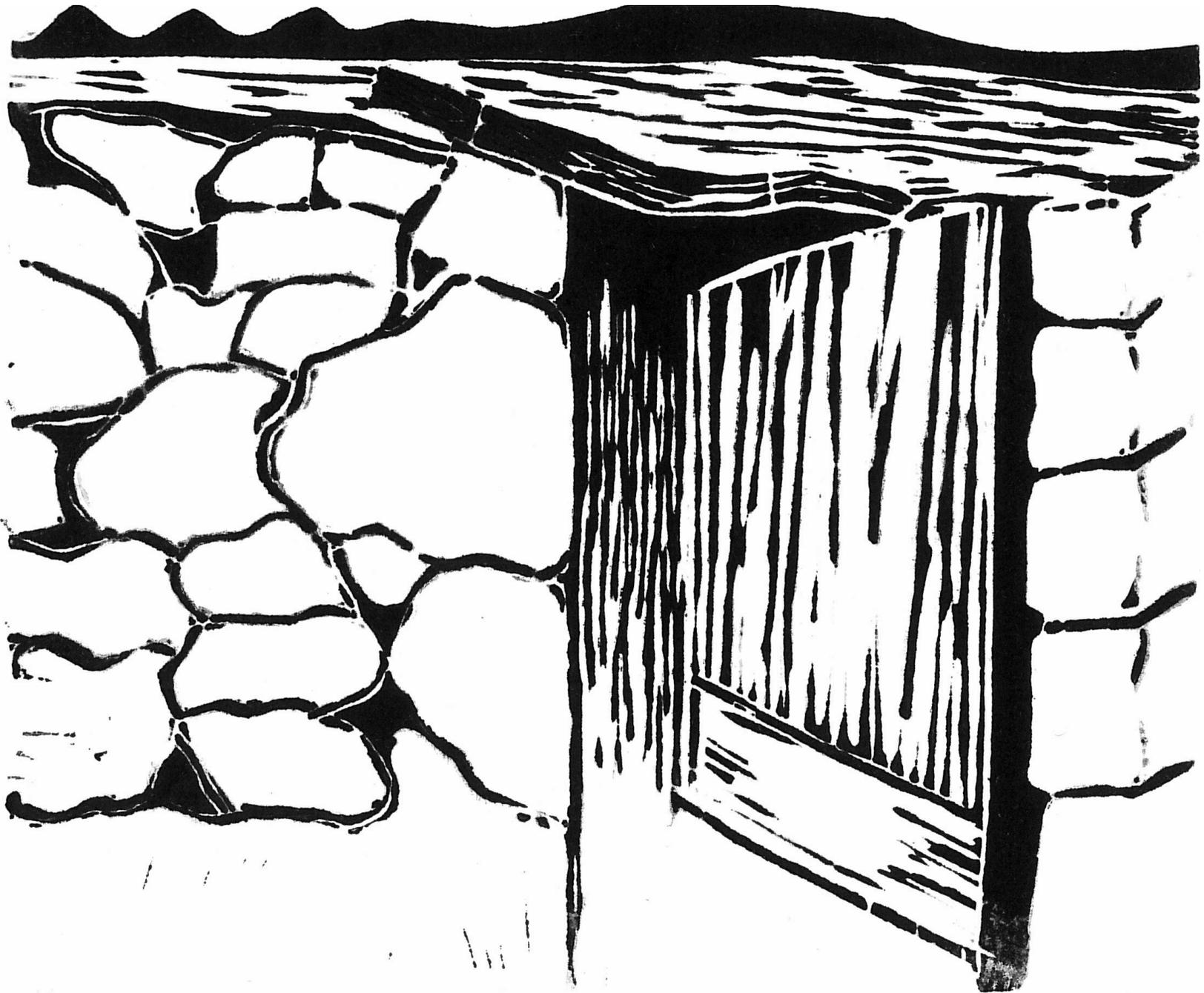


EXTRAMUROS

REVISTA DE EXTENSÃO DA UNIVASF

Volume 4, número 2, 2016



Mic

*Integração
e Inclusão*

*Law Uchida
1912*

Proex
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

UNIVASF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
VALE DO SÃO FRANCISCO

EXTRAMUROS

REVISTA DE EXTENSÃO DA UNIVASF

Volume 4, número 2, 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
VALE DO SÃO FRANCISCO**

Reitor

PROF. DR. JULIANELI TOLENTINO DE LIMA

Vice-Reitor

PROF. DR. PROF. TÉLIO NOBRE LEITE

Pró-Reitora de Extensão

PROF. DRA. LUCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

PROF. DR. HELINANDO PEQUENO DE OLIVEIRA

Pró-Reitora de Ensino

PROFA. DRA. MÔNICA APARECIDA TOMÉ PEREIRA

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

PROFA. DRA. MÁRCIA MEDEIROS DE ARAÚJO

Pró-Reitor de Orçamento e Gestão

PROF. DR. ANTÔNIO PIRES CRISÓSTOMO

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional**

PROF. ME. BRUNO CEZAR SILVA

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Diretor de Extensão

PROF. DR. WAGNER PEREIRA FÉLIX

Diretor de Arte, Cultura e Ações Comunitárias

PROF. DR. FULVIO TORRES FLORES

Diretor do Espaço Ciência e Cultura

PROF. DR. MILITÃO FIGUEIREDO

Assistente em Administração – Gabinete da Pró-Reitoria

RUTH MORAIS NUNES DE AMORIM

Coordenadora do Espaço Plural

LIGIA ANNY ALVES DE CARVALHO FARIAS

Assistente de Apoio às Atividades de Estágio

CLEVERSON THAYRONE DA SILVA ALMEIDA

Assistente de apoio às atividades de extensão

MARIA CLARA SILVA DE CARVALHO

Coordenadores administrativos – Diretoria de Extensão

EDILUCIA BARROS DA SILVA

ANDERSON VIEIRA SANTOS

Estagiários – Coordenação de Estágio

RAPHAEL PATRIK RODRIGUES DE CARVALHO

LUANN ALVES DE SOUZA

ANDRÉ LUIZ MAGALHÃES DE SOUZA

Estagiários – Diretoria de Extensão

JOÃO LUIZ OLIVEIRA ARAÚJO – Cursos de Idiomas

ISAÍAS DE LIMA FLORENTINO JUNIOR – Ligas Acadêmicas

GEORGE SANTIAGO ALVES – Desenvolvedor Web

**Estagiários – Diretoria de Arte, Cultura e Ações
Comunitárias**

IRAÍMA SILVA LAGO

JASON RIBEIRO DO NASCIMENTO

JONATHAS PLÍNIO DE SANTANA NUNES

LEONARDO GONÇALVES TEIXEIRA PEREIRA

Educadores – Espaço Arte, Ciência e Cultura

ELAINE SANTOS

ELIENA ANA

BRUNA MURICY

IGOR LUIZ

NEEMIAS SOUZA

COMISSÃO EDITORIAL

Editor Responsável

PROF. DR. FULVIO TORRES FLORES

Editor Assistente

PROF. ME. EDSON RODRIGUES MACALINI

CONSELHO EDITORIAL

PROFA. DRA. DARIZY FLÁVIA VASCONCELOS

UFBA - Universidade Federal da Bahia

PROF. DR. JOSÉ FILIPE VILELA VAZ

UMINHO – Universidade do Minho

PROF. DR. FRANCISCO ROBERTO CAPORAL

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

PROFA. DRA. GHISLAINE DUQUE

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

PROFA. DRA. GISELE GIANDONI WOLKOFF

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

PROF. DR. DR. H.C. HANS-JOACHIM APPELL CORIOLANO

DSHS - Deutsche Sporthochschule Köln

PROF. DR. HELINANDO PEQUENO DE OLIVEIRA

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

PROFA. DRA. HOSANA DOS SANTOS SILVA

UNIFESP - Universidade Federal do Estado de São Paulo

PROFA. DRA. JOSEFA SALETE BARBOSA CAVALCANTE

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

PROF. DRA. LÚCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

PROFA. DRA. MARCIA BENTO MOREIRA

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

PROFA. DRA. SIMONE MALAGUTI

LMU - Ludwig-Maximilians-Universität München

PARECERISTAS

VOLUME 4, NÚMERO 2 | 2016

PROFA. MA. AUDIMAR DE SOUSA ALVES (UNIVASF)
PROFA. DRA. CHRISTINA MOROTOMI FUNATSU COELHO (SANTA CASA-SP)
PROFA. DRA. DIDIÊ ANA CENI DENARDI (UTFPR)
PROFA. DRA. FLAVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS (UNIVASF)
PROF. DR. FULVIO TORRES FLORES (UNIVASF)
PROFA. DRA. GISELE GIANDONI WOLKOFF (UFF)
PROFA. DRA. GRAZIELA MARIA LISBOA PINHEIRO (UNIVASF-EXTENSÃO)
PROF. DR. HELDER RIBEIRO FREITAS (UNIVASF)
PROFA. DRA. KATHLEEN ELANE LEAL VASCONCELOS (UEPB)
PROFA. DRA. LIVIA MARQUES CARVALHO (UFPB)
PROFA. DRA. LÚCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA (UNIVASF)
PROF. DR. MARCELO DE MAIO NASCIMENTO (UNIVASF)
PROFA. DRA. MARIA DAS GRAÇAS CLEOPHAS PORTO (UNILA)
PROFA. DRA. MARIA LUCIA CHAVES LIMA (UFPA)
PROFA. DRA. RENATA WILNER (UFPE)
PROFA. DRA. SILVIA RAQUEL SANTOS DE MORAIS (UNIVASF)
PROFA. DRA. SIMONE DE PINHO BARBOSA (UFJF)

Todos os textos e suas imagens, assim como a revisão, são de responsabilidade dos autores.

É permitida a reprodução parcial das informações publicadas, desde que seja citada a fonte.

Universidade Federal do Vale do São Francisco
Pró-Reitoria de Extensão

EXTRAMUROS – Revista de Extensão da UNIVASF.
Petrolina-PE.
Pró-Reitoria de Extensão
Volume 4, número 2 | 2016.
175 p.
Semestral
ISSN 2318-3640
1. Extensão. 2. Universidade. 3. Revista.
I. Título

REVISTA DE EXTENSÃO DA UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, s/n.
Centro
Petrolina – PE
CEP 56304-205

Gabinete da Pró-Reitoria: (87) 2101-6768
www.extramuros.univasf.edu.br
extramuros@univasf.edu.br

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| EDITORIAL | 6 |
| <i>Prof. Dr. Fulvio Torres Flores, Prof. Me. Edson Rodrigues Macalini</i> | |
| SOBRE A ARTISTA | 9 |
| <i>Prof. Me. Edson Rodrigues Macalini</i> | |
| ARTIGOS | 11 |
| Sustentabilidade socioambiental em áreas de reforma agrária: tipo ideal enquanto instrumento de avaliação, planejamento e intervenção social | 12 |
| <i>Helder Ribeiro Freitas, France Maria Gontijo Coelho, Ivo Jucksch, José Roberto Pereira, Elpídio Inácio Fernandes Filho</i> | |
| ATER no semiárido: um encontro de possibilidades e desafios para o desenvolvimento rural do território de identidade Sertão do São Francisco- Bahia | 33 |
| <i>Tiago Pereira da Costa, Lilian da Silva Teixeira</i> | |
| Contribuições de uma extensão universitária participativa: uma proposta de educação para a cidadania | 54 |
| <i>Cecília Maria Resende Gonçalves de Carvalho, Jamilla Istefâne Nunes de Sousa, Sara Maria Sumbér da Silva, Ana Beatriz Gonçalves de Carvalho</i> | |
| Medicina na escola: a lição é a prevenção do diabetes | 66 |
| <i>Nathalia Vendas Tomé Rolinho, Heloísa Stefanin Vieira, David Fernando de Moraes Neri</i> | |
| Produção de fracasso/sucesso e queixas escolares em uma comunidade ribeirinha do Piauí | 75 |
| <i>Fauston Negreiros, Mauro Sérgio Cruz Sousa Lima, Ellery Henrique Barros da Silva, Alciléia Rodrigues da Silva</i> | |
| Extensão: possibilidade e desafios – uma análise a partir do programa de extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA | 86 |
| <i>Danielle Michelle Moura de Araújo</i> | |
| Fatores associados ao diagnóstico de hipertensão arterial sistêmica em garís no município de Araguaína – T0 no ano de 2015 | 95 |
| <i>Jonivaldo Lopes Santos, Joabe Andrade Silva, Joan Alessandro Barros Silva, Debora Regina Madruga Vargas</i> | |
| Projeto “Meu Shakespeare”: uma intervenção intermediática | 111 |
| <i>Valdinei Pedro Sales Vieira, Erika Viviane Costa Vieira</i> | |
| Conhecendo os benefícios dos alimentos: alimentos funcionais | 124 |
| <i>Andressa Rodrigues Ramos Reis, Juliana Mikaelly Dias Soares, Alessandra Gonçalves de Souza, Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias</i> | |
| RELATOS | 137 |
| A realidade de um serviço de média complexidade, para o público LGBT, voltado para a atenção à saúde sexual e reprodutiva da população: do ideal ao real | 138 |
| <i>Antonio Gabriel Feitosa Rolim, Fernanda Luisa Campos Alencar de Brito, Ananda Surama da Silva Moreira, Maiara Denize Nascimento</i> | |
| Experiência docente em três cursos a distância do Projeto Narravis: relatos de interação | 147 |
| <i>Raquel Parrine</i> | |
| Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista | 165 |
| <i>Léia Gonçalves Gurgel, Livia Padilha de Teixeira, Bruna Mattos Machado, Caroline Tozzi Reppold</i> | |
| DADOS TÉCNICOS | 175 |

Prof. Dr. Fulvio Torres Flores¹

Prof. Me. Edson Rodrigues Macalini²

¹Editor Responsável da Extramuros. E-mail: fulvio.flores@univasf.edu.br.

²Editor Assistente da Extramuros. E-mail: edson.macalini@univasf.edu.br.

Esta edição, a segunda do ano de 2016, marca uma despedida e uma renovação, ambas bem-vindas aos seus protagonistas e importantes para o bom desenvolvimento da EXTRAMUROS. A despedida refere-se à saída do Prof. Fulvio Torres Flores a fim de assumir a Diretoria de Arte, Cultura e Ações Comunitárias (PROEX-UNIVASF). O professor criou a revista a partir da solicitação feita pela Profa. Dra. Lucia Marisy de Souza Ribeiro Oliveira, Pró-reitora de Extensão da UNIVASF, no final de 2012. Como editor responsável no período de 2013 a 2016, com lançamento regular de no mínimo duas edições ao ano, a revista encontra-se consolidada tanto no ambiente institucional em que nasceu como entre as revistas de extensão do país.

Nestes quatro anos, a revista tem recebido textos de todo o país, tanto por fluxo contínuo quanto por chamadas específicas, com as mais variadas expressões do trabalho extensionista universitário em inúmeras áreas do saber (conforme divididas pela CAPES). A leitura da revista cresce cada vez mais, com textos ultrapassando a marca de 5, 6 e até 7 mil acessos (visualizações/downloads). Até a publicação deste editorial totaliza mais de 130 mil acessos a seus textos individualmente e também em formato de revista completa. A publicação de relatos de experiência, artigos e entrevistas evidencia o crescimento da prática extensionista, que precisa ainda ser mais ampliado a fim de valorizar o diálogo com a sociedade, razão suprema da extensão.

A renovação apresenta-se na pessoa do Prof. Edson Rodrigues Macalini, do curso de Artes Visuais da UNIVASF, que tem atuado há alguns meses como editor assistente e assume como editor responsável a partir de 2017. O Prof. Edson traz em sua bagagem profissional experiência em extensão nos estados do Amazonas, Santa Catarina e Paraná, além de prévia experiência com periódicos acadêmicos. Com a missão de manter a consolidação da revista e ao mesmo tempo ampliar seu alcance, caberá ao novo editor mudar o que for necessário, adequando a novos padrões e até mesmo inventar o que ninguém ainda ousou. Esta difícil tarefa será atenuada pela alegria e pela dedicação ao conhecimento demonstrados pelo professor no momento em que foi convidado a assumir tamanha responsabilidade. Boa sorte e bom trabalho, Prof. Edson!

Abrindo esta edição, na seção **Artigos** encontra-se o texto *“Sustentabilidade socioambiental em áreas de reforma agrária: tipo ideal enquanto instrumento de avaliação, planejamento e intervenção social”*, escrito pelos autores Helder Ribeiro Freitas, France Maria Gontijo Coelho, Ivo Jucksch, José Roberto Pereira e Elpídio Inácio Fernandes Filho, trata da síntese e análise do processo de constituição do assentamento Primeiro de Junho - Tumiritinga-MG, por meio de uma metodologia instrumentalizada na compreensão dos fenômenos socioambientais. Para tanto, constroem categorias de sustentabilidade para grupos sociais e chegam à conclusão da necessidade de elaboração de modelos flexíveis e categorias analíticas que representem a dinâmica de organização dos grupos sociais envolvidos.

Os autores Tiago Pereira da Costa e Lilian da Silva Teixeira em *“ATER no semiá-*

rido: um encontro de possibilidades e desafios para o desenvolvimento rural do território de identidade sertão São Francisco – Bahia” apresentam os resultados de uma atividade investigativa sobre as ações de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER), mediante a perspectiva da Convivência com o Semiárido, a fim de diagnosticar os problemas e os desafios estruturantes que afetam as famílias atendidas pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, no Território do Sertão do São Francisco – TSSF, norte da Bahia.

O texto *“Contribuições de uma extensão universitária participativa: uma proposta de educação para a cidadania”*, de Cecília Maria Resende Gonçalves de Carvalho, Jamilla Istefâne Nunes de Sousa, Sara Maria Sumbér da Silva e Ana Beatriz Gonçalves de Carvalho, tem o propósito de analisar os resultados alcançados com ações extensionistas decorrentes de práticas educativas interdisciplinares focadas nas questões dos direitos humanos e cidadania. O trabalho foi desenvolvido na comunidade junto às crianças, adolescentes e suas respectivas famílias no decorrer de 2013.

Intitulado como *“Medicina na escola: a lição é a prevenção do diabetes”*, o artigo de Nathalia Vendas Tomé Rolinho, Heloísa Stefanin Vieira e David Fernando de Moraes Neri apresenta a experiência obtida durante um projeto de extensão em que foram desenvolvidas atividades educacionais relacionadas ao Diabetes Mellitus, para estudantes do ensino fundamental da rede pública de Petrolina-PE, com o objetivo de estimular a prevenção e a promoção da saúde de jovens em processo de formação.

Em *“Produção de fracasso/sucesso e queixas escolares em uma comunidade ribeirinha do Piauí”*, os autores Fauston Negreiros, Mauro Sérgio Cruz Sousa Lima, Ellery Henrique Barros da Silva e Alciléia Rodrigues da Silva discorrem acerca dos resultados das pesquisas realizadas pelo Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira. Os dados coletados apontam sob aspectos quanto às dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente, o papel exercido pela escola, as concepções acerca da aprendizagem, as estratégias de avaliação quanto aos conteúdos e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula.

Danielle Michelle Araújo Moura, no artigo *“Extensão: possibilidade e desafios – uma análise a partir do programa de extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA”*, busca refletir sobre a extensão universitária em instituições de ensino superior, cuja análise incidirá sobre instituições recentemente criadas em território brasileiro e, em especial, aquelas com características relacionadas a um ambiente de integração multinacional.

No artigo *“Fatores associados ao diagnóstico de hipertensão arterial sistêmica em garís no município de Araguaína-TO no ano de 2015”*, Jonivaldo Lopes Santos, Joabe Andrade Silva, Joan Alessandro Barros Silva e Debora Regina Madruga Vargas apresentam múltiplos fatores que contribuem para o desencadeamento de diversas doenças apontadas como causadoras de inúmeras mortes em toda população. Entre eles, os Garís, objeto desse estudo, cujas respectivas condições socioeconômicas, idade, escolaridade, etilismo, tabagismo, sexo, atividade física, estresse, alimentação, sono/repouso foram analisadas e com isso identificou-se fatores de riscos para a construção de uma conscientização como ferramenta para a educação em saúde.

O artigo *“Projeto Meu Shakespeare: uma intervenção intermediária”*, de autoria

de Valdinei Pedro Sales Vieira e Erika Viviane Costa Vieira, é resultado de intervenções educativas com alunos do ensino médio. Nele estão apresentadas as influências do escritor na literatura ocidental, em especial, no ano de comemoração de seus 450 anos de nascimento. As adaptações contemporâneas de seus textos promovem a crítica cultural, a discussão de pressupostos etnocêntricos e o diálogo com as produções das indústrias culturais, cinematográfica e editorial.

Já o texto *“Conhecendo os benefícios dos alimentos: alimentos funcionais”*, de autoria de Andressa Rodrigues Ramos Reis, Juliana Mikaelly Dias Soares, Alessandra Gonçalves de Souza e Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias, é um estudo a partir da análise e estímulo por meio da educação nutricional ao consumo de alimentos funcionais regionais do sertão nordestino. A metodologia para tal investigação partiu das informações obtidas por meio dos hábitos alimentares e questionários aplicados. O texto se encerra com uma reflexão acerca do desconhecimento nutricional oriundo dos alimentos por parte da população que vive nessa localidade.

Abrindo a sessão de **Relatos**, em *“A realidade de um serviço de média complexidade, para o público LGBT, voltado para a atenção à saúde sexual e reprodutiva da população: do ideal ao real”*, os autores Antônio Gabriel Feitosa Rolim, Fernanda Luísa Brito, Ananda Surama da Silva Moreira e Maiara Denize Nascimento, apresentam a experiência de uma atividade proposta na disciplina *“Temas Atuais em Psicologia da Saúde”*, do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Nessa disciplina os alunos são testados a comporem um olhar crítico sobre as políticas públicas voltadas para a saúde sexual e reprodutiva da população LGBT para a prevenção e tratamento das DSTs/HIV/AIDS.

Raquel Parrine, em *“Experiência docente em três cursos a distância do Projeto Narravis: relatos de interação”*, apresenta como se deu o ensino em três cursos a distância oferecidos entre agosto de 2012 e novembro de 2013, chamados de Aspectos da Literatura Policial (ALPL) e Aspectos da Literatura Policial: o Método (MALP), através de Ambiental Virtual de Aprendizagem (AVA). A autora propõe por meio da plataforma virtual a adequação dos recursos tradicionais de ensino aprendizagem como técnicas a serem aprimoradas, bem como, os meios que promovem a rotina de criação e tutoria de um curso a distância.

Encerra essa sessão o relato *“Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista”*, que foi escrito coletivamente por Léia Gonçalves Gurgel, Lívia Padilha de Teixeira, Bruna Mattos Machado e Caroline Tozzi Reppold. O texto apresenta ações realizadas por meio de um projeto interdisciplinar em Psicologia e Fonoaudiologia, cujos resultados obtidos contribuem para a escrita e autoeficácia de adolescentes em processo de aprendizagem escolar.

Aos leitores e às leitoras da EXTRAMUROS, agradecemos por terem acompanhado nossos trabalhos e desejamos uma prazerosa leitura dos textos apresentados nesta edição!

Loirí Ieda Vasem Vechio é graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel/PR - FACIAP e especializada em Arte Educação pela Faculdade Assis Gurgacz - FAG. Reside atualmente em Curitiba – PR.

Na área artística seu trabalho permeia o desenho, a gravura e a escultura.

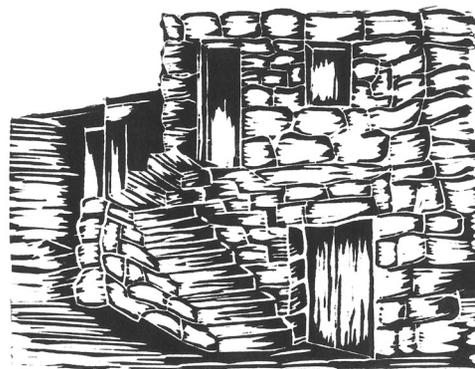
Na escultura seu trabalho é resultado das pesquisas sobre o movimento do corpo, onde emprega geralmente materiais reciclados, como o papel e o metal, bem como outros que ganham nova finalidade e função social na arte, como as questões que envolvem sustentabilidade e meio ambiente.

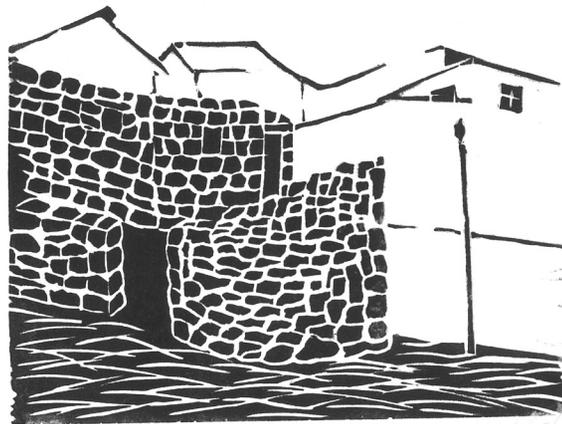
No desenho e na Gravura, busca os efeitos de luz, sombra e perspectivas nas imagens, explora e retrata detalhes refinados dos objetos e lugares que visita que de alguma forma lhe cobram maior atenção e contemplação.

As imagens que compõem essa edição retratam os Muros e Vuelas de pedras de Sanfins do Douro, vilarejo do interior da região do Douro, em Portugal. Suas paisagens bucólicas e escorregadias, entre pedras, ladeiras e musgos, são ofuscadas pela beleza de sua população hospitaleira, seus vinhedos e suas oliveiras. Referências estéticas e visuais da paisagem vivida e cultivada como motivação para o trabalho em Artes Visuais.

Este trabalho fez parte do Projeto em Gravura desenvolvido na Residência Artística pela Fundação-Casa Museu Maurício Penha, em julho de 2013. Cabe ressaltar que a Fundação Casa-Museu Maurício Penha, ex-casa do Professor de Artes Maurício Penha, que a deixou para a memória da cidade, atribui Bolsas de Estudos a candidatos (portugueses ou estrangeiros) que se proponham a desenvolver, com alguma continuidade, projetos de trabalho que incidam sobre temáticas regionais/locais nas áreas de desenho, escultura, pintura, fotografia, gravura, história da arte, arqueologia e antropologia, entre outros.

Gravuras sobre muros e vielas de pedras de Sanfins do Douro, Portugal por Loirí Ieda Vasem Vechio





ARTIGOS



1/10 *by [unclear]* *by [unclear]*

Sustentabilidade socioambiental em áreas de reforma agrária: tipo ideal enquanto instrumento de avaliação, planejamento e intervenção social¹

Helder Ribeiro Freitas²

France Maria Gontijo Coelho³

Ivo Juksch⁴

José Roberto Pereira⁵

Elpídio Inácio Fernandes Filho⁶

¹Parte da dissertação do primeiro autor, intitulada “Distinção de ambientes e parcelamento de assentamentos rurais: uma abordagem metodológica”, defendida em 2004 junto ao Programa de Pós-graduação em Solos e Nutrição de Plantas, Departamento de Solos (DPS) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Algumas reflexões contidas neste artigo são resultados da continuidade do trabalho em Doutorado no Programa de Pós-graduação em Solos e Nutrição de Plantas da UFV, bem como da experiência de trabalho, durante o ano de 2006, tendo atuado como Articulador no Programa de Assessoria Técnica Social e Ambiental (ATES) junto ao INCRA/SR-06 em Belo Horizonte, aos assentamentos de Minas Gerais e participação em projetos de extensão articulado com a pesquisa junto

RESUMO

A partir da síntese e análise do processo de constituição do assentamento Primeiro de Junho - Tumiritinga - MG, foi possível avaliar sua sustentabilidade por meio da elaboração de “Tipos Ideais” enquanto recurso de analítica metódica que instrumentaliza a compreensão de fenômenos socioambientais complexos. Acredita-se ser essa uma estratégia metodológica que tenha aplicação junto aos processos de monitoramento, avaliação em propostas de desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais. A este modelo teórico-conceitual, aqui instrumentalizado através da “Análise Comparativa de Potencialidades e Limitações” possibilitou-se a construção de categorias de sustentabilidade para os grupos sociais identificados no assentamento Primeiro de Junho. Essa apropriação teórico-operacional e analítica na avaliação da sustentabilidade socioambiental de assentamentos rurais constituiu-se numa perspectiva metodológica promissora. Para isso, faz-se necessário elaborar modelos flexíveis e categorias analíticas que realmente representem a dinâmica de articulação organizativa e de valores dos grupos sociais envolvidos na análise, bem como os fatores condicionantes de sustentabilidade.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Tipo Ideal; Intervenção Social Participativa; Reforma Agrária.

Social and environmental suitability in areas of agrarian reform: ideal type as an instrument of evaluation, planning and social intervention

ABSTRACT

From the analysis of the process of constitution of the Primeiro de Junho settlement - Tumiritinga - MG it was possible to create a methodological resource to evaluate its sustainability through the elaboration of “Ideal Types”, as an analytical methodical resource that instrumentalize the understanding of complex socially and environmental phenomena. One believes that this methodological strategy has application at the monitoring processes, evaluation in proposals of sustainable development in rural settlements. To this theoretical-conceptual model, the “Comparative Analysis of Potentialities and Limitations” made possible the construction of categories of suitability for identified social groups from Primeiro de Junho settlement. This theoretical-operational and analytical appropriation in the evaluation of the socially and environmental suitability of rural settlement consisted in a promising methodological perspective. For this,

it is necessary to elaborate flexible models and analytical categories that really represent the organizative dynamics with the values of social groups involved in this analysis, as well as the factors that condition the suitability.

Keywords: Suitainability; Ideal Type; Participatory Social Intervention; Agrarian Reform.

INTRODUÇÃO

O II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) preconiza que as ações da Reforma Agrária fazem parte das estratégias políticas de fortalecimento da agricultura familiar (BRASIL, 2003). Nesse sentido, à medida que avança a implantação de um assentamento e que se define a configuração socioespacial e se estruturam as Unidades Produtivas Familiares (UPFs). Os assentados constituem-se, dessa forma, em mais um grupo integrante da diversidade inerente à agricultura familiar. Como um espaço social, os assentamentos rurais têm se constituído num campo de disputa e correlação de forças (BOURDIEU, 1996). A natureza pró-ativa dos sem terras tem implicações relevantes para a configuração do desenvolvimento e a manutenção das famílias nas áreas de Reforma Agrária, haja vista que muitas têm sido as críticas ao próprio Estado, por não ter conseguido exercer um papel direcionador e efetivo na reestruturação agrária no país com a implantação das condições básicas para o desenvolvimento sustentável das famílias em assentamentos rurais (LEITE et al., 2004).

A partir de 2003, após um período de quatro anos sem proposição do governo federal de ações de desenvolvimento no âmbito da Reforma Agrária, algumas políticas públicas passaram a ser construídas e direcionadas para suprir as demandas dos assentamentos rurais. Isso ocorreu tanto no plano da infraestrutura, quanto no plano da assessoria técnica. Nesse sentido, a definição de um Programa de Assessoria Técnica Social e Ambiental (ATES) veio integrada à Política Nacional de Assessoria Técnica e Extensão Rural (PNATER). Contudo, apesar do esforço dos mais diversos agentes sociais de desenvolvimento, há consenso entre eles que a maioria das ações implementadas ainda se encontra pouco articuladas (FERREIRA NETO; CARVALHO, 2006). Para compreender esse quadro é necessário teorizar sobre o significado, a efetividade e a operacionalidade de certos conceitos vinculados ao entendimento da agricultura familiar em sua articulação com o processo de estruturação de assentamentos.

O universo da agricultura familiar não possui limites claramente definido, mas comumente, está associada às “pequenas propriedades”, produção diversificada, mão-de-obra familiar, autonomia no processo produtivo, produção tanto para o autoconsumo quanto para o mercado, dentre outras características (ABROMOVAY, 1992; BUAINAIN; ROMEIRO, 2000; BRASIL, 2006). Nos assentamentos, mesmo considerando as especificidades do processo de estruturação da UPF, também se constata a reprodução desta mesma lógica (BRASIL, 2003). Desse modo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) considera que assentar famílias constitui, efetivamente, proporcionar condições básicas para que sejam criadas novas UPF que contemplem as perspectivas de sustentabilidade (BRASIL, 2003). Entretanto, surge aí um novo dilema: como incluir a idéia de “sustentabilidade” aplicada ao processo de constituição de assentamentos rurais, em se considerando as “necessidades” dos grupos sociais e “limitações” impostas pelo meio e pelo próprio grupo social (CMMAD, 1988).

ao assentamento Primeiro de Junho entre 1999 e 2009.

²Eng. Agrônomo, Doutor em Solos e Nutrição de Plantas; Prof. Colegiado de Eng. Agrônoma - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: helder.freitas@univasf.edu.br.

³Historiadora - Doutora em Sociologia; Prof.a Departamento de Economia Rural – Universidade Federal de Viçosa – UFV. E-mail: fmgontijo.coelho@gmail.com.

⁴Eng. Agrônomo - Doutor em Solos e Nutrição de Plantas. Prof. Departamento de Solos - Universidade Federal de Viçosa – UFV. E-mail: ivo@solos.ufv.br.

⁵Administrador - Doutor em Sociologia. Prof. Departamento de Administração - Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: jroberto@ufla.br.

⁶Eng. Agrônomo - Doutor em Solos e Nutrição de Plantas; Prof. Departamento de Solos – Uni-

Na tentativa de estabelecer certa ordem ao caos conceitual gerado por inúmeras formas de apropriação do conceito de sustentabilidade na agricultura, Azevedo (2002) orienta uma estrutura conceitual analítica que, necessariamente, está vinculada à ideia de sustentabilidade. Para tanto, ele aponta a necessidade de identificar as múltiplas facetas, dimensões e escalas relacionadas à sustentabilidade. As facetas são identificadas a partir das visões dos atores sociais envolvidos. As dimensões são várias e referem-se aos aspectos econômicos, sociais, ambientais, institucionais, científicos, éticos, e tantos outros, relacionados com a sustentabilidade do local em análise. Finalmente, as escalas representam os níveis espaciais em que a questão é tomada para análise, indo do local ao regional e, por fim, ao global. Além disso, a perspectiva de análise da sustentabilidade implica em questionamento sobre equidade social, autonomia cidadã, construção de estratégias locais de uso dos recursos naturais de forma que atendam às necessidades dos grupos sociais e respeitem a capacidade suporte ambiental. A construção da autonomia por parte de indivíduos e grupos sociais é apontada por Pereira et al. (2001) como elemento “emancipador” e de tomada de consciência da realidade cultural e ambiental.

Partindo das diferenças pertinentes aos aspectos históricos, socioculturais, econômicos, políticos e ambientais é que se torna possível a elaboração de “tipologias sociais” ou “tipos ideais”, uma estratégia de análise metódica e diferenciação capaz de instrumentalizar a compreensão de fenômenos sociais complexos (BRUYNE, 1991). Essa estratégia classificatória permite mais segurança no planejamento e execução de ações interventivas (COELHO, 2014) que tem em vista mudanças sociotécnicas, como na expressão de Lianza e Ador (2005). Assim, acredita-se que essa pode ser colocada como uma vertente promissora incorporada aos processos de monitoramento e avaliação de propostas de desenvolvimento sustentável em assentamentos ou mesmo em comunidades tradicionais. Merece, ainda, realçar que o sucesso dessa estratégia de análise exige como premissa que o monitoramento da sustentabilidade na constituição de UPF em assentamentos rurais deva, necessariamente, envolver o chamado pensamento complexo, como diria Morin (2005).

Em razão das especializações dos campos científicos, um trabalho como esse só terá conclusão com a qualidade necessária se for efetuado por equipes multidisciplinares. No relato deste trabalho, essa perspectiva metodológica foi viabilizada por diálogos transdisciplinares (PEREIRA, 2001), mais que disciplinares, pois especialidades de saber se perpassam e se interpõem a partir do levantamento etnográfico das percepções e sentido atribuído pelos assentados, ao passado, presente e futuro. Essa transdisciplinaridade possibilitou a estruturação da proposta de acompanhamento e análise da sustentabilidade de grupos sociais em assentamentos rurais que aqui será descrita.

PROCESSO METODOLÓGICO

A partir de um estudo de caso, a análise do processo de constituição do Assentamento Primeiro de Junho, foi possível criar um instrumento para avaliar sua sustentabilidade por meio da caracterização de suas “potencialidades” e “limitações”.

Caracterização do assentamento Primeiro de Junho

Localizado no município de Tumiritinga, Vale do Rio Doce, ao leste do estado de Minas Gerais, o assentamento Primeiro de Junho constitui-se no universo empírico de análise deste trabalho. Nessa área, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal

de Viçosa (UFV) vem desenvolvendo trabalhos de extensão e pesquisa de 1999 até os dias atuais. Essa aproximação duradoura da UFV junto à comunidade assentada possibilitou o aprofundamento e aproximações sucessivas (PEREIRA, 2001) necessário às diferentes facetas, dimensões e escalas da sustentabilidade, como orientou Azevedo (2002).

O Primeiro de Junho apresenta uma série de peculiaridades. Dentre elas, até o ano de 2007, destacava-se a presença de dois modelos de parcelamento e organização socioespacial nos quais os trabalhadores se distinguem por formas distintas de organização das atividades de produção:

- Exploração da terra em lotes individuais (familiar): 42 famílias.
- Exploração coletiva da terra por 39 famílias organizadas em uma cooperativa.

Modelo conceitual e operacional de análise da sustentabilidade

Para se identificar em que ponto poder-se-ia localizar o assentamento numa escala de desenvolvimento sustentável recorreu-se a construção de uma classificação empírica de sustentabilidade, conforme utilizado por Pereira et al. (2003) na elaboração de Planos de Desenvolvimento de Assentamentos (PDAs) em vários assentamentos do Noroeste de Minas e Distrito Federal. Nessa proposta identificam-se fatores que se destacam enquanto determinantes para se explicar porque um grupo social se encontra em determinada condição. Para isso, aplica-se a técnica de “Análise Comparativa de Potencialidades e Limitações” gerando categorias de sustentabilidade. O referido autor indica oito fatores condicionantes que, em sua maioria, estão incluídos no roteiro do INCRA (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006) para elaboração dos PDA (infraestrutura social; sistema de produção; mercado; meio ambiente; organização; assistência técnica; complexo institucional; educação), aos quais são atribuídas pontuações. A pontuação é feita atribuindo 1 (um) ponto positivo a cada ponto forte e, a cada ponto fraco, 1 (um) ponto negativo. O somatório dos pontos positivos é comparado com categorias de sustentabilidade sugeridas no Quadro 1, de modo que o assentamento se situe em um determinado ponto em relação ao tipo ideal (39 pontos) aqui denominado, Assentamento Sustentável (AS).

| Categorias | Pontos Classificatórios* |
|---|--------------------------|
| <u>AS</u> (Assentamento Sustentável) | 39 |
| <u>A</u> (Condições Favoráveis de Sustentabilidade) | 28-38 |
| <u>B</u> (Condições Intermediárias de Sustentabilidade) | 16-27 |
| <u>C</u> (Condições Mínimas de Sustentabilidade) | 08-15 |
| <u>D</u> (Abaixo das Condições Mínimas de Sustentabilidade) | <08 |

Entretanto, não se pode perder de vista que os níveis categorizados é resultado da construção empírica com vistas na construção de “tipos ideais”. Essa construção se constitui em “uma organização de relações inteligíveis próprias ou a um conjunto histórico, ou a um encadeamento de acontecimentos” (LIPSET et al. apud BRUYNE, 1991, p. 181). Neste sentido, o tipo ideal não existe, mas é algo concebido para permitir cognição, pois é um recurso metodológico de análise e se faz por aproximações sucessivas até chegar a uma referência capaz de agrupar aspectos explicativos de determinados fenômenos, que no caso aqui estudado são as condições de sustentabilidade dos assentamentos. Um teórico que utilizou dessa estratégia analítica para compreender o fenômeno complexo da sociedade moderna foi Max Weber.

Quadro 1. Classificação dos assentamentos em categorias de sustentabilidade. Fonte: Pereira et al. (2003). *Originalmente o autor apresenta o máximo de 40 pontos classificatórios, tendo sido excluído um dos critérios por não se aplicar à realidade social do presente trabalho.

Assim, originalmente, a construção de tipos ideais é um esforço classificatório promissor quando se pretendeu fazer uma análise e síntese de perfis, comportamentos e processos, no âmbito das ciências sociais. Os objetivos dessa classificação neste trabalho foram orientar instâncias públicas, famílias assentadas, mediadores e entidades de apoio na tomada de decisões estratégicas. As definições de metas, recursos e prazos são condicionados pela análise que se faz dos recursos existentes. A intenção aqui foi criar um instrumento que orientasse melhor a definição dos investimentos para que os assentamentos atinjam condições mais favoráveis de sustentabilidade num intervalo de tempo menor.

Levantamento, sistematização e análise dos dados

O levantamento e sistematização dos dados do assentamento ocorreram no universo do trabalho de mestrado desenvolvido pelo primeiro autor entre 2003 e 2004. Assim, o quadro síntese apresentado abaixo com a avaliação das limitações e potencialidades refere-se a este momento de análise. Entretanto, em virtude da continuidade da atuação do grupo da UFV junto ao assentamento, foi possível fazer uma série de acréscimos e discussões de situações e definições. Essas observações posteriores têm motivado novas indagações e implicações práticas e teóricas sobre efetividade e sustentabilidade em assentamentos.

Assim, na sistematização dos dados utilizou-se a “triangulação” na coleta e na análise de informações como orienta Triviños (1987), o que tem fundamentado pesquisas em educação e sociologia. A triangulação consiste no estabelecimento de três dimensões analíticas: o nível *teórico*, *empírico* (informações primárias) e *macro-histórico* (informações secundárias).

Para o campo das informações primárias, utilizou-se da potencialidade dos métodos de pesquisa participativa (COELHO, 2014), com o uso dos Diagnósticos Rápidos Participativos (DRPs). Orientados pela aproximação interventiva da pesquisa participativa as informações primárias vieram de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑUS, 1987) com técnicos do INCRA e assentados, caminhadas transversais (com assentados) nas áreas dos lotes e do assentamento como um todo, além de levantamento de solos (LE-MOS; SANTOS, 1996; EMBRAPA, 1999) e caracterização do meio físico em relação ao relevo, vegetação, uso da terra e degradação ambiental através de imagens de satélite de alta resolução (IKONOS-II). Tais informações foram trabalhadas no programa Arcview 3.2 e ArcGis 9 de modo a processar os dados do meio físico e facilitar a análise destes aspectos no que tange à sustentabilidade do assentamento

As informações secundárias foram obtidas de diversos documentos: laudo de vistoria do INCRA no processo de desapropriação; atas de reuniões dos assentados no período de criação do projeto de assentamento; diagnósticos e planos de desenvolvimento dos assentamentos; projeto de parcelamento do assentamento; imagens de satélites, fotos aéreas, levantamentos do meio físico feitos por técnicos do INCRA; relatórios de diagnóstico participativo com os assentados, relatórios de pesquisa e de extensão já realizados pela UFV ou em desenvolvimento junto às famílias até os dias atuais.

Finalmente, fez-se a triangulação das informações coletadas nas três dimensões analíticas foi realizada, possibilitando a identificação das limitações e potencialidades, bem como o monitoramento, avaliação e desenho das “sustentabilidades” identificadas para os grupos sociais existentes no assentamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização social e processo de constituição do assentamento primeiro de junho

Origem das famílias e ocupação da fazenda Califórnia

A grande maioria das famílias do Primeiro de Junho pertence aos municípios do Vale do Mucuri e Jequitinhonha (Águas Formosas, Poté, Padre Paraíso, Pavão, Itaipé, Novo Cruzeiro, Ouro Verde, Frei Gonzaga, Belo Oriente, Joaíma, Ladainha, Frei Gaspar, Coroaci, Frei Inocência, Irapé, Itinga e outros), ocorrendo apenas quatro dentre as vinte entrevistadas que já viviam no município de Tumiritinga. Praticamente todos têm origem rural e trabalhavam como diaristas em atividades agrícolas ou como “meeiro e parceiros em terra dos outros”. Pelos relatos, os poucos que detinham posse de terra viviam na propriedade dos pais em minifúndios, restritos à função de moradia e produção para o autoconsumo com criação de pequenos animais e quintais (frutíferas e hortaliças).

Essas famílias participaram desde a origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) em Minas e estavam presentes na primeira ocupação de terras no estado (COELHO et. al., 2007), que deu origem ao assentamento Aruega em 1988, no Vale do Jequitinhonha, município de Novo Cruzeiro. Hoje, no Primeiro de Junho, elas se classificam como os “excedentes” de Aruega e destacam que passaram por outras ocupações como a do atual assentamento Santa Rosa - Córrego das Posses, este último em Itaipé, dentre outras ocupações. Isso fez com que percorressem um caminho de ocupação de terras e despejos sofridos ao longo de sete anos até ocuparem a Fazenda Califórnia e Califórnia de Limeira em Tumiritinga em 1993.

De acordo com o diagnóstico feito pelo Centro Agroecológico Tamanduá (CAT) de Governador Valadares em 1988, aproximadamente 90 famílias que trabalhavam nas fazendas Califórnia e Califórnia de Limeira, impedidos de trabalhar pelos herdeiros da citada fazenda, se mobilizaram com o apoio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) e enviaram um abaixo-assinado ao então Presidente da República José Sarney, reivindicando a desapropriação desta para fins de Reforma Agrária. Em 1989, a fazenda Califórnia já havia sido decretada como área de interesse para fins de Reforma Agrária (Decreto nº 96.130 - 06/06/1988), mas os trabalhadores rurais aguardavam o andamento de processo judicial para a criação de um assentamento.

Contudo, as famílias com origem em Tumiritinga, ligadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais tiveram de esperar até o ano de 1993 para ter acesso à terra, quando entraram em contato com o MST e reuniram forças para ocupar a fazenda. As famílias do MST, com origem no Vale do Mucuri/Jequitinhonha, que estavam há vários anos ocupando e sendo despejadas de imóveis, vislumbraram na ocupação dessa fazenda, a possibilidade de assentamento definitivo das mesmas.

Assim, dois grupos com mediadores distintos, um ligado à FETAEMG e outro ao MST, entraram num acordo, reuniram forças e ocuparam as fazendas Califórnia e Califórnia de Limeira em primeiro de junho de 1993. Com a ocupação da área pelos dois grupos em 1993, sucederam-se três anos com uma série de divergências entre esses grupos. Tais desentendimentos acabaram por separá-los, o que culminou, em 1996, com a criação de dois assentamentos, Primeiro de Junho (Fazenda Califórnia) e Cachoeirinha (Fazenda

Califórnia de Limeira).

Definição do número de famílias assentadas, constituição de grupos sociais e parcelamento:

O INCRA, em seu laudo de vistoria, recomendou o assentamento de 62 famílias na área relativa às duas fazendas (Califórnia e Califórnia de Limeira). Desde a ocupação instalou-se o primeiro conflito que revelou as diferenças de concepção próprias dos dois grupos MST e FETAEMG. Enquanto o MST, que vinha com famílias em luta e debaixo da lona preta por mais de sete anos, reivindicava o assentamento de, aproximadamente, 90 famílias em toda área; o Sindicato de Trabalhadores rurais de Tumiritinga, vinculado à FETAEMG, reivindicava a prioridade na escolha da área para assentar seus integrantes, haja vista que as famílias estavam aguardando a desapropriação da área desde 1988.

Diante desse iminente conflito o INCRA optou pela criação de dois assentamentos, Cachoeirinha com 33 famílias e Primeiro de Junho com 81. Nas duas áreas, em que inicialmente os técnicos do INCRA previram uma capacidade de abrigar 62 famílias, acabou por assentar 114.

Dessa forma, no Primeiro de Junho, o menor lote possui 15 hectares e o maior 35 hectares. Quanto à capacidade de assentamento de famílias, nota-se que ela foi uma definição resultante de negociações, não sendo pautada exclusivamente por padrões técnicos como qualidade dos recursos naturais, características sócio-econômicas e culturais das famílias. Essa experiência evidencia que, nesse contexto estressante de longos anos de acampamentos e despejos, a definição das propostas de desenvolvimento do assentamento são difíceis. Mesmo que sejam de interesse dos assentados, eles não têm condições de total controle dos resultados futuros das decisões tomadas nesta fase.

Definida a capacidade de assentamento da área, número de famílias, e o desmembramento em dois assentamentos, as famílias assentadas no Primeiro de Junho voltaram-se para a discussão sobre a forma de organização interna do assentamento. A constituição e estruturação das formas de organização do trabalho e de uso da terra, se coletiva ou individual. No assentamento pesquisado esse foi um processo longo de negociações internas. De acordo com documentos consultados, relatos colhidos até 2004 e observações e análises da dinâmica do assentamento atualmente, foi possível estabelecer uma ordem cronológica de alguns momentos relevantes de constituição e estruturação dos grupos sociais assentados. Esses momentos trazem implicações para a sustentabilidade socioambiental do assentamento, como descritas adiante no Quadro 2.

| Momentos | Processo |
|-----------|--|
| 1993 | Constituição de grupos de exploração coletiva das áreas agricultáveis: nesse momento essa foi a forma de manter a unidade das famílias, em resistir na área até a definição do INCRA quanto à criação do assentamento, além de exercitar a forma de trabalho coletivo proposta pelo MST. |
| 1993 | Primeiras experiências na exploração de forma individual: as famílias que não se adaptaram à forma coletiva de trabalho iniciaram um processo de produção individual, seja por considerar que o coletivo não atendia às necessidades específicas de sua família, seja pela necessidade de autonomia na tomada de decisões quanto à dinâmica e ritmo do trabalho e da produção. |
| 1993-1996 | Consolidação das duas formas de produção: nesta fase definiram-se as perspectivas de constituição de unidades de produção “familiar individual” e unidade de produção “coletiva”. A unidade coletiva que esse grupo desejava constituir passava pela coletivização da terra, do capital e do trabalho. |

Quadro 2. Cronologia do processo de implantação do assentamento Primeiro de Junho. Fonte: Análise de documentos e entrevistas (2004), além de observações e relatórios de campo posteriores (até 2008).

| | |
|------|---|
| 1996 | Definição do INCRA quanto ao número de famílias a serem assentadas: neste momento ocorreu a discussão quanto às áreas que seriam ocupadas por cada um dos dois grupos. Com a opção do grupo que se autodenominou “individual” pela área denominada Limeira. O grupo coletivo ficou com a área restante em que se localiza a antiga sede da fazenda. Deste modo o assentamento ficou dividido praticamente ao meio possuindo uma área destinada a lotes familiares individuais e outra área de exploração coletiva na qual também se inseria uma agrovila em que todas as famílias do assentamento tinham um lote para construção de uma casa, inclusive os assentados que optaram pela exploração familiar individual dos lotes. |
| 1997 | Parcelamento feito pelo INCRA: esse foi feito seguindo alguns critérios técnicos e a forma de organização definida anteriormente pela comunidade. Início da aplicação dos créditos oficiais na estruturação das UPF e coletiva, bem como das infraestruturas sociais do assentamento. |
| 2006 | Dissidência de 14 famílias do grupo coletivo: após longo período de convívio e trabalho na cooperativa (10 anos), essas famílias estavam insatisfeitas com os resultados alcançados. Resolveram sair da cooperativa e solicitaram ao INCRA que fizesse um parcelamento parcial da área coletiva. Depois de negociações (2004, 2005 e 2006) estabelecidas entre este grupo dissidente, o grupo coletivo e o INCRA, a área foi parcelada em lotes individuais para exploração familiar, de modo que em 2008 as famílias encontravam-se em fase de reestruturação nestes lotes de entorno de 20 ha. Para essas famílias essa nova fase constitui-se em um período de recomeço haja vista que não dispõem mais de créditos oficiais da Reforma Agrária para estruturação das atividades socioprodutivas e da infraestrutura social dos lotes. |
| 2008 | Discussão relacionada à dissolução da cooperativa: em 2008 as 25 famílias remanescentes da cooperativa resolvem acabar com a cooperativa e propuseram o parcelamento da área coletiva restante, bem como a distribuição das benfeitorias construídas coletivamente ao longo de 12 anos de trabalho cooperativo, processo que ainda se encontrava em vias de definições junto ao grupo coletivo e ao INCRA no momento das últimas aproximações junto ao assentamento. |

Características das unidades de produção “coletiva” e “individual”

A constituição do assentamento, como apresentada aqui, levou à criação de formas de organização do trabalho e da produção com diferenças marcantes entre agricultores individuais e coletivos. Tendo como elemento de análise a “Unidade Produtiva” e partindo das características gerais dos grupos sociais (Quadro 3) podemos enquadrar os assentados individuais no que Abramoway (1992) e Woorttmann e Woorttmann (1997) chamou de unidades de produção camponesa, haja vista a busca pela autossuficiência, baixa inserção no mercado e não especialização em atividades destinadas à geração de renda.

Junto ao grupo coletivo, observam-se algumas semelhanças com a categoria de “empresa familiar”, tais como a diferenciação de linhas de produção para a subsistência e geração de renda. As atividades de produção de cana, pecuária leiteira e de corte, frango para corte e postura, apicultura, além da agroindustrialização da cachaça, abate de frangos e farinha de mandioca era claramente destinada à geração de renda para os cooperados. Nas famílias individuais, a atividade que tinham maior inclinação para este fim é a pecuária de corte. No entanto, a autonomia que caracteriza os coletivos é distinta da que caracteriza os individuais. Nos coletivos a autonomia baseia-se na formação política organizativa. Isso é o que Freire (1981) caracteriza como autonomia cidadã. Enquanto nos individuais trata-se da autonomia administrativa que Molina (1976) apresenta como característica marcante aos grupos camponeses.

Também é possível identificar em tais formas de organização, uma categoria de análise muito importante para o desenvolvimento de grupos sociais e comunidades rurais, que é a questão da solidariedade. Nesse sentido, Durkheim (1978) distinguia duas formas de solidariedade entre os indivíduos de um grupo social, a “orgânica” e a “mecâ-

nica”. Pode-se dizer que no grupo de famílias assentadas denominada individuais, predominavam a forma de solidariedade “mecânica”, ou seja, este grupo realiza suas atividades separadamente e só se organiza em ações coletivas quando motivado pela vantagem material explicitada. Isso é o que se pode traduzir da seguinte afirmativa “o que eu vou ganhar com o trabalho no grupo ou na associação?” Diferentemente, no grupo coletivo predominava a solidariedade “orgânica”, ou seja, uma articulação de atividades interligadas. A partir dessa perspectiva de Durkheim, o que mantinha a maioria das pessoas no grupo coletivo seria a afetividade dessa articulação que era a materialização dos ideais de construção de uma nova sociedade mais igualitária e solidária.

| Fatores | Individual | Coletiva |
|--|--|--|
| Nº Famílias | 42 | 39 |
| Área média dos lotes (ha) | 20,00 (entre 13,00 e 34,00 ha) | 935,00 (exploração coletiva) |
| Forma de organização | Associação de Produtores Individuais da Fazenda Califórnia. | Cooperativa – Coopernova. |
| Objetivo da produção | Segurança alimentar e geração de renda. | Segurança alimentar e geração de renda. |
| Intensidade de uso de insumos agroindustriais. | Baixo, chegando a nulo: sem uso de adubação química e sementes melhoradas; eventual uso de trator no preparo da terra; trabalho braçal nos tratos culturais, além de tração animal para o transporte. | Médio uso de insumos: eventual uso de adubação química e sementes melhoradas; constante uso de trator/implementos e caminhão próprios, o que não substitui totalmente o uso do trabalho braçal; ração industrializada para alimentação de frangos. |
| Organização do trabalho | Mão-de-obra familiar | Mão-de-obra coletiva dos associados |
| Atividades produtivas | Pecuária de corte e leite, os cultivos de milho, feijão, arroz, abóbora, mandioca, cana-de-açúcar, frutíferas e hortaliças nos quintais, produção de farinha de mandioca, criação de pequenos animais. | Cultivo do milho, feijão, arroz, hortaliças, mandioca, frutíferas, cana, banana, pecuária leiteira e de corte, frango para corte e postura, apicultura, além da agroindustrialização da cachaça, abate de frangos e farinha de mandioca. |
| Inserção no Mercado | Baixa inserção da produção no mercado local. O principal produto é o boi vivo, seguido do excedente da produção de arroz, feijão, leite, milho e pequenos animais. Dentre esses têm sido destaque o arroz. | Grande inserção no mercado local e média no regional. Possui produção direcionada ao mercado, dentre elas têm-se: boi vivo, leite, frango vivo e abatido, cachaça, mel, farinha, além do excedente da produção de milho, feijão, arroz, hortaliças, dentre outros. Entretanto, não tem conseguido garantir a segurança alimentar das famílias. |
| Satisfação com os ganhos em produtos em dinheiro | Variável, há um número de famílias reduzido que estão satisfeitas por conseguir atender aos anseios financeiros e também à subsistência. | Baixa para a maioria dos cooperados, pois a distribuição dos resultados da cooperativa não tem conseguido satisfazer aos sócios, sejam eles financeiros, sejam para atender à subsistência. |
| Autonomia administrativa da unidade de produção | Todas as decisões quanto à forma de organização para o trabalho e as atividades produtivas são tomadas dentro do âmbito familiar, o que confere uma autonomia, relativa maior em relação aos coletivos. | Estão submetidos à hierarquia da cooperativa, de modo que não podem tomar decisões, no âmbito familiar, quanto à forma de trabalho e investimentos na unidade de produção. Todas as decisões passam pela assembléia. |
| Autonomia cidadã | Menor, haja vista o reduzido número de parcerias e a grande dependência de agentes políticos externos para o desenvolvimento das famílias. | Maior, pois o grupo tem uma forma de organização que potencializa as ações que beneficiam o bem-estar de todas as famílias. Exerce forte liderança política no município e ações do próprio MST ao reivindicar e encaminhar demandas do assentamento junto aos poderes públicos. |

Quadro 3. Principais características das unidades de produção coletiva e individual do assentamento Primeiro de Junho.
Fonte: Análise de documentos e entrevistas, 2004.

Nesse caso, a homogeneização dos processos produtivos e as tentativas de padronização dos ritmos do trabalho dos cooperados aproximou a dinâmica produtiva da cooperativa (um empreendimento de propriedade coletiva e de propósito distributivo) daquela que orienta uma empresa agrícola (propriedade privada voltada para a expropriação do trabalho e cúmulo de capital) Contudo, sem ter a estrutura de propriedade e de autoridade sobre o trabalho que existe numa empresa agrícola. Aos limites institucionais (operacionais e estruturais) somaram-se as dificuldades ou limites ambientais para a manutenção da subsistência e geração de renda efetiva para as famílias cooperadas. Essa situação tornou-se insuportável para algumas famílias até que um grupo de 14 cooperados desvinculou-se da cooperativa em 2006, com o conseqüente parcelamento de parte das terras coletivizadas e buscam estruturar-se enquanto UPF. Entretanto, sem os recursos de instalação comuns ao processo de reforma agrária, pois já haviam recebido tais créditos (instalação, PROCERA, PRONAF, custeio, etc...) e encontram-se, novamente, sob uma terra nua.

As demais famílias cooperadas resistiram e continuaram na proposta do trabalho coletivo. Entretanto, neste ano de 2008, a tensão provocada pela precariedade de reprodução econômica, não resposta ambiental satisfatória e as dificuldades de gestão das inúmeras atividades produtivas com a redução da força de trabalho, configurou um cenário de disputas internas e abalo nos laços de afetividade, confiança e respeito mútuo que levaram as famílias do grupo decidir pela dissolução da cooperativa e parcelamento das terras. Assim, iniciou-se um amplo debate sobre a distribuição dos bens e infra-estrutura. Deste modo, essas famílias viveram (em 2008), então, um momento delicado, tão grave quanto aos momentos de embate contra um inimigo comum como foi o caso da luta contra o latifúndio.

Neste sentido, as formas mais características da tipologia camponesa apontadas por Abramovay (1992) e Woorthman e Woorthman (1997), como mão-de-obra familiar, rejeição ao risco, pequena inserção nos mercados e acesso a crédito, diversificação dos sistemas de cultivo e produção direcionada para garantir a segurança alimentar, evidenciam-se no grupo de famílias individuais. Recentemente, essas emergem, também, no seio do grupo engajado numa forma de organização coletiva voltada para sua melhor inserção no mercado, e mais recentemente na opção pela reorganização em UPF do grupo de dissidentes da cooperativa.

Potencialidades e limitações: sustentabilidades do assentamento Primeiro de Junho

Num esforço de síntese, até o ano de 2004, o que se constatou é que existiam prós e contras, internos e externos aos grupos, sobre as duas formas de organização sócio-produtiva, sendo que ambas as propostas possuíam distintas potencialidades e limitações. Com a continuidade das observações até 2008, foi possível perceber que a discussão da sustentabilidade vai além dos sistemas e unidades de produção. Assim, a unidade de análise passa a ser *“os assentados e o assentamento”*.

Apesar de todos os conflitos internos, contraditoriamente, o grupo coletivo destacava-se em relação ao individual, pois vinha conseguindo na área que controlavam dinamizar e modificar o processo de desenvolvimento no sentido da sustentabilidade, o que tinha efeitos positivos para o assentamento como um todo.

Os individuais, por sua vez, também se envolviam nesse processo dinâmico de conversão produtiva mais sustentável. No entanto, em 2008, ainda tinham limitações de caráter político-organizacional que restringiam e, muitas vezes, inviabilizava, qualquer mudança nesse sentido. Tudo indica que a falta de habilidade de articulação social para além das famílias restringiam o desenvolvimento de suas forças produtivas e ações políticas aglutinadora de algumas lideranças.

Assim, em 2004, para uma análise geral da sustentabilidade do assentamento, ficava evidente que ela só seria possível de ser feita levando em consideração as formas de organização social, coletiva ou individual. Essa diferenciação apontou para um determinado cenário (Quadro 4) no qual era bem diferenciado entre os dois grupos, conforme as categorias empíricas sugeridas por Pereira et al. (2003).

| Fatores Condicionantes | Critérios | Coletivos | | Individuais | | Condições |
|---|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
| | | Pontos Fortes | Pontos Fracos | Pontos Fortes | Pontos Fracos | |
| 1. Infra-estrutura Social | Escola | X | | X | | Coletivos: estadual com ensino até a oitava série para jovens e adultos, o segundo grau é feito na cidade com auxílio de transporte da prefeitura. Individuais: idem. |
| | Posto de saúde | X | | X | | Coletivos: unidade básica de saúde na sede e com atendimento médico quinzenal no assentamento. Individuais: idem. |
| | Estradas internas | X | | | X | Coletivos: bom acesso até a agrovila e restrito a algumas pastagens Individuais: restrito a toda área. |
| | Água (consumo humano) | X | | | X | Coletivos: tratada pela Companhia de Saneamento (COPASA) e distribuída na agrovila. Individuais: pouca quantidade e péssima qualidade. |
| | Energia elétrica | X | | X | | Coletivos: praticamente todas as casas possuem. Individuais: idem. |
| | Moradias | X | | X | | Coletivos: a maioria tem boa estrutura. Individuais: idem. |
| | Saneamento básico | | X | | X | Coletivos: inexistente. Individuais: idem. |
| 2. Sistema de Produção | Clima | | X | | X | Coletivos: restrições climáticas (baixa precipitação e elevadas temperaturas). Individuais: idem. |
| | Solo | | X | | X | Coletivos: predomínio de classe indicada para pastagem ou de uso restrito segundo os sistemas de Capacidade de Uso e Aptidão Agrícola. Individuais: idem. |
| | Técnica | | X | | X | Coletivos: também em desenvolvimento, com auxílio de pessoas do lugar e conhecimento técnico/científico. Individuais: em desenvolvimento com auxílio de assentados que já viviam em Tumiritinga. |
| | Construções e instalações | X | | | X | Coletivos: galpões, casa de farinha, alambique, aviários, curral, área de abate e congelamento de frangos, açude, suinocultura, apiário, tanques de piscicultura. Individuais: não possui infra-estrutura produtiva. |
| | Força de trabalho | | X | | X | Coletivos: insuficiente. Individuais: limitada. |
| | Crédito financeiro | X | | X | | Coletivos: Créditos do Programa de Reforma Agrária, Financiamento CARITAS. Individuais: Créditos do Programa de Reforma Agrária. |
| | Máquinas e equipamentos | X | | | X | Coletivos: Trator e implementos, caminhão, moto, motores, engenho, dentre outros. Individuais: pouco além de um triturador de capim e carroça para algumas famílias. |
| 3. Mercado | Meios de transporte | X | | X | | Coletivos: Próprio trem, ônibus, balsa. Individuais: trem, ônibus, balsa. |
| | Comercialização | X | | | X | Coletivos: boa organização para o mercado da micro-região. Individuais: pouco organizada e em pequena escala. |
| | Mercado consumidor | X | | | X | Coletivos: local e micro-região. Individuais: local. |
| | Fornecedores | | X | | X | Coletivos: Governador Valadares. Pouco diversificado. Individuais: idem. |
| | Estradas externas | | X | | X | Coletivos: má qualidade. Individuais: idem. |
| | Marca e qualidade dos produtos | | X | | X | Coletivos: em desenvolvimento. Individuais: pouco desenvolvida. |
| | 4. Meio Ambiente | Água | | X | | X |
| Áreas de Preservação Permanente e Reserva Legal | | | X | | X | Coletivos: mata inexistente, reservas e áreas de preservação permanentes em uso com pastagem e cultivo. Individuais: idem. |
| Fauna local | | | X | | X | Coletivos: baixa diversidade. Individuais: idem. |
| Plano de manejo | | | X | | X | Coletivos: inexistente. Individuais: idem. |
| Relevo | | | X | | X | Coletivos: ondulado, forte ondulado e forte. Individuais: idem. |
| | | | | | | |

Quadro 4. Caracterização e análise dos fatores condicionantes de sustentabilidade do assentamento. Fonte: Adaptado do PDA Colônia dos Ciganos (PEREIRA et al., 2003) e com base em análise documental e informações da pesquisa, 2004.

| Fatores Condicionantes | Critérios | Coletivos | | Individuais | | Condições |
|---------------------------|------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
| | | Pontos Fortes | Pontos Fracos | Pontos Fortes | Pontos Fracos | |
| 5. Organização | Cooperativa | X | | | X | Coletivos: sistema de autogestão. Individuais: inexistente. |
| | Associação | X | | X | | Coletivos: complementar à cooperativa. Individuais: existente, entretanto apresenta problemas relacionados à participação. |
| | Participação | X | | | X | Coletivos: é consciente e democrática. Individuais: hierárquica e prevalece a cultura do silêncio e desmobilização. |
| | Grupos de ajuda mútua | X | | X | | Coletivos: solidariedade orgânica. Individuais: solidariedade mecânica. |
| 6. Assistência Técnica | Assistência técnica | X | | | X | Coletivos: zootecnista contratado por meio de convênio com a CARITAS, morando na agrovila e à disposição da Cooperativa. Individuais: inexistente. |
| | Projeto de assistência técnica | X | | | X | Coletivos: Projeto de desenvolvimento da avicultura e pecuária por meio de convênio com a CARITAS com duração de 3 anos. Individuais: inexistente. |
| 7. Complexo Institucional | Instituições ambientais | | X | | X | Coletivos: inexistentes. Individuais: idem. |
| | Grupos mediadores | X | | X | | Coletivos: MST, Associação Estadual de Cooperação Agrícola (AESCA), cooperativa e organizações políticas locais. Individuais: idem. |
| | Convênios | X | | | X | Coletivos: CARITAS. Individuais: inexistentes. |
| | Parceria institucional | X | | X | | Coletivos: CARITAS, UFV e AESCA. Individuais: AESCA e UFV. |
| 8. Educação | Alfabetização | X | | X | | Coletivos: com curso até a 8ª em escola no assentamento. Individuais: idem. |
| | Experiências profissionais | | X | | X | Coletivos: em construção com jovens e adultos do assentamento em formação. Individuais: idem. |
| | Cursos de capacitação profissional | X | | | X | Coletivos: frequentes. Individuais: pouco frequentes. |
| | Saber local | | X | | X | Coletivos: em construção. Individuais: idem. |

A análise dos critérios para cada fator condicionante levou ao seguinte enquadramento categórico em relação às condições de sustentabilidade:

- Coletivos: “23 Pontos Fortes”; 16 Pontos Fracos, tendo sido enquadrado na Categoria B, considerado, assim, um grupo em condições intermediárias de sustentabilidade.

- Individuais: “11 Pontos Fortes”; 28 Pontos Fracos, tendo sido enquadrado na Categoria C, considerando o grupo em condições mínimas de sustentabilidade.

Esta avaliação foi, então, resultado da conjugação de fatores quantitativos e qualitativos considerados fatores condicionantes para o desenvolvimento sustentável dos dois grupos.

Em realidade esse resultado reflete a impressão geral que se tem ao se fazer algum trabalho com o grupo coletivo, pois apesar de passar por uma série de dificuldades internas, no âmbito da cooperativa, esse grupo vinha conseguindo melhorar a infraestrutura do assentamento; buscar parcerias para superar as restrições de ordem social, econômica e ambiental. Contrastando-os com os individuais, eles exercitavam com mais propriedade a autonomia cidadã de Freire (1981), característica que tem sido a maior dificuldade entre os individuais.

Entre as características do grupo individual destaca-se o que se pode chamar de autonomia no processo produtivo. Esse tipo de autonomia tem lhes potencializado a construção de um conhecimento local que surge de suas experiências individuais sobre o ambiente de produção nos lotes. A necessidade de identificação dos ambientes, dos tipos de terras e da melhor época de cultivo é entre eles mais refinada em razão da maior pressão restritiva dada pela relação recurso de trabalho familiar em contraposição

com tamanho reduzido das áreas e fragmentação dos ambientes. Quando comparados aos coletivos, essa condição os fez testar maiores variações de sistemas de cultivos nos distintos ambientes do assentamento. Assim, os individuais encontraram meios de cultivo em ambientes destinados apenas a pastagem pela cooperativa. Isso tem possibilitado superação das inúmeras limitações do ambiente com a construção do conhecimento local etnopedológico, uma das bases para a sustentabilidade dos agroecossistemas (CARDOSO, 1993; WINKLERPRINS, 1999; CORREIA et al., 2004; FREITAS, 2009; MÂNCIO, 2013; FREITAS et al., 2015). No entanto, numa avaliação mais ampla, este se enquadrou na Categoria C, apresentando-se com condições mínimas de sustentabilidade, somando 11 Pontos Fortes.

As principais queixas dos assentados individuais perpassam pela falta de recursos para investimentos e limitações edafoclimáticas (longa estação de seca e elevada degradação ambiental pelos processos erosivos). Quanto aos recursos, os créditos foram disponibilizados ao assentamento à medida que as etapas de constituição do mesmo avançavam. Desta forma, as famílias só passaram a contar com recursos da Reforma Agrária a partir da homologação das famílias assentadas, em 1996. Os valores apresentados (Quadro 5) correspondem aos créditos concedidos em suas diferentes modalidades (fomento, habitação, PROCERA, PRONAF A) aos assentados ao longo da implantação do assentamento.

| Destino/ano de liberação | Individuais | Sub-total Individual (R\$) | Coletivos | Sub-total Coletivos (R\$) |
|--------------------------|---------------|----------------------------|---------------|---------------------------|
| Fomento-1996 | 600,00 (41) | 24.600,00 | 600,00 (37) | 22.200,00 |
| Habitação-1997 | 2.000,00 (41) | 82.000,00 | 2.000,00 (42) | 84.000,00 |
| PROCERA-1998 | 7.500,00 (42) | 315.000,00 | 7.500,00 (37) | 277.500,00 |
| PRONAF A-2000 | 2.000,00 (38) | 76.000,00 | 2.000,00 (38) | 76.000,00 |
| Sub-total | | 497.600,00 | | 459.700,00 |
| Total (R\$) | | | | 957.300,00 |

Os valores advindos da aquisição da terra e indenização de benfeitorias só começam ser pagos a partir da emancipação do assentamento. Até 2004, a preocupação das famílias era com o pagamento dos créditos (Quadro 5), para os quais algumas famílias do grupo individual não tinham conseguido liquidar. Quanto aos demais créditos, coletivos e os outros individuais, tinham o feito essa quitação com dificuldades até 2004.

A forma de organização coletiva, por ter integralizado um grande montante de recursos, possibilitou uma maior capacidade de investimentos e também exploração mais intensiva das atividades produtivas que os individuais, especialmente a pecuária mista (leite e corte simultaneamente). Em 2004, isso pode ser constatado com a diferenciação das características das unidades de produção individual e coletiva apresentadas no Quadro 3.

A principal conclusão que se pode ter é que a organização coletiva foi, um instrumento estratégico para o desenvolvimento do assentamento, de modo que também tinha contribuído muito com a melhoria de qualidade de vida dos individuais com os ganhos políticos traduzidos em melhoria na infraestrutura social do assentamento.

Os dois grupos são marcas distintivas do Primeiro de Junho e não um problema desse assentamento. Assim, algumas lideranças individuais têm participação política nos momentos de decisão sobre aspectos que afetam o assentamento como um todo. As di-

Quadro 5. Créditos liberados para as famílias do assentamento Primeiro de Junho. PRONAF: Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar; PROCERA: Programa de Crédito para Reforma Agrária; Fonte: dados do INCRA/2004.

ficuldades enfrentadas pelo grupo coletivo quanto à produção de gêneros alimentícios básicos para a subsistência das famílias cooperadas é a exacerbação de um problema enfrentado por todos. A interação das experiências é rica, mesmo que ainda não se tenha efetivado de maneira formal até 2008. Por exemplo, os coletivos poderiam encontrar soluções com o conhecimento das estratégias já desenvolvidas pelos individuais que conseguem produzir e conviver com algumas restrições ambientais do assentamento. Mas essa interação só acontecerá em nova articulação organizativa, institucional e social.

Na realidade, observa-se que este já é um processo em curso entre o grupo de famílias que saiu da cooperativa em 2006, na medida em que passaram a ocupar os lotes parcelados. Por isso, há expectativa que as demais famílias que se instalarão em UPFs, em razão da experiência organizativa acumulada, mesmo com a dissolução definitiva da cooperativa, potencializarão esses saberes, pois eles tornam-se propriedade comunitária. Novos grupos surgirão, novas organizações são constituídas, pois a sociedade é dinâmica e o ambiente acompanha essas mudanças, pois condiciona, mas não determina indelevelmente modos de vida em sociedade. Os grupos humanos se constituem não só para produzir, mas para viver, sobreviver e conviver. Dimensões do afeto, do compadrio, das relações de apoio de vizinhança são elementos constitutivos e explicativos das formas de configuração sociais adquiridas em determinados contextos socioambientais.

O fator condicionante meio ambiente apresentou pontos negativos para todos os critérios associados em ambos os grupos sociais analisados. Os limites ambientais têm sido um dos principais desafios para o desenvolvimento dos dois grupos, seja pelas características edafoclimáticas (baixa precipitação e má distribuição das chuvas, elevadas temperaturas, degradação do solo, relevo ondulado a forte ondulado, dentre outros), seja pelas dificuldades implícitas ao processo brasileiro de criação de assentamentos. Assim, as características do meio físico, que se traduzem em condições básicas para o desenvolvimento sustentável constituem-se num fator limitante e constante para as famílias, desde que sejam mantidas as formas de uso da terra observadas atualmente entre individuais e coletivos.

As restrições/limitações ambientais levam as famílias a construir estratégias de convivência. Além disso, as poucas áreas com aptidão aos cultivos e essenciais para a subsistência e geração de renda, tanto de agricultores individuais quanto coletivos, estão inseridas em áreas protegidas pela Legislação Ambiental. Este tem sido um dos mais sérios problemas enfrentados pelos pequenos agricultores, pois normalmente, os ambientes próximos aos cursos d'água, protegidos pela legislação, coincidem com unidades ambientais essenciais aos processos produtivos em pequenas propriedades no domínio dos "Mares de Morro" (FRANCO, 2000; FREITAS et al., 2004). Também ocorre o uso intensivo de áreas degradadas ou susceptíveis à erosão, seja pela constituição dos lotes inseridos totalmente nestes ambientes, seja pela demanda por geração de renda através da atividade pecuária que predomina na região.

A escola do assentamento se constituiu numa das principais potencialidades do assentamento, pois este é um espaço de compartilhamento de saberes, tanto para os individuais quanto para os coletivos. Ela é um projeto que extrapola os agentes do assentamento, haja vista que em 2008 a escola do assentamento já recebia estudantes da sede do município nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escola estadual num assentamento era a única no município e na região Leste do estado de Minas com educação de adultos até a 8ª série. Toda comunidade tem se empenhado na constituição de uma

Escola Família Agrícola desde 2005, o que até 2008 ainda não havia se concretizado.

Mesmo com as limitações e dificuldades enfrentadas, comuns a quase todas as famílias do Programa de Reforma Agrária, as famílias do Primeiro de Junho têm conseguido construir novos saberes e possibilitado o desenvolvimento das áreas em que estão instalados. O fator determinante, citado pelos individuais, para a manutenção das famílias é a superação das limitações impostas pela capacidade suporte ambiental (número de famílias assentadas) articulada com o investimento social e produtivo. Para esse grupo essas limitações poderiam ser superadas com investimento tanto em infraestrutura social básica, quanto em atividades geradoras de renda.

A situação econômica das famílias individuais é muito diversa, sendo que alguns já têm conseguido quitar as dívidas dos empréstimos para investimentos, enquanto outros não. Nesse sentido, relatos apontam para a influência de inúmeros fatores na determinação/percepção da situação 'boa' ou 'ruim' das famílias individuais.

Para o grupo coletivo, em 2004, era mais importante o aprimoramento técnico e administrativo no domínio total das linhas de produção, seja para geração de renda, seja para subsistência. Este grupo previa que num horizonte de um a dois anos (a partir de 2004) teriam pagado todas as dívidas relacionadas a créditos, faltando "apenas" aproximadamente R\$ 80.000,00 a ser quitado. A idéia dos coletivos era que depois de quitar as dívidas pudessem atender aos anseios dos insatisfeitos com as dificuldades enfrentadas no âmbito da organização coletiva até então. Além disso, também esperavam trazer de volta os jovens e outros membros das famílias associadas que não empregavam mais seu trabalho na cooperativa.

Integrantes das 14 famílias dissidentes dos coletivos esclareceram, já em 2006, as principais razões para a saída da cooperativa como sendo, a falta de autonomia, o não atendimento de condições de segurança alimentar e geração de renda suficiente para atender às necessidades da família. Entretanto, estas famílias não deixam de chamar atenção para os aspectos positivos do trabalho coletivo, tais como: o maior poder de barganha junto a fornecedores e alcance de mercados não atingidos pelas famílias individuais; a atuação dos coletivos como mediadores políticos no encaminhamento de demandas do assentamento junto ao poder público e entidades parceiras em potencial, além de ser um instrumento mobilizador interno ao assentamento. Em 2008, este grupo de famílias se integrou à associação das demais 41 famílias individuais, pois sentiram a necessidade de terem uma figura jurídica que os representasse e viabilizasse, por exemplo, acesso a programas como o Compra Direta da CONAB. Naquele momento, acreditava-se que a associação poderia ser potencializada em suas ações em razão da cultura política organizativa depurada que esse grupo trouxe da experiência coletiva.

A forma com a qual cada grupo associou os fatores básicos de produção, terra, capital e trabalho, para uma situação ambiental e econômica semelhante se mostrou distinta. O fator organizacional dos coletivos foi potencializado nos depoimentos dos mesmos, e o referido fator (organização social) foi considerado como restritivo pelas próprias famílias individuais. Entretanto, a ausência de autonomia das famílias no âmbito da cooperativa em relação aos processos produtivos e à distribuição dos resultados do trabalho tidos como insatisfatórios tornaram-se um fator determinante para sua dissolução e retorno das famílias à forma de organização socioprodutiva tradicional, qual seja a UPE.

Os tipos ideais na análise da sustentabilidade

Quanto às categorias de unidades de produção constituídas no processo de implantação de assentamentos é pertinente ressaltar que há inúmeros questionamentos sobre quais as características da agricultura familiar, a própria diversidade inerente à mesma, além de estratégias de monitoramento do desenvolvimento das famílias.

No Primeiro de Junho ficaram evidentes, entre os individuais, algumas características próprias de camponeses: aversão ao risco, interesse na economia de subsistência e exploração agrícola diversificada como apresentadas por Abramoway (1992), apesar da pressão pela intensificação da atividade pecuária como elemento de poupança e investimento em seu sistema de produção.

Já o grupo coletivo se constituiu numa proposta, que enquanto forma de organização para o trabalho, chocou com o perfil cultural e estrutural de anteriores experiências econômicas camponesas das famílias, o que culminou com a definição da dissolução da cooperativa. Contudo, essa dissolução colocou uma nova dinâmica de desenvolvimento no assentamento. Esse novo processo se baseará (após 2008) no *habitus* (BOURDIEU, 1996) reflexivo incorporado pelos ex-cooperados. A experiência de cunho dialógico (COELHO, 2014) e a cultura política incorporada por essas famílias poderão trazer outras mudanças não só sociais, mas ambientais e produtivas.

As categorias diferentes nas quais foram aqui enquadrados o grupo coletivo (B) e os individuais (C) demonstram que, em 2004, os grupos não partiam de um mesmo ponto e nem pretendiam chegar ao mesmo resultado em processos de desenvolvimento (PEREIRA et al., 2003), apesar de se tratar de famílias de um mesmo assentamento.

Da mesma forma, em 2008, mesmo diante das mudanças na dinâmica e existência destes grupos, elementos de avaliação construídos para a classificação em “tipo ideal”, como orientava Bruyne (2001) constituiu num instrumento eficaz para tomada de decisões, pois identifica um universo de categorias que se mostraram capazes de identificar as diferenças internas em grupos sociais. Além disso, evidenciam itens a serem considerados no que tange a avaliação e monitoramento da sustentabilidade socioambiental. Caso seja refeito o quadro de avaliação das limitações e potencialidades para o assentamento, o desaparecimento da unidade de análise “coletivos” não implica o desaparecimento da visão dos mesmos, pois ela permanece latente naquele assentamento. Da mesma forma, continuam os individuais, entretanto modificados com a presença dos dissidentes. Esses últimos, por certo período (2005, 2006 e 2007), se constituiu também em uma categoria de análise distinta das demais.

A aplicação desse método de construção de “tipo ideais” exige uma adaptação às realidades em estudo dos fatores considerados condicionantes do desenvolvimento haja vista as facetas, dimensões e escalas envolvidas na análise, como destaca Azevedo (2002). Mesmo que o caso aqui analisado seja de um assentamento pequeno (81 famílias), se o universo de análise fosse um assentamento de porte médio a grande para a realidade de Minas Gerais (até 500 famílias), ele ainda seria um exercício criterioso e eficaz. Esse é um exercício, pelo qual, técnicos e demais envolvidos (lideranças e assentados) constroem uma proposta de avaliação e monitoramento passível de ser referência não só para o campo científico ou técnico, mas por todos os agentes do mundo da vida cotidiana. Assim, não se pode ter um momento de avaliação enquanto um retrato dado e acabado

da realidade. Fazem-se necessárias novas análises de contextos, de longo e curto prazo, considerando o caráter dinâmico e interdisciplinar das intervenções (COELHO, 2014). Além disso, como discute Azevedo (2002), a sustentabilidade é um conceito em disputa e apresenta inúmeras facetas e dimensões pertinentes aos olhares dos atores sociais envolvidos.

No caso dos assentamentos a perspectiva metodológica aqui apresentada constitui num instrumento teórico-prático analítico capaz de instrumentalizar principalmente mediadores locais e os próprios assentados nos processos de diagnóstico, planejamento, intervenção social nas atividades de cunho sociocultural, de produção e de desenvolvimento.

Outro aspecto a ser levado em conta é a natureza “complexa” do fenômeno como discutida por Morin (2005). Essa complexidade não pode significar impedimento e nem dificuldade metodológica. A compreensão da realidade enquanto algo indivisível é feita de modo que o estudo das partes não é a garantia de compreensão do todo, ou seja, a soma das partes não é igual ao todo. Essa compreensão é possível quando se dá um salto de totalidade na criação de conexões de sentido sociocultural e histórico-ambiental.

O processo de reconstrução de uma realidade a partir de um conjunto de categorias constituídas e normatizadas, como as do INCRA para a constituição de assentamentos (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006), deve vir associada ao levantamento da dinâmica de intervenção social participativa (COELHO, 2014; MARINHO e FREITAS, 2015).

A recomposição do todo, que aqui se trata de assentamentos, faz-se por um exercício analítico e metodológico que necessita incorporar várias perspectivas de um mesmo processo, como as do INCRA, dos assessores técnicos, das lideranças dos movimentos sociais, dos assentados em geral, e talvez de universidades e outras organizações que estejam envolvidas na intervenção.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte da dinâmica de vida dos grupos assentados há uma espécie de “estado de sustentabilidade” do qual se pode entrar ou sair. Entretanto, as condições ambientais impõem um limite a esta condição de flexibilidade, pois em alguns casos, o retorno às condições originais tem se tornado impossível em razão da capacidade suporte ambiental e das condições de resiliência do meio.

Constatou-se que os tipos ideais constituem-se em uma perspectiva metodológica promissora enquanto instrumento de avaliação da sustentabilidade socioambiental. Na apropriação deste conceito metodológico faz-se necessário constituir modelos flexíveis e categorias analíticas que realmente representem a forma de compreensão dos agentes sobre quais seriam os fatores condicionantes de desenvolvimento.

A avaliação da sustentabilidade através dos “Fatores Condicionantes de Sustentabilidade”, com suas respectivas “Limitações e Potencialidades” permitem a construção de estratégias para a viabilização das propostas de desenvolvimento e monitoramento do processo para distintos grupos sociais. Assim, os critérios considerados importantes numa perspectiva de intervenção social também podem ser incorporados aos fatores condicionantes de acordo com as características da unidade focada pela análise.

A dinâmica de articulação organizativa e de valores dos grupos sociais é algo relevante nos processos de avaliação e monitoramento da sustentabilidade. Para tanto é preciso sensibilidade conceitual que destaque aspectos sociológicos e culturais, numa análise do tipo clínica para a identificação de grupos naturalmente constituídos, dos problemas por eles pontuados. Isso se constituirá no arcabouço institucional com o qual os grupos se relacionam, bem como os valores e normas que orientam a ação dos indivíduos assim agregados. As relações estabelecidas entre os mesmos é que dão sentido às avaliações, problematizações e definição de perspectivas de mudança.

Contudo, este trabalho evidencia a necessidade de mais estudos para construção de modelos teóricos e operacionais que orientem conceitualmente os trabalhos de monitoria e avaliação dos técnicos nas intervenções sociais junto ao amplo espectro da agricultura familiar. No caso dos assentamentos rurais, a perspectiva aqui experimentada se mostrou um importante instrumento para esse fim. Entretanto, faz-se necessário acumular mais exemplos para que essa proposta conceitual e metodológica torne-se mais palpável para o trabalho cotidiano de assessores nos assentamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, R.. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas. Hutitec-ANPOCS. 1992.

AZEVEDO, R. A. B.. A sustentabilidade da agricultura e os conceitos de sustentabilidade estrutural e conjuntural. **Revista de Agricultura Tropical**., Cuiabá, v. 6, n.1, p. 9-42, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996. 311p.

BRASIL. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília: MDA, 2003. 38p.

BRASIL. CONAMA. CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. Resolução de N° 289 de 25 de outubro de 2001. Estabelece diretrizes para o Licenciamento Ambiental de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de out. 2001. 12p. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res01/res28901.doc>>. Acesso em: 05 de set. 2004.

BRASIL. Lei N° 11.326, de 24 de Julho de 2006. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. CONAMA. CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE. Resolução de N° 387 de 27 de dezembro de 2006. Estabelece procedimentos para o Licenciamento Ambiental de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 de dez. 2006. 15p. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res06/res38706.pdf>>. Acesso em 3 mar. 2007.

BRUYNE, P; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M.. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991. 252p.

BUAINAIN, A. M.; ROMEIRO, A.. **A agricultura familiar no Brasil: agricultura familiar e sistemas de produção.** FAO/INCRA. PROJETO: UTF/BRA/051/BRA. BRASIL. 2000. p 1. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/fao/>>. Acesso em: 5 set. 2004.

CARDOSO, I. M.. **Percepção e uso, por pequenos agricultores, dos ambientes de uma microbacia do município de Ervália - MG.** 1993. 195 f., Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

CMMAD (Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento). **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COELHO, F. M. G. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos.** 2. ed. rev. ampl. Viçosa: Suprema, 2014. 188 p.

COELHO, F. M. G.; REIS, M. M.; MIRANDA, A. V.; CAON, P. G.; BOTELHO, M. I. V.; PAIVA, L. H. S.; ARAÚJO, E. R.. **Assentamento Primeiro de Junho: uma parte da história da luta pela terra em Minas Gerais.** Viçosa: CT-AGRO/MCT/MDA. 2007. 38p.

CORREIA, J. R.; LIMA, A. C. S.; ANJOS, L. H. C.. O trabalho do pedólogo e sua relação com comunidades rurais: observações com agricultores familiares do Norte de Minas Gerais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 447-467, set/dez. 2004.

DURKHEIM, Émile.: **Durkheim: Coleção Os Pensadores** 1 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos.** Brasília: EMBRAPA Produção de Informações; Rio de Janeiro: EMBRAPA Solos, 1999. 412p.

FERREIRA NETO, J. A.; CARVALHO, M. M. J. (Org.). **Avaliação e capacitação dos técnicos do programa de assessoria técnica, social e ambiental à reforma agrária - ATES.** Belo Horizonte: INCRA, 2006. 182p.

FRANCO, F. S.. **Sistemas agroflorestais: uma contribuição para a conservação dos recursos naturais na Zona da Mata de Minas Gerais.** 2000. 147f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. 218p.

FREITAS, H. R.; CARDOSO, I. M.; JUCKSCH, I. Legislação ambiental e uso da terra: o caso da Zona da Mata de Minas Gerais. In.: **Boletim Informativo SBCS.** Viçosa. v. 29, n. 2, maio/agosto, 2004, p. 22-27.

FREITAS, H. R. **Contribuição da etnopedologia no planejamento da ocupação e uso do solo em assentamentos rurais.** 2009. 158f. Tese Doutorado (Pós-graduação em Solos e Nutrição de Plantas), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

FREITAS, H. R.; GERVÁSIO, R. de C. R. G.; LIMA NETO, I. da S.; CARVALHO NETO, M. F. de; MARINHO, C. M. Análise da transição agroecológica a partir da experiência da horta orgânica comunitária do assentamento Mandacaru, Petrolina-PE, Semiárido Brasileiro. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 3, n. 3, p. 65-84, edição especial, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/viewFile/744/464>. Acesso em: 1 jun. 2016.

LEITE, L.; HERIDIA, B.; MEDEIROS, L.; PALMEIRA, M.; CINTRÃO, R.. **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora UNESP, 2004. 392p.

LEMONS, R. C.; SANTOS, R. D.. **Manual de descrição e coleta de solo no campo**. 3. ed. Campinas: SBCS, 1996. 84p.

LIANZA, S.; ADOR, F. **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MANCIO, D.; MENDONÇA, E. S.; CARDOSO, I. M.; MUGLLER, C. C. Construção do conhecimento em solos no assentamento Olga Benário: O problema das voçorocas. **Rev. Bras. de Agroecologia**, v. 8, n. 2, p. 121-134, 2013.

MARINHO, C. M.; FREITAS, H. R. Utilização de Metodologias participativas nos processos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER): Fundamentos teórico-práticos. **Extramuros**, Petrolina-PE, v.3, p. 10-28, edição especial, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/viewFile/744/464>. Acesso em 01 jun. 2016.

MOLINA FILHO, J. **Classificação e caracterização sócio-econômica das unidades de produção agrícola no Brasil**. São Paulo: ESALQ. 1976. p. 287-292.

MORIN, E.. O desafio da complexidade. In: _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p.175-93.

PEREIRA, J. R.. Visões mediadoras e o papel dos diagnósticos participativos na organização de assentamentos rurais. **Organizações rurais e agroindustriais**, Lavras. v. 4, n. 2, jul.-dez. 2001.

PEREIRA, J. R.; OLIVEIRA, A. A.; D'ÁVILA, C. A. R.; SUASSUNA, C. M.; GAIA, M. C. M.. **Plano de desenvolvimento do assentamento Colônia dos Ciganos**. Viçosa:UFV/UNB. 2003. 83p.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987. 173p.

WINKLERPRINS, A. M. G. A.. Insights and Applications - Local Soil Knowledge: A Tool for Sustainable Land Management. **Society & Natural Resources**, v. 12, p. 151-161, 1999.

WOORTTMANN, E.; WOORTTMANN, K.. **O trabalho da terra: lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1997. 192p.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

FREITAS, Helder Ribeiro; COELHO, France Maria Gontijo; JUCKSCH, Ivo; PEREIRA, José Roberto; FILHO, Elpídio Inácio Fernandes. Sustentabilidade socioambiental em áreas de reforma agrária: tipo ideal enquanto instrumento de avaliação, planejamento e intervenção social. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 12-32, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 06 jun. 2016

Aceito em: 30 nov. 2016

ATER no semiárido: um encontro de possibilidades e desafios para o desenvolvimento rural do território de identidade Sertão São Francisco- Bahia

Tiago Pereira da Costa¹
Lilian da Silva Teixeira²

¹Mestrando em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF; Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos (IF BAIANO); Especialista em Metodologias Participativas Aplicadas a Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (UNIVASF); Gestor Ambiental (UNOPAR); Técnico em Agropecuária (EAJ – BA); Coordenador Institucional do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA; Diretor – Secretário da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semiárido; Presidente da Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho – AMEFAS. E-mail: tiago-efas@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma atividade investigativa sobre as ações de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER), mediante a perspectiva da Convivência com o Semiárido, a fim de apontar alguns dos atuais desafios para o desenvolvimento desses serviços no Semiárido Brasileiro. O objetivo maior deste trabalho foi diagnosticar os problemas e os desafios estruturantes que afetam as famílias atendidas pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA no Projeto de Assessoria Técnica e Extensão Rural – ATER – Plano Brasil Sem Miséria – PBSM, no Território de Identidade Sertão do São Francisco – TSSE, norte da Bahia. A metodologia que conduziu a análise foi de abordagem qualitativa, e utilizando como instrumento a pesquisa exploratória de campo; foram pesquisados técnicos/as de ATER, e respectivamente foram analisados os perfis das famílias de agricultores/as familiares atendidas pela assessoria técnica. Conclui-se que diante dos desafios complexos e históricos apontados no decorrer deste estudo, que existem fatores externos à ação da Assessoria Técnica no contexto de vida das famílias acompanhadas, como por exemplo, a problemática do acesso a terra, à água e a produção agropecuária que somente poderão ser resolvidas mediante uma mobilização e organização social das famílias e efetivação de políticas públicas apropriadas a essas realidades.

Palavras-chave: Agricultura Familiar; Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER); Ruralidade; Semiárido Brasileiro.

ATER in the semiarid: a meeting of opportunities and challenges for rural development of the territory of identity Sertão do São Francisco – Bahia

ABSTRACT

This article presents the results of an investigative activity on the actions of Technical Assistance and Rural Extension (ATER) by the prospect of coexistence with semiarid conditions in order to address some of the current challenges to the development of these services in the Brazilian semiarid. The main objective of this work was to diagnose the problems and structural challenges affecting families served by the Regional Institute of Small Agricultural Appropriate - IRPAA the Technical Assistance Project and Rural Extension - ATER - Brazil Without Poverty Plan - PBSM in the Territory of Citizenship Hinterland the San Francisco - TSSE, north of Bahia. The methodology that led the analysis was a qualitative approach, and using as an instrument the exploratory field

research data were provided by the Advisors. ATER technicians were surveyed, and the profiles of the families of farmers/ familymembers attended by the technical assistance. In conclusion, before the complex and historical challenges identified during this study, there are external factors to the action of Technical Assistance in the context of life accompanied by families, such as the problem of access to land, water and production. They can only be solved through a social mobilization and organization, and execution of public policies.

Keywords: Technical Assistance Rural Extension (ATER); Brazilian Semiárido; Family farming; Rurality.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma atividade investigativa sobre as ações da Assessoria Técnica e Extensão Rural - ATER mediante a perspectiva da Convivência com o Semiárido, a fim de apontar alguns dos atuais desafios para o desenvolvimento desses serviços no Semiárido Brasileiro.

A concepção da Assessoria Técnica e Extensão Rural – (ATER) é um serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários. Foi instituído pela Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – (PNATER), cuja formulação e supervisão são de competência do Ministério do Desenvolvimento Agrário – (MDA), possui como principal instrumento de implementação a Lei nº 12.188, de 11 de Janeiro de 2010). (MDA, 2004).

A partir da Política Nacional de ATER, o Brasil vive nos últimos anos um momento histórico de retomada desses serviços. Dentro desse contexto, esse trabalho busca apontar os possíveis desafios para o desenvolvimento dos serviços de ATER no Semiárido Brasileiro, tendo em vista as várias ações observadas no meio rural do Território de Identidade Sertão do São Francisco – TSSF, região norte do estado da Bahia, ecossistema Semiárido, executadas pelo IRPAA.

O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA é uma organização não governamental, que há mais de vinte cinco anos tem uma atuação na região Semiárida do Brasil, desenvolvendo ações técnico-educativas, embasadas na proposta de Convivência com o Semiárido. Nos últimos nove anos vêm executando ações de ATER, com recursos públicos, dos governos estadual e federal. O trabalho de ATER, através do IRPAA busca estimular ao público beneficiário a conhecer melhor as especificidades da região, as características climáticas, a sustentabilidade dos agroecossistemas e a produção de base familiar agroecológica para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. O objetivo dos serviços de ATER é promover qualidade de vida, através da inclusão socioprodutiva, do protagonismo juvenil, da educação contextualizada, do beneficiamento e comercialização dos produtos agropecuários regionais, do debate sobre questões fundiárias, da captação e manejo da água da chuva. Observa-se que o trabalho também visa contribuir para a consolidação da Convivência com o Semiárido e consequentemente com a redução da pobreza extrema, por meio da melhoria das condições de vida das famílias rurais, baseada na cooperação, visando à sustentação e permanência

²Doutoranda em Educação – PPGEDUC/ UNEB. Mestre em Educação – UFS. Prof^a. Orientadora de Pesquisa – IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: lilian.teixeira@bonfim.ifbaiano.edu.br.

estável na terra, em harmonia com a natureza.

Desse modo, essa pesquisa teve como objetivos: investigar as condições de vida no que se refere aos aspectos fundiários, hídricos e produtivos de agricultores/as familiares; e ainda traçar o perfil agropecuário das famílias atendidas junto aos extensionistas.

Foi desenvolvida uma análise sobre a ação de ATER executada pelo IRPAA em prol da Convivência com o Semiárido, por meio da execução desses serviços, no Território de Identidade, região norte do estado Bahia, onde foram acompanhadas 5.300 famílias nos municípios de Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Sobradinho, Uauá, Remanso, Sento-Sé, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes.

O semiárido brasileiro: desmistificar para potencializar

Ao longo das últimas décadas, as políticas nacionais de combate à seca, colaboraram negativamente para a construção de um ideário estereotipado sobre o Semiárido: terra seca e rachada, inundadas de carcaças de animais mortos³, além de crianças desnudas e desnutridas.

Segundo Barbosa (2012), “no final do império, tivemos⁴ uma grande seca, aqui concebida como um fenômeno natural, que aconteceu entre os anos de 1877 e 1878, e um jornal do Rio de Janeiro, chamado ‘O Besouro’, publicou imagens sobre uma seca ocorrida no Ceará. Essas imagens são, inclusive, um marco no fotojornalismo brasileiro e nelas aparecem crianças com imagens distorcidas e pessoas de aparência e estado de miserabilidade; então, a partir dessa seca do século XIX, construiu-se o conceito de Nordeste enquanto espaço administrativo e simbólico, marcado pela seca que produzia muita fome e miséria. Até então éramos Norte, não havia Nordeste, que passa a existir apenas para identificar uma região que é seca”.

Esse novo conceito de região Nordeste, fabricado de forma estereotipada, surge também para validar a criação de mais um órgão federal: a Inspeção Federal de Obras Contrás as Secas (IFOCS), hoje denominado Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS).

No Semiárido Brasileiro, SAB, a população rural estava submetida a estruturas sociais excludentes, com a concentração das terras férteis e da água na mão dos grandes fazendeiros e por isso não teve muita oportunidade de fazer experiências com métodos de manejo de água da chuva e menos ainda de aprender a viver e trabalhar em um clima semiárido. Uma exceção foi o missionário itinerante Padre Ibiapina, que construiu, na segunda metade do século XIX (na mesma época de D. Pedro II), as chamadas “casas d’águas” no Sertão da Paraíba, que forneciam água para as casas de caridade (que era um tipo de convento, escola e hospital ao mesmo tempo) e comunidades. [...]. No decorrer do século XX pensou-se sobre o semiárido como polígono da Seca em que se devia combater a seca (citando como exemplo: DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, fundado em 1909, com o nome de IOCS – Inspeção de Obras

³Nesses casos essas imagens ainda são de animais de grande porte, ainda trazidos de além-mar pelos “colonizadores”, atravessadores históricos.

⁴A partir deste ponto o autor fará uso do pronome pessoal na terceira pessoa do plural a fim de demonstrar-se intrinsecamente inserido em seu ambiente físico de estudo.

No Semiárido Brasileiro, SAB, a população rural estava submetida a estruturas sociais excludentes, com a concentração das terras férteis e da água na mão dos grandes fazendeiros e por isso não teve muita oportunidade de fazer experiências com métodos de manejo de água da chuva e menos ainda de aprender a viver e trabalhar em um clima semiárido. Uma exceção foi o missionário itinerante Padre Ibiapina, que construiu, na segunda metade do século XIX (na mesma época de D. Pedro II), as chamadas “casas d’águas” no Sertão da Paraíba, que forneciam água para as casas de caridade (que era um tipo de convento, escola e hospital ao mesmo tempo) e comunidades. [...]. No decorrer do século XX pensou-se sobre o semiárido como polígono da Seca em que se devia combater a seca (citando como exemplo: DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, fundado em 1909, com o nome de IOCS – Inspetoria de Obras Contrás a Seca). Somente aos poucos se começou a pensar de maneira mais positiva, quando se descobriu que é possível viver bem nesta região “convivendo em harmonia com o clima semiárido”. Atualmente, a população está descobrindo como viver de maneira sustentável na região rural semiárida, e o governo brasileiro reconheceu o SAB como região própria, propondo inclusive com uma delimitação específica.(GNAL-DLINGER, 2011).

Segundo Pimentel (2000), “observa-se a lógica do combate à seca sempre próxima das ideias e ações governamentais, e não a partir da participação coletiva da população local, uma vez que elas são elaboradas dentro da lógica que invade e mutila o território para garantir sua ocupação”.

Desde a colonização brasileira aos dias atuais, observamos que na realidade o que mudou foram as estratégias, mas a perspectiva colonialista de exploração continua sendo a mesma: das plantações de mandioca para as plantações de uva, manga, etc. A prioridade sempre foi à exploração da riqueza do semiárido, sobre tudo dos recursos hídricos. Essa lógica pautada nos interesses capitalistas, em que o sertanejo é tratado à margem dos interesses econômicos e das políticas públicas que se sobrepõem a qualquer perspectiva de bem estar social no Semiárido, mediante a uma política pública de convivência que deveria valorizar a identidade local, provendo meios aos agricultores e agricultoras familiares rurais, para um convívio com o clima que favoreça o desenvolvimento local saudável e sustentável.

As hegemonias de arcaicas políticas ainda prevalecem com força, a perspectiva do combate à seca ainda é a que prevalece: cisternas de plástico; educação, desfocada da realidade regional e territorial; assassinatos impunes no campo; transposição do Rio São Francisco; grandes açudagens; lógica da Indústria da Seca⁵ com grandes obras, caras e muito distantes daqueles que realmente necessitam; falta de desenvolvimento de atividades de prevenção por parte do governo no que diz respeito às condições climáticas do Semiárido.

⁵Segundo Roberto Marinho (2005), as políticas de combate à seca (emergenciais e estrutu-

Existem problemas graves com a questão fundiária: observa-se que o problema do Semiárido é o latifúndio⁶, e não a falta de água. De acordo com dados do IRPAA (2013) observam-se famílias nas áreas de sequeiro com terras de extensão menor de que 100 hectares, vivendo em ambientes com 10 hectares e até 0,5 hectares; a falta de títulos de propriedade coletiva, também dificulta a implementação de estruturas permanentes; políticas de crédito fundiário fora da realidade, favorecendo sempre a propriedade individual, privada, em detrimento das áreas seculares de Fundo de Pasto coletivas.

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA por meio do Centro Nacional de Pesquisa de Solos – CNPS e do Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semiárido – CPATSA realizou o Diagnóstico do Quadro Natural e Agro-socioeconômico da região Semiárida do Brasil, cujo objetivo principal é subsidiar os órgãos de desenvolvimento na elaboração de propostas de intervenção no meio rural, a partir do programa intitulado Zoneamento Agroecológico do Nordeste – ZANE⁷. Identificou que somente uma pequena porcentagem das terras é apropriada para a execução de agricultura de sequeiro, mas 44 % para atividades pecuárias e uma grande parcela (36 %) deve servir como área de reserva ou para atividades de extrativo. Somente 4 % em todo Semiárido tem aptidão para ser irrigado. Porém, outra dimensão importante sobre a problemática do Semiárido são os paradigmas e contradições da Embrapa⁸, que faz um estudo sobre o potencial de utilização racional das terras do Semiárido, e cria ao mesmo tempo, diversos pacotes tecnológicos que extrapolam as terras desta região. (IRPAA, 2007).

Todo esse cenário se reflete no padrão de vida das nossas populações e no desafio em desenvolver os serviços de ATER com esse novo enfoque Agroecológico e de Convivência com o Semiárido de forma participativa.

Na maioria das vezes, os diagnósticos e proposições referem-se ao Semiárido como um espaço precário, do atraso, de terra das secas. Utiliza-se do aspecto climático para justificar as deficiências socioeconômicas e de negligências de políticas públicas locais. No entanto, é possível modificar substancialmente essa realidade, superando problemáticas socioeconômicas e ambientais. Para que haja a transformação na região Semiárida se faz necessário fortalecer e consolidar a Convivência com o Semiárido, com ações apropriadas e estruturantes, estabelecidas por meio de uma política pública específica para esta região.

Nos últimos anos, por meio da execução dos projetos públicos no âmbito federal e estadual, o IRPAA vem buscando sempre a integração e articulação das diversas ações, programas e políticas públicas para o meio rural, envolvendo ativamente os parceiros locais. Vale destacar que estas experiências iniciadas e qualificadas são ainda muito tímidas diante dos desafios que essa problemática impõe; pois ainda há um conjunto de ações sociais, produtivas, ambientais, organizacionais e econômicas a serem discutidas ou aprofundadas nesse ecossistema, denominado Semiárido Brasileiro.

Ruralidade/campo: no contexto do semiárido

Toda análise desse trabalho volta-se para o desenvolvimento das ações de ATER, portanto o *lôcus* envolvido volta-se ao meio rural, onde vivem os sujeitos ativos desta ação. Nesses espaços, habitados por famílias camponesas, nos últimos anos vêm se fortalecendo com a implantação de programas sociais e a efetivação de políticas públicas, fruto das reivindicações sociais históricas, assegurando a permanência nesses ambientes

rais) entraram em crise ainda na primeira metade do século XX. Os principais questionamentos sobre os resultados ou eficácia dos órgãos e das ações de combate à seca ocorreram concomitantes às constatações da forte estagnação econômica regional nordestina verificada desde as primeiras décadas daquele século. Em relação às políticas governamentais no Semiárido, questiona-se o caráter emergencial, fragmentado e descontínuo dos programas desenvolvidos em momentos de calamidade pública que alimentavam a chamada “indústria da seca”.

⁶Viegas (2015) Latifúndio é uma propriedade agrícola de grande extensão, pertencente a uma única pessoa, uma família ou empresa e que se caracteriza pela exploração extensiva de seus recursos.

⁷www.uep.cnps.embrapa.br/zoneamentos_zane.php.

⁸Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa Semiárido.

por meio das conquistas de direitos ora negados, como a educação, alimentação, água, terra, extensão rural, habitação, etc., tornando esse ambiente um espaço de vida viável, com condições dignas e humanas.

(...) diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

Segundo Arroyo (2004), “somente a partir de uma visão de campo, que engloba os espaços de vida, da caatinga, da pecuária, da agricultura, dos pescadores, dos povos tradicionais, dos extrativistas; como também espaço de inclusão social, numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentável, é que temos uma nova relação com as políticas públicas. Outro campo; outras políticas. O avanço na consciência dos direitos, a organização dos movimentos sociais, a luta pela terra e, a compreensão da educação como direito dos povos do campo, são bases fundamentais desse novo momento”.

São nesses contextos (ambientes) que, com suas experiências, vivências, sofrimentos, alegrias e esperanças, os agricultores/as se (re) socializam na perspectiva da convivência com o ecossistema do Semiárido.

“O ambiente rural do Semiárido é também considerado como território e espaço de desenvolvimento. Espaço e território são vistos como um organismo vivo que guarda e conserva potencialidades. O desenvolvimento é visto como transformações e desdobramento consciente dos potenciais inerentes a cada um e a todos os seres humanos: indivíduo, família, comunidade, nação, assim como a espécie humana como um todo. É um desenvolvimento não só material, mas centrado no humano e no social (ARRUDA, 2000)”.

A política pública de desenvolvimento dos territórios rurais, apesar do termo rural na sua denominação, é uma contradição em termos desde a origem: apesar de definir territórios como sendo “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições – é uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”, segundo diretrizes da Secretária de Desenvolvimento Territorial. Como bem observa Favaretto (2006), apesar da forte espacialidade que marca o rural, as regras do jogo continuam “fortemente orientadas pelo viés setorial, na formulação das políticas, e na mobilização dos atores. Embora o discurso sobre desenvolvimento territorial tenha entrado definitivamente para o discurso acadêmico e governamental na presente década, até o momento trata-se de uma incorporação “por adição” de novos temas sem a devida mudança institucional capaz de sustentar a inovação que ela deveria significar”.

Agricultura familiar tradicional

Conforme estabelece a Lei da Agricultura Familiar, nº 11.326, de 24 de julho de 2006, são considerados agricultores/as familiares quem dispõem dos seguintes critérios: a área do estabelecimento ou empreendimento rural que não excede quatro módulos fiscais; a mão de obra utilizada nas atividades econômicas desenvolvidas é predominantemente da própria família; a renda familiar é predominantemente originada das atividades vinculadas ao próprio estabelecimento; e o estabelecimento ou empreendimento é dirigido pela família. Com base nessas diretrizes, famílias que vivem no meio rural, portadores/as de Declaração de Aptidão ao PRONAF – DAP podem ser beneficiários diretos das ações de ATER.

Segundo Wanderley (2003), “a convicção de que o agricultor familiar não é um personagem passivo sem resistência diante de forças avassaladoras vindas de fora e de cima do seu universo; pelo contrário, ele constrói sua própria história nesse emaranhado campo de forças que vem ser a agricultura e o meio rural inseridos em uma sociedade moderna; e o faz recorrendo à sua própria experiência (camponesa) e procurando adaptar-se, como já foi dito, às novas ‘provocações’ e desafios do desenvolvimento rural”.

Como bem descrevem Caporal e Costabeber (2002), “o caminho em direção ao desenvolvimento rural sustentável não é fácil e está cheio de desafios e mudanças necessárias, tais como: assegurar o acesso a terra; incentivar investimentos em pesquisa e extensão rural; implementar políticas públicas que privilegiem a transição agroecológica; estimular parceiras que favoreçam processos participativos; dotar de oportunidades de mercados solidários a agricultura familiar”.

ATER: um caminho de possibilidades para agricultura familiar

A Assessoria Técnica e a Extensão Rural – ATER é serviço de grande importância no processo de desenvolvimento rural. Embora as maiorias das publicações sobre o assunto afirmam que tais serviços surgiram em meados do século XX, o estudo da legislação brasileira demonstra que atribuições legais de ações de extensão rural remontam ao século XIX. A análise da legislação federal demonstra que a obrigação legal da atuação da extensão rural sempre esteve presente, inclusive na constituição federal de 1988. Na prática o apoio governamental a estes serviços foi decrescente desde a década de 1980, provocando uma crise generalizada que só nos últimos doze anos começa a ser revertida. (PEIXOTO, 2008).

O termo extensão rural não é autoexplicativo. Desde a implantação do modelo corporativo de extensão americano foram muitas as iniciativas de conceituação de extensão rural. Entretanto, segundo Marcus Peixoto (2008), esse termo pode ser conceituado de três formas diferentes: como processo, como instituição e como política. Todavia, como *processo*, em um sentido amplo e atualmente mais aceito, extensão rural pode ser entendida como um processo educativo de comunicação, segundo Freire (1996) dialógico, de troca de saberes, a ser estabelecido entre o/a técnico/a e o agricultor/a familiar, de conhecimentos de qualquer natureza, sejam conhecimentos técnicos ou não.

Neste caso, a extensão rural difere conceitualmente de *assistência técnica* pelo fato de que esta não tem, necessariamente, um caráter educativo, pois visa somente resolver problemas específicos, pontuais, sem capacitar o/a agricultor/a familiar; e por ter um

caráter educativo que o serviço de extensão rural é, normalmente, desempenhado pelas instituições públicas, organizações não governamentais, como o IRPAA. Dentro dessa lógica, essa entidade ora estudada não faz assistência técnica, e sim assessoria técnica, fazendo essas intervenções com os/as beneficiários/as da ação, para que após a intervenção do/a técnico/a, as famílias sejam capazes de continuar sozinhos desenvolvendo suas atividades de cunho social, produtivo, econômico, ambiental, cultural e organizativo.

Percurso metodológico

O presente trabalho foi desenvolvido sob a metodologia de abordagem qualitativa. “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum com o investigador. (MINAYO, 2011, p. 21)”.

A pesquisa qualitativa é mais utilizada pelas ciências das áreas de humanas, no caso em questão, por se tratar de uma pesquisa que nasce da conclusão de um curso de Especialização *lato sensu*, é oportuna por se tratar de uma análise voltada para um grupo particular, os agentes de ATER, de contexto específico que permite ao pesquisador compreender também realidades mais amplas, porém, sem atribuir determinismos.

Um trabalho com uma problemática dessa natureza requer uma ação interventiva junto aos sujeitos, a fim de constatar quais os desafios que se impõem a partir dos problemas e dificuldades para o desenvolvimento da Assessoria Técnica e Extensão Rural no Território Sertão do São Francisco, região Semiárida.

Desse modo, foi desenvolvida a metodologia de pesquisa de campo de caráter exploratório, que apresenta um aspecto de pesquisa empírica, em que se aplicou um procedimento sistemático para a obtenção de dados de análise. Na pesquisa de campo de caráter exploratório, “obtem-se frequentemente descrições tanto qualitativas quanto quantitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 71)”.

As pesquisas de abordagens qualitativas proporcionam ao pesquisador um amplo leque de instrumentos para a intervenção e para a mediação entre o pesquisador e os sujeitos *in lócus*. As possibilidades conduzem o pesquisador a opções como: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas pesquisados; e c) análises de exemplos que “estimulem a compreensão”. (Sellitz et al., 1967, p.63).

O lócus da pesquisa foi o IRPAA, com sede própria no município de Juazeiro – BA. Essa instituição vem ao longo dos anos desenvolvendo ações técnico-educativas de ATER na perspectiva da Convivência com o Semiárido.

Os sujeitos ativos diretos são 53 colaboradores/as extensionistas do IRPAA, locais no contrato 116/2012 – ATER – Plano Brasil Sem Miséria - PBSM, celebrado entre o IRPAA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Com formação em Técnico em Agropecuária desenvolvem um trabalho contínuo junto a 5.300 famílias inseridas no meio rural, cada assessor/a trabalha em média com 100 famílias; estes foram escolhidos, pela necessidade de dar visibilidade aos desafios encontrados por esses Agentes Extensio-

nistas no trabalho cotidiano, e esses serem considerados na elaboração e implementação das políticas públicas para agricultura familiar.

A pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

a) Pesquisa Bibliográfica e documental: Foi realizada pesquisa junto à literatura especializada (livros, revistas, artigos técnicos e científicos) sobre o Semiárido Brasileiro, ATER, Agricultura Familiar, Convivência com o Semiárido, Ruralidade, Campo, realizada em bibliotecas do Instituto Federal, do IRPAA e na internet.

Analisados os relatórios produzidos durante as reuniões e encontros realizados pelo IRPAA com os agentes de ATER, locados no contrato 116/2012 (IRPAA/MDA).

b) A interação com os Agentes de ATER: Para o levantamento dos dados foi realizada uma oficina desenvolvida em três momentos que ocorreram em reuniões com quatro horas de duração realizadas em intervalo de dois meses:

1º momento – Socialização e levantamento das dificuldades encontradas. Foi um importante momento da pesquisa exploratória, pois, os agentes externalizaram todas as dificuldades que permeiam o contexto de vida das famílias agricultoras que são acompanhadas por eles/as no Território de Identidade Sertão do São Francisco - TSSF, surgindo problemas de ordem social, agrário/fundiário, ambiental, agropecuário, cultural. Porém, decidimos por critério de inclusão de problemas a serem analisados, aqueles de ordem agrário/fundiário, hídrico e agropecuário (Terra, Água e Produção), temas estruturantes que devem ser prioritários na ação de ATER.

2º momento – Nesse encontro com os/as profissionais foi apresentado um instrumento elaborado a partir dos problemas priorizados que foram indicados na reunião anterior. O instrumento foi uma planilha em excel, a fim de realizar um diagnóstico mais preciso sobre os problemas indicados anteriormente.

3º momento – Foi o momento de devolutiva dos/as assessores de ATER, pós os contatos com as famílias no campo, socializando os dados sistematizados por meio das visitas as propriedades, ao longo de dois meses.

c) Sistematização de dados: A sistematização dos dados se deu a partir da tabulação das planilhas já preenchidas e apresentadas pelos agentes ATER, foram construídos gráficos que sistematizaram as informações quantitativas das famílias assessoradas pelo IRPAA, por meio do Projeto de ATER-PBSM.

O perfil dos agentes de ater

Os cinquenta e três (53) agentes de ATER, contratados pelo IRPAA, com forma-

ção em Técnico em Agropecuária, Agricultura, Meio Ambiente e Zootecnia foram atores e atrizes fundamentais no processo de pesquisa. Desses, 13 eram mulheres e 40 homens. Estão atuando há três anos (desde 2013), e fazem parte de uma equipe multidisciplinar, envolvendo agrônomos, assistente social, zootecnistas, médicos veterinários, recreadoras, gestores ambientais.

A equipe de ATER acompanham 5.300 famílias, diretamente beneficiárias; assim como também acompanham 6.007 crianças, com atividade de recreação e indiretamente são atendidas 18.314 pessoas, residentes no meio rural, nas Unidades de Produção Familiar - UPE, em situações de pobreza extrema.

RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Caracterização do Território de Identidade Sertão do São Francisco

O Território de Identidade Sertão do São Francisco – BA abrange uma área de 61.750,70 Km², e é composto por dez municípios: Uauá, Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho. A população total do território é de 520.782 habitantes, dos quais, 148.122 vivem na área rural, o que corresponde a 28,44% do total; possuem 31.768 agricultores familiares, 2.371 famílias assentadas, 01 comunidade quilombola e 01 comunidade indígena. Seu IDH médio é 0,64. O Território tem duas realidades: as áreas nas margens do Rio São Francisco e do Lago de Sobradinho, e às áreas de sequeiro dependentes de chuva, onde existem áreas há mais de 20 km da margem do rio e não chega à irrigação. (IBGE, 2010).

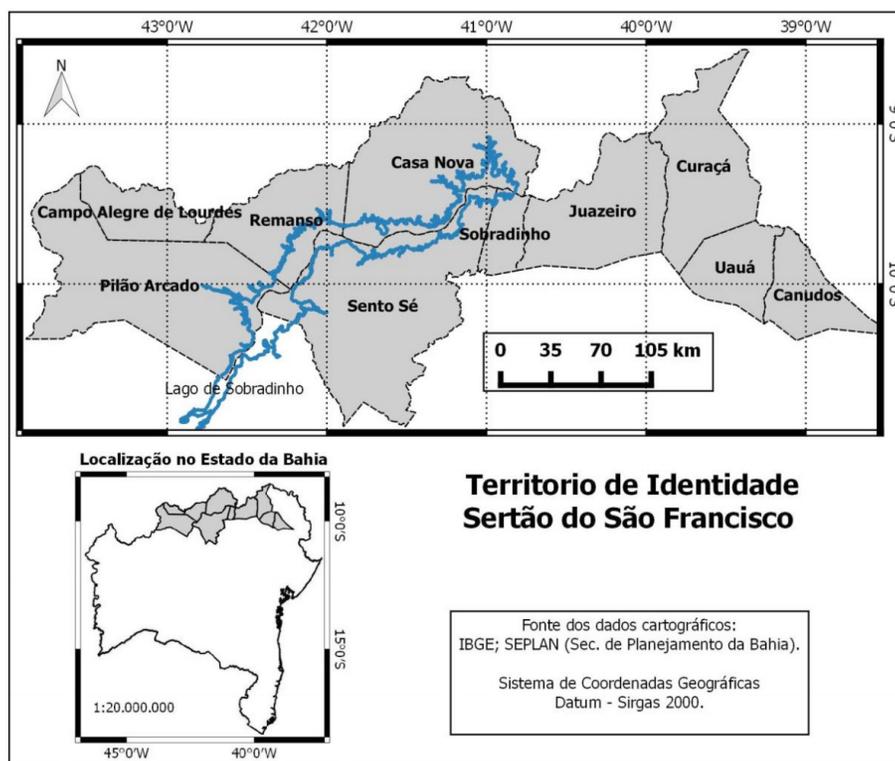


Figura 1. Mapa do Território Sertão do São Francisco - TSSE. Fonte: Márcio Rios – Professor IF BAIANO – Campus Senhor do Bonfim.

Nesse território, a principal luta das famílias e das organizações sociais é pela defesa da terra, da água e do território, pela manutenção da “caatinga em pé” e pela vida do rio São Francisco. Situado na depressão sertaneja, com chuvas média de 450mm por ano, tendo anos com chuva de 800mm e no ano seguinte chuvas de 200mm, o território é impróprio para a agricultura dependente de chuva.

Há comunidades que passam até cinco anos sem plantar milho e feijão. Por outro lado à caatinga é um rico bioma em plantas forrageiras e frutíferas, desse modo a principal atividade das comunidades tem sido a criação de animais (cabras, ovelhas, galinhas e abelhas) em pasto nativo e a coleta de frutas, principalmente umbu e maracujá do mato. Para essa atividade de pastoreio e extrativismo as comunidades desenvolveram um sistema de uso coletivo das terras, denominado como Fundos de Pasto. A partir desse uso desenvolveram toda uma cultura ambiental, social, econômica e ecológica que tem permitido a vida dessas comunidades há três séculos.

Hoje, essas comunidades são reconhecidas como Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto. As terras, como na maior parte do Nordeste e do Brasil são terras devolutas, ainda não regularizadas pelo estado, o que permitem uma grande pressão de grileiros sobre essas comunidades com o intuito de vender essas terras para empresas de mineração, carvoaria, energia eólica e projetos de irrigação. (IRPAA, 2012).

A luta pela preservação da caatinga e pela permanência das comunidades tradicionais no campo, passa pela valorização do bioma e de sua gente, tido historicamente como região problema e povo sem perspectiva. Nesse território se iniciou trabalho de construção do conceito e da proposta de Convivência com o Semiárido em contra posição ao conceito de combate a seca e ao conceito de convivência com a seca. Uma ação resultado do trabalho do IRPAA desde final da década de 1980.

Foi a partir da observação de como a fauna e a flora⁹ do Semiárido se adaptaram e passaram a viver em harmonia com o clima irregular, e, de como as populações remanescentes e sobreviventes da época do ciclo do gado estavam recuperando os conhecimentos dos parentes indígenas e africanos e desenvolvendo um sistema de convivência com o bioma que nasceu o conceito e a proposta de Convivência com o Semiárido.

Enquanto em outros biomas se discute o conceito de agrofloresta ou sistema de produção agroflorestal, no Semiárido se discute o sistema agrossilvipastoril, onde se busca conciliar atividade agrícola, de extrativismo e pecuária, em um sistema de uso coletivo da maior parte das terras soltas e de pequenas áreas familiares e cercadas. Nesse sistema o tamanho da terra é fundamental para permitir o pastoreio e o extrativismo sustentável. Estima-se que cada família precisa no mínimo de 100 e de até 300 hectares, somando a área individual e a coletiva. Hoje, realidade é que essas comunidades correm sérios riscos de perder o direito de uso e de posse dessas terras coletivas para a implantação de grandes projetos.

Os grandes projetos ligados ao capitalismo ameaçam inclusive se apropriar além das terras também da tradição. Esses projetos buscam incluir algumas comunidades tradicionais como fornecedores de matéria-prima e mão de obra, onde grande maioria das comunidades deixaria de existir.

⁹Um exemplo disso é o umbuzeiro, é uma planta única do Semiárido brasileiro, que desenvolveu um sistema de armazenamento de água em suas raízes, transformadas em batatas, que armazenam até 3.000 litros de água durante as chuvas de dezembro a março e com isso consegue, na época mais seca do ano, em novembro e dezembro, florescer e frutificar.

As comunidades resistem. Estão buscando o auto reconhecimento, enquanto comunidades tradicionais e exigindo a regularização de suas terras; desenvolvendo e implantando tecnologias para captação da água da chuva para o consumo e para a produção; buscando aprimorar as técnicas de uso, conservação e recuperação da caatinga.

A construção de uma proposta de educação pública contextualizada, que apresente o Semiárido e seu povo dentro de um contexto positivo, propositivo, onde a pessoa possa de fato conhecer as potencialidades, os desafios e as limitações do Bioma Caatinga e de sua estrutura social é outro fator importante no trabalho que vem sendo desenvolvido nesse território. Seja no campo ou na cidade a pessoa tem direito a conhecer e interagir com o seu meio. As organizações da sociedade civil, a exemplo do IRPAA, vêm buscando a adesão dos municípios para a criação de leis que criem diretrizes educacionais contextualizadas e garantam a formação pedagógica continuada das/os professoras/es e a elaboração de material didático contextualizado.

Desde 2007 neste território se desenvolvem ações de Assessoria Técnica e Extensão Rural – ATER através de chamamentos públicos, por meio da empresa pública de extensão e das organizações da sociedade civil, o que antes só eram desenvolvidas de forma oficial pela estatal constituída pra essa finalidade. Segue resumo ao longo dos anos dos programas e projetos ofertados nesse território estudado: 2007/2008 – Programa Cabra Forte; 2009/2010 – Programa Sertão Produtivo; 2010/2011 – Programa ATER Estadual; 2012/2013 – Programa ATER – Federal/ ATER para Mulheres Rurais; 2013/2016 – Programa de ATER – Plano Brasil Sem Miséria; 2015/2017 – ATER Agroecologia; 2016/2018 – ATER Sustentabilidade/SDR; 2016/2018 – ATER Fundo Pasto/SDR.

Acesso e regularização das terras, gestão das águas, fomento a produção agroecológica apropriada e acesso ao conhecimento é a base para o bem viver no Território de Identidade Sertão do São Francisco, hoje aspectos que são desafiadores para efetivação da política pública de ATER.

Questões fundiárias e agrárias

O acesso a terra constitui o principal limitante no território e é apontado na ação de ATER, por vários motivos: o tamanho da área disponível por família é pequena; historicamente vivem nessas propriedades há décadas, porém, não dispõem de documentos de posse. Não diferente do padrão de posse e uso das terras do Brasil, esse território nas últimas décadas é fortemente marcado por conflitos fundiários, tendência histórica que as famílias tiveram que resistir e persistir no enfrentamento aos grandes grupos econômicos e de exploração.

Também é notória a alta pressão sobre os recursos naturais e o processo intenso de exclusão social das famílias rurais. A posse da terra é fator decisivo de garantia da vida e do acesso às políticas públicas e programas sociais, pois, sem esse direito os povos do campo, sempre estarão em situação de instabilidade social e econômica, vulneráveis pelas classes dominantes, em situações de insegurança alimentar e pobreza extrema.

“A ocupação do território e o sistema de propriedade no Brasil têm nas sesmarias o nascedouro da apropriação das terras. A existência de uma dualidade no setor agrícola, de um lado o latifúndio, reconhecido juridicamente e socialmente, tende a formação de uma classe dominante oligárquica, e de outro, o ‘roçado’ pequena propriedade, com a

formação da classe dominada, sem proteção legal, formou uma massa de pequenos proprietários, posseiros, arrendatários, moradores de condições e ex-escravos (ANDRADE, 1988)”.

As pequenas propriedades de terras, nessa região Semiárida são incapazes de prover o sustento da família; por um lado, estimulando a busca por outras atividades geradoras de renda, normalmente, prestando serviços em grandes propriedades do agronegócio nas proximidades do Rio São Francisco, por outro lado, em áreas de sequeiro, ficam presas ao recebimento de benefícios sociais, por impossibilidade de desenvolver processos agropecuários, em virtude de não possuírem as condições básicas para se estabelecerem em cada ambiente de vida. Segundo Couto (1998), “nessa região, a unidade produtiva geralmente é destinada ao autoconsumo, enquanto que as demais necessidades são supridas com outras atividades, normalmente precárias e de baixa qualificação técnica”.

Segundo relatórios do IRPAA (2012), no estado da Bahia, o governo tem distribuído títulos de terras para os/as agricultores/as familiares e comunidades tradicionais com tamanho muito inferior ao módulo fiscal da região. Em algumas regiões do Semiárido o módulo fiscal é de 65 hectares, sendo que a Embrapa Semiárido atesta que na depressão sertaneja uma propriedade para ser viável economicamente, dentro dos princípios agroecológicos, deve ter no mínimo 100 hectares, considerando que as principais atividades são a criação de cabras, ovelhas, abelhas e o extrativismo vegetal.

Segundo os/as técnicos/as do IRPAA, a maioria das famílias camponesas que recebem títulos com dois, cinco ou dez hectares, quando indagados do porque receber uma terra tão pequena se sabe que precisam de uma área bem maior, alega que é melhor ter dois hectares registrados do que não ter nenhum, pois assim podem ter acesso a alguns benefícios das políticas assistenciais e compensatórias do Governo Federal e Estadual, ao mesmo tempo em que continuarão tirando o seu sustento das terras que historicamente vêm usando, maior do que está registrada no título. Essa é uma estratégia muito perigosa nos dias atuais, com o crescente interesse das empresas de mineração, carvoarias e de energia eólica pelas terras do Semiárido. A família que aceita o título de propriedade de uma determinada área minifúndio, está sendo lesada do seu direito de ter uma terra em tamanho suficiente para garantir a produção familiar camponesa.

Há uma impressão de que a estratégia do Estado é fragilizar a regularização das terras coletivas, tornando mais fácil a aquisição das mesmas por especuladores contratados pelas grandes empresas e latifundiários. Essas famílias também estarão excluídas de projetos estruturantes de desenvolvimento agropecuário, inclusive do PRONAF, pois, é impossível elaborar um projeto viável em uma área tão pequena numa região Semiárida não irrigada, sendo forçada a viver dos programas assistências.

Os/as filhos/as destas famílias serão obrigados a migrar, pois, a terra é insuficiente para garantir a renda necessária para viver bem. A política de microfúndio aumenta a pobreza no campo, acelera o esvaziamento do campo e funciona como contra propaganda da viabilidade da agricultura familiar no Semiárido.

A proposta mais adequada para de fato garantir a permanência dessas famílias nas comunidades rurais de forma sustentável é garantir a regularização das áreas de terras coletivas e individuais – sendo que a soma das duas áreas não sejam inferiores a 100 hectares para cada família da comunidade.

Da mesma forma os assentamentos da reforma agrária devem seguir essa mesma orientação não esquecendo antes subtrair as áreas de Reserva Legal e Área de Preservação Permanente. Oliveira (2006) “aponta que no Sertão, a relação com a terra acontece regulada de maneira especial, respeitando a simultaneidade de diferentes modalidades de uso da terra: o uso comum, o uso coletivo, o uso individual (familiar) e, ainda, a prática de ajuda mútua”.

A partir do levantamento feito pelos agentes de ATER do IRPAA na execução da política pública de ATER no território constatou-se que quase 60% das famílias assessoradas dispõem de menos de 05 hectares de terras, impossibilitando viver dignamente no campo. Abaixo os dados sistematizados:

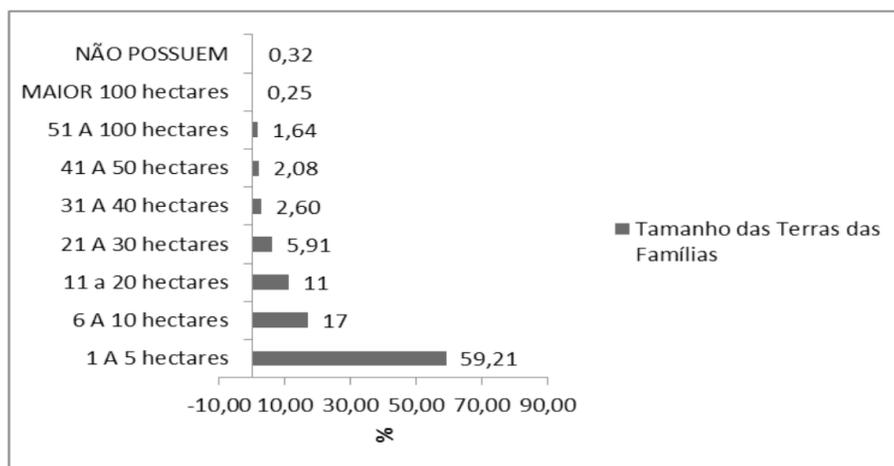


Figura 2. Tamanho das Terras das Famílias Beneficiadas no Projeto ATER/PBSM, 2013 a 2016. Fonte: Sistematização da pesquisa de campo feita pelos agentes ATER/IRPAA (2015).

Considerando a situação do acesso a terra com base nas 5.300 famílias acompanhadas pelo IRPAA, nos dez municípios do território, por meio da pesquisa feita pelos agentes de ATER, constatou-se que em sua maioria não dispõem de espaços suficientes e vivem em situação de insegurança alimentar e pobreza extrema.

Acesso à água para consumo e para a produção

É de suma importância que as famílias residentes no Semiárido tomem conhecimentos de que a região é caracterizada por um baixo índice pluviométrico (mesmo assim, ainda é uma das regiões Semiáridas mais chuvosas do mundo, com 400 a 800 mm chuva/ano), com chuvas irregulares, oito meses de estiagem prolongada e altos índices de sol, conseqüentemente de evapotranspiração. Os solos são rasos e cristalinos e estando sujeitos à desertificação, por isso, não dão condições favoráveis ao cultivo de culturas anuais como milho e feijão, enquanto fonte geradora de renda, prática bem exercitada pelas famílias, já que mesmo com perdas frequentes serão subsidiadas com o programa Garantia Safra do Governo Federal.

As famílias camponesas deste território enfrentam muitas dificuldades no que se refere à água para consumo humano, é a precariedade na captação da água que cai da chuva, por falta de tecnologias de captação e armazenamento da água. Isso ocorre, porque uma boa parte desta população ainda desconhece formas de como armazenar corretamente; e muitos não dispõem de recursos suficientes para construir as formas, tecnologias de captação e armazenamento da água, como cisternas, barreiros trincheiras, e

outros. Por isso, na maioria das vezes, a água que cai, evapora em pouco tempo e se perde.

O nível de acesso às tecnologias apropriadas a esta região ainda estão abaixo do esperado, conforme aponta a sistematização:

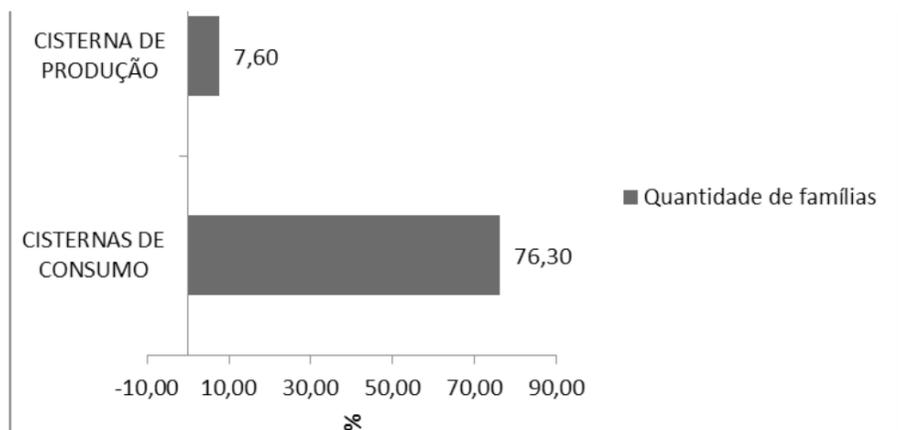


Figura 3. Percentual de Acesso à Água de Consumo e de Produção pelas Famílias Beneficiadas com o ATER/PBSM, 2013 a 2016. Fonte: Sistematização da pesquisa de campo feita pelos agentes ATER/IRPAA (2015).

Das 5.300 famílias assessoradas pelo projeto ATER em estudo, somente 76,3% tem acesso à água de consumo humano por meio da cisterna de 16.000 litros de água, e, 7,60% tem disponibilidade de água de produção, através das cisternas de 52.000 litros. Com esse último percentual, diante da oscilação climática da região, a produção agrícola fica seriamente comprometida, sendo necessário um profundo debate junto às famílias sobre outras formas de produção e geração de renda, e outras fontes de água da comunidade que precisam ser garantidas.

Somam-se a essas questões, uma realidade comum que é a construção de reservatórios inadequados de água, como grandes barragens, açudes e transposições de rios, que não correspondem às demandas da região e à democratização do acesso à água, por se tratarem de soluções que, ao invés de democratizar a água, concentram nas mãos dos poucos que sempre tiveram acesso.

A concentração da água e da terra no Semiárido está vinculada a um modelo agrário latifundista, que mantém a centralização do poder econômico, político e amplia as desigualdades sociais, dando continuidade ao processo histórico de exclusão dos/as agricultores/as familiares e de degradação ambiental.

No Brasil, segundo a Agência Nacional de Água – ANA (2014), o uso da água na agricultura intensiva irrigada corresponde a cerca de 70% das águas retiradas dos rios e das águas subterrâneas, sendo que apenas 30% dessas são de fato absorvidas pelas plantas. Estima-se que 70% se percam no ambiente, pela utilização de sistemas de irrigação arcaicos que geram desperdícios de água e degradação do solo, a exemplo da inundação, pivô central, etc; esse modelo agrário latifundista e monocultor é responsável pelo grande desperdício de água nos perímetros irrigados, desmatamento da caatinga, uso intensivo de agrotóxicos, que causam a degradação dos solos, das águas e da biodiversidade. Se olharmos mais especificamente para o Semiárido, veremos que muitas das experiências de utilização de água para produção são marcadas pelo grande desperdício, através das tecnologias de pivô central e outras, assim como de grande concentração do uso da água por algumas pessoas e grupos, em detrimento da maioria da população que, por vezes,

não tem água nem para consumo dos seus animais.

Especificamente em áreas de sequeiros, as famílias carecem de políticas públicas que assegurem o acesso à água principalmente para a produção agropecuária, onde nesse estudo se constatou um percentual elevado de insegurança hídrica.

Produção agropecuária e acesso a fomento

Dentre as ações observadas que foram priorizadas com esse projeto de ATER de fundamental importância na efetivação dos processos educativos, já que as atividades foram iniciadas em um período de estiagem prolongada, foi o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais, parte integrante do Plano Brasil Sem Miséria – PBSM, que é de responsabilidade conjunta do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que articulam duas ações para o atendimento das famílias rurais em extrema pobreza: a assistência técnica e extensão rural (de atribuição do MDA) e a transferência de recursos financeiros não reembolsáveis (MDS).

O objetivo do Programa é oferecer condições efetivas para as famílias desenvolverem um projeto de estruturação produtiva, ampliando a produção de alimentos e gerando renda. As famílias, com o apoio dos/as agentes de ATER, elaboraram um projeto para desenvolverem atividades produtivas e aplicarem os recursos recebidos.

Historicamente, a produção agropecuária nesse território foi marcada pelas práticas agrícolas em áreas de sequeiro, desconsiderando a adaptabilidade das plantas cultivadas e as condições edafoclimáticas da região, provocando endividamentos por meio de linhas de créditos, fragilização dos solos e frustração nas famílias, além das constantes intervenções práticas, e da ATER em reforçar a necessidade do uso de agroquímicos, fazer desmatamentos, queimadas e introdução de variedades animais e vegetais exóticos.

Com base no perfil das Unidades de Produção Familiares - UPF atendidas sofrem ou já sofreram inúmeros problemas, impossibilitando se estabelecerem no meio rural de forma digna e sustentável: áreas fundiárias com dimensão inviável às condições edafoclimáticas do Semiárido Brasileiro, levando a distorções produtivas nas bases de vida e de produção; pequenos roçados inapropriados, com cultivo de plantas não adaptadas ao ecossistema Semiárido; criação de animais de médio e grande porte, sempre voltados ao consumo familiar, não ao mercado, por causa direta do tamanho insuficiente das áreas de pastagens; falta de preparo dos serviços de extensão rural na implantação de tecnologias apropriadas de Convivência com o Semiárido Brasileiro, muitas vezes fomentando pacotes tecnológicos importados de outras regiões do país e do mundo; desconexão das políticas públicas de crédito rural agrícola e não agrícolas que “esquecem” das condições climáticas locais; seguro-safra preparados para regiões úmidas, que são usadas no Semiárido; dentre outras questões observadas nas explanações dos Agentes de ATER nos processos de formação.

Constataram-se também por meio das conversas com os/as técnicos/as do IRPAA, que os agentes de ATER dispõem de conhecimentos construídos a partir de processos formativos oferecidos por essa entidade, tendo clareza dos problemas acima mencionados, e da viabilidade de atividades agropecuárias adaptáveis as condições desta região. Isso foi possível perceber a partir da figura abaixo, onde com base no Programa de Fomento

Produtivo, as famílias a partir da intervenção desses/as técnicos/as nessa nova ATER em desenvolvimento e da aptidão do ecossistema Semiárido, optaram prioritariamente em investir os recursos financeiros recebidos na criação de animais de pequeno porte, principalmente ruminantes, a exemplo de caprinos, ovinos.

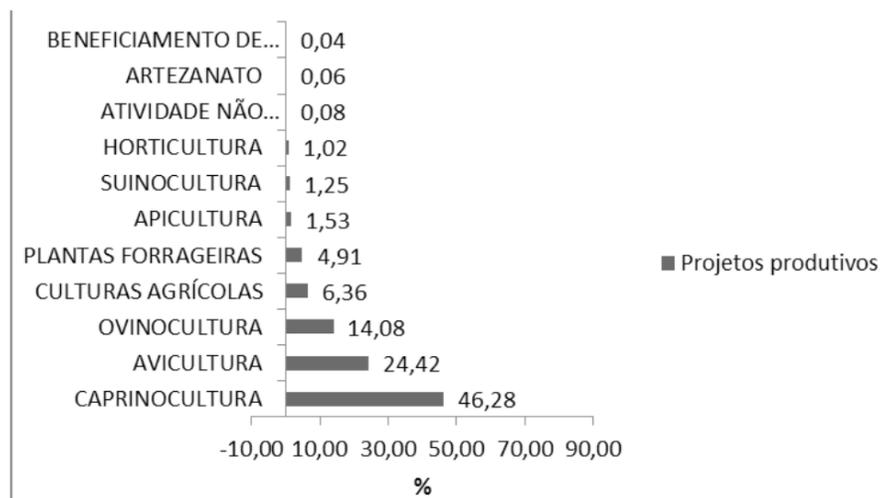


Figura 4. Percentual de investimentos com o Programa de Fomento as Atividades Produtivas pelas famílias beneficiadas ATER/PBSM, 2013/2016. Fonte: Sistematização da pesquisa de campo feita pelos agentes ATER/IRPAA (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se por meio da análise aqui desenvolvida, que as ações e intervenções dos/as agentes de ATER do IRPAA, ocorrem de forma democrática, adotando metodologias participativas e uma ação construtiva e humanista, tendo sempre como ponto de partida a realidade, o conhecimento das pessoas e as especificidades locais.

Dessa forma, diante dos desafios complexos e históricos vividos pelas famílias no território estudado, apontados no decorrer deste estudo, acredita-se que a saída para superação da situação de miséria só será possível se as famílias forem capazes de se organizar e pautarem de forma articulada suas necessidades nas esferas públicas, onde os extensionistas devem usar de ferramentas associativistas como estratégias emancipadoras e de problematização, assegurando a essas famílias, direitos historicamente negados, por meio do acesso a terra, a água, a educação e produção agroecológica apropriada.

Freire (1987) “nos diz que todo projeto precisa nascer de problematizações, que são mais fecundas que as perguntas que nos fazemos e aos outros. Todo projeto para ser válido, ter eficiência, coerência com o sujeito e a realidade, ser duradouro e comungar de princípios éticos, precisa nascer de problematizações fecundas”.

“Historicamente, os agricultores/as sempre foram vistos como pessoas desprovidas de valores, de capacidade de sistematização de seu trabalho ou capacidade para tarefas socialmente significativas (LEITE, 1999). Pessoas que deviam ser assistidas e protegidas. Isso é decorrente das transformações sociopolíticas do capitalismo, que ocasionaram uma ruptura da sociedade camponesa, urbanizando-a em função de uma nova ordem econômica. No espaço rural, o homem e a mulher camponeses são discriminados politicamente e culturalmente, ficando sempre relegados a planos inferiores, embora o campo nunca tenha deixado de ser foco de interesse do capitalismo contemporâneo”.

Segundo esta visão, as pessoas, famílias e comunidades trabalhadoras são consideradas no seu contexto social, histórico-cultural e ambiental. Essa concepção se contrapõe a outra, também trabalhada no campo, que entende o agricultor/a como indivíduo que deve incorporar habilidades da gestão para que possa administrar sua vida, portanto, se insere no mercado de trabalho. Sendo essa dimensão considerada e potencializada por meio das intervenções de acompanhamento técnico da nova ATER em construção.

Arruda (2000) “diz que esta proposição tem três implicações: a de que ‘ninguém educa ninguém’; o reconhecimento do outro como sujeito e centro, estabelecendo com ele uma relação dialógica e colaborativa, articulando sinergia e conhecimentos; compartilhamento do poder e do saber, numa relação crescentemente participativa, que perpassa todas as relações micro/ macroculturais e micro/ macrossocioeconômicas”.

Para a efetivação desse novo modelo de ATER para o meio rural, em especial para o Semiárido brasileiro, faz-se necessário assegurar algumas demandas para o empoderamento e fortalecimento das famílias no campo: a democratização e o acesso à água de qualidade e em quantidade suficiente para o consumo humano e para a produção agropecuária; o acesso a terra (de fato e de direito) aos que dela necessitam para tirar o seu sustento, em tamanho suficiente e regularizado; a promoção de uma educação contextualizada que possibilite a construção de conhecimentos adequados à convivência com essa realidade e para a vida; o incentivo às atividades produtivas agroecológicas apropriadas, com práticas agrícolas e não agrícolas, que contribuam para melhorar a renda e garantir a soberania alimentar e nutricional; o acesso aos serviços básicos, que viabilizem a satisfação das necessidades fundamentais da população do Semiárido. Essas dimensões precisam estar asseguradas numa Política Pública de Convivência com o Semiárido, onde a Política de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER, como estratégia articuladora será implementada norteada por essa política de Convivência e de Agroecologia.

Sachs (1986; 2000) “chama a atenção para a necessidade e a possibilidade de convivência com os ecossistemas frágeis a partir de processos participativos de resgate e construção cultural de alternativas apropriadas”.

Por fim, segundo Carvalho (2004), “os debates acerca de um modelo de desenvolvimento apropriado ao Semiárido aponta falência da lógica do combate a seca e a emergência da convivência, ou em a falência da lógica técnico-economicista para a emergência da lógica ambiental-sistêmica”. Nessa direção, a Convivência com o Semiárido é uma proposta de desenvolvimento que se pauta na lógica de um modo de vida e de produção eficiente e sustentável, onde se busca através da formação de uma consciência coletiva, constituir um equilíbrio ambiental e social, capaz de garantir melhores condições de vida à população dessa região, sendo hoje no Semiárido o fundamento e enfoque da ação de Assessoria Técnica e Extensão Rural – ATER amparada em política pública em nível nacional e estadual.

Acredita-se ainda que esse trabalho precisa ser aprofundado em outros espaços acadêmicos, principalmente no que se refere a visibilização das informações aqui apontadas do ponto de vista prático das comunidades.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pós-Graduação Lato Sensu em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO e a Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC.

Também aproveitamos a oportunidade para dedicar esse trabalho ao Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, que é parte indissociável desse artigo, sendo uma rica fonte de pesquisas e experiências no Semiárido. Acreditamos que esse estudo pode servi de subsídio na incidência política por meio da avaliação e proposição de ações e políticas públicas apropriadas a está realidade do Brasil.

Aos colaboradores/as do IRPAA no Projeto ATER – Plano Brasil Sem Miséria – PBSM, nossa gratidão pelos compartilhamentos e aprendizados ao longo dessa construção.

REFERÊNCIAS

ANA - Agência Nacional das Águas - **Regiões Hidrográficas do Brasil**. Recursos Hídricos e Aspectos Prioritários. Disponível em: <www.ana.gov.br>.

ANDRADE, M.C. **Nordeste: Alternativas da Agricultura**. São Paulo: Papirus, 1988.

ARROYO, M.; COLDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2004.

ARRUDA, M. **Educação e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral**. In: ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Uma visão a partir do sul**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Antônio. **A construção social do Nordeste**. 2012.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Construindo uma Nova Extensão Rural no Rio Grande do Sul. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, 2002.

CAPORAL, F. R. (Org.). **Extensão rural e agroecologia: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível**. Brasília: 2009. 398 p.

CAPORAL, F. R. **Bases para uma Política Nacional de Formação de Extensionistas Rurais**. Brasília: 2009. 55 p.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARTILHA **Conhecendo o Semiárido em Busca da Convivência** do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, 2007.

CARVALHO, L.D. **A Emergência da Lógica da “Convivência com o Semiárido” e a Construção de uma nova territorialidade**. In: RESAB, Secretaria Executiva. Juazeiro – BA, 2004.

COUTO, V. A. **A urbanização do trabalho rural**. Brasília: 1998.

FAVERETTO, A. S. **Paradigmas do Desenvolvimento Rural em Questão – Do Agrário ao Territorial**. 2006. USP, Tese (Doutorado em Ciência Ambiental), São Paulo-SP, 2006.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, A. **África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

GNADLINGER, J. **Captação de água de chuva: Uma ferramenta para atendimento às populações rurais**. Capina Grande: INSA, p.325-360, 2011.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil/>>.

IRPAA – INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA: **Educação para a Convivência com o Semiárido**. Juazeiro – BA: IRPAA, 2002.

Lei Nacional da Agricultura Familiar: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>.

Lei Nacional de ATER: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm>.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MALVEZZI, R. **Semi-árido - uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007. 140 p. (Pensar Brasil).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. E.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER**. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2004.

OLIVEIRA, A. M. **Camponeses Tecendo Saberes no Sertão: O Uso Comum das Terras Soltas**. Fortaleza, 2006.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil – Uma Abordagem Histórica da Legislação**. Brasília, outubro / 2008.

PIMENTEL, A. **Processos educativos e suas gêneses na convivência com o semiárido**. 2000. 85p.

Relatório Anual do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, 2012 e 2013.

SACHS, I & ABRAMOVAY, R. **Laços rural-urbano: da oposição à sinergia**. (s.d) (mimeo).

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Diretrizes para Territórios de Identidade, 2005.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, R. M. A. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática**, 2005.

VIEGAS, F.O.S. **História B5 Escola Assis Chateaubriand**. S/l., 2015.

WANDERLEY, M.N.B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade**. Rio de Janeiro, 21, Outubro, 2003.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

COSTA, Tiago Pereira da; TEIXEIRA, Lilian da Silva. ATER no semiárido: um encontro de possibilidades e desafios para o desenvolvimento rural do território de identidade Sertão do São Francisco-Bahia. *Extramuros*, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 33-53, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 04 abr. 2016

Aceito em: 19 nov. 2016.

Contribuições de uma extensão universitária participativa: uma proposta de educação para a cidadania¹

Cecilia Maria Resende Gonçalves de Carvalho²
Jamilla Istefâne Nunes de Sousa³
Sara Maria Sumbér da Silva⁴
Ana Beatriz Gonçalves de Carvalho⁵

¹Projeto de Extensão Educação, Direitos Humanos e Promoção da Saúde – PET Integração, UFPI.

²Professor Associado IV - Tutora PET Integração. Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Piauí. E-mail: ceciliamaria.pop@hotmail.com.

³Acadêmica do Curso de Direito da UFPI, bolsista do Programa PET Integração. E-mail: jAMILAIS-TEFANE@hotmail.com.

⁴Acadêmica do Curso de Direito da UFPI, bolsista do Programa PET Integração. E-mail: sara_maria_sumber@hotmail.com.

⁵Acadêmica do Curso de Direito da UFPI, bolsista do Programa PET Integração. E-mail: beatrizcervalho@hotmail.com.

RESUMO

O propósito do artigo é analisar os resultados alcançados com as ações extensionistas decorrentes de práticas educativas interdisciplinares focadas nas questões de direitos humanos e cidadania. Desta forma, procurou-se despertar reflexões e discussões acerca da importância do direito à educação e dos direitos humanos. O trabalho foi desenvolvido na comunidade junto às crianças, adolescentes e suas respectivas famílias no decorrer de 2013. Procurou-se desenvolver uma metodologia participativa e de construção coletiva, pautada numa práxis libertadora e propulsora de empoderamento. Neste sentido, o projeto permitiu sensibilizar os participantes a ter consciência de seus atos e proporcionou uma atuação interdisciplinar junto ao público alvo. Além do impacto na população beneficiada, a experiência fortaleceu o processo de formação de graduandos e contribuiu para o desenvolvimento humano, político e social de todos os integrantes do projeto.

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

Contributions of a participatory Science outreach: propounded education for citizenship

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the outcomes of Science outreach actions arising from interdisciplinary educational practices which are focused on questions of human rights and citizenship. Thus, it was sought to arouse reflections and discussions about the importance of the right to education and human rights. The work was developed among children, teenagers and families within the community over the year 2013. It was aimed to develop a participatory methodology and a collective construction, based on a releasing and empowering praxis. The project has enabled participant's sensitization to have consciousness of their own acts and provided an interdisciplinary acting within the target community. Besides the impacts on the benefited population, this experience has strengthened undergraduates formation and contributed to human, political and social development among all the members of the project.

Keywords: Science outreach; human rights; citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social básico dos seres humanos e responsável por permitir o acesso de todas as pessoas aos demais direitos (CANDAU & SACAVINO, 2003). Diante desse imensurável valor a educação é configurada como meio para se construir a democracia de forma participativa e popular, o que implica na necessidade de políticas públicas de qualidade, que garantam o acesso a esse direito.

O processo educativo, em especial a educação para os direitos humanos, favorece a construção da cidadania e pode se revelar em um instrumento primordial para o diálogo com os vários grupos sociais. É no campo da educação que se inicia a formação de consciência dos sujeitos, no sentido de reconstruir crenças e valores pautados no respeito ao ser humano e na concretização de direitos, e isso exige um movimento de luta constante para sua efetivação.

A conscientização, segundo Freire (1996) é um vetor necessário para nutrir as práticas educativas que devem ser efetivadas mediante um diálogo contínuo em sala de aula ou não. Uma proposta metodológica alicerçada na perspectiva da formação em direitos humanos aponta que “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores pessoais em relação à dignidade humana necessários à conquista do exercício pleno da cidadania” (CANDAU, 1996, p.14-15).

No entanto, mesmo com os avanços nas declarações universais de direitos percebe-se que existe uma grande carência de abordagem do tema Direitos Humanos na Educação Básica Brasileira. Por conta disso, são imensos os desafios para o desenvolvimento de uma formação e transformação cultural de respeito ao ser humano, por meio do processo educativo.

Para a concreção deste processo educativo, acredita-se ser fundamental levar para a escola o desenvolvimento de ações que ultrapassem a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, promovendo também uma educação que busque atuar com os aspectos afetivos, o que contribui para a formação de cidadãos conscientes e autônomos, que estejam plenamente aptos a participar e efetivar a democracia (BENEVIDES, 2001).

Segundo o raciocínio de Benevides, o eminente jurista Luis Alberto Warat também pontua a importância do âmbito afetivo para a realização de uma sociedade democrática, ao destacar que o amor tem um papel relevante para as práticas políticas dos direitos humanos, especialmente nos processos educativos contemporâneos (WARAT, 1997).

Segundo Warat (1997), vive-se numa sociedade heterônoma, que obriga-nos a pensar, valorar e agir de uma certa maneira, pautada por uma ética consumista e opressora. Essa lógica atua como óbice à construção de uma cultura pautada nos direitos humanos, pois impede a busca de uma consciência libertadora para a *práxis* política de superação das opressões.

Nesse sentido, na tentativa de alcançar uma prática política dos direitos humanos de caráter emancipatório, é importante estimular o diálogo entre o saber acadêmico e o popular, já que é por meio de uma relação dialética que garante-se o reconhecimento

(UNIVASF).
E-mail: elzenita.abreu@univasf.edu.br.

Professor Adjunto do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
E-mail: mribeiro27@gmail.com.

dos interlocutores como sujeitos portadores de direitos. Por conta disso, a extensão universitária possui como foco central de atuação a relação teoria-prática, e visa estabelecer um elo entre o conhecimento e a realidade externa (JAZINE, 2004).

Dentro desta perspectiva, as práticas extensionistas, pela capacidade de realizar múltiplas interações com os vários setores da sociedade, viabilizam o compromisso da responsabilidade social universitária, trazendo uma nova cultura, gerando conhecimento e experiências entre docentes, alunos e comunidade, transmitindo-os e contribuindo com as transformações que ocorrem no meio social.

Por esses motivos, torna-se patente a relevância para a prática educativa do professor no âmbito da universidade a introdução de novas metodologias e formas de aprimoramento do conhecimento centradas em um ensino efetivamente transformador da realidade social.

Trata-se de viabilizar a execução de processos educacionais que favoreçam a interligação de conhecimentos entre universidade e sociedade. Isso requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores compreendam que é preciso trocar informações e compartilhar o conhecimento produzido na academia, capacitando o estudante para além das habilidades técnicas profissionais, considerando novas possibilidades de transformação da educação rumo ao pensamento crítico e criativo (ARAÚJO, 2012).

Diante disso, com o escopo de despertar reflexões e discussões acerca do reconhecimento da importância do direito à educação e dos direitos humanos o texto apresenta os resultados das ações extensionistas, que ocorreram no âmbito do Projeto “Educação, Direitos Humanos e Promoção da Saúde, promovido pelo grupo do Programa de Educação Tutorial, na modalidade PET Integração, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Piauí.

METODOLOGIA

Os trabalhos começaram com um levantamento de artigos científicos referentes aos temas: educação, direitos humanos, cidadania e práticas pedagógicas na perspectiva dos direitos humanos, cuja meta era dar uma formação introdutória necessária a atuação dos grupos.

Para oportunizar o aprofundamento das temáticas e proporcionar aos estudantes, conhecimentos e reflexões sobre a importância da proteção do Direito à Educação e dos Direitos Humanos, foram formados grupos de trabalhos, realizados minicursos e diversas palestras, buscando-se articular uma vivência conjunta e compartilhada em um trabalho interdisciplinar incluindo temas de relevância social.

Contou-se com a participação do professor Solimar Oliveira Lima, do Departamento de História; da professora Maria de Lourdes Nunes, membro do Comitê de Direitos Humanos em Educação; de estudantes do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Piauí, além da tutora.

Após esta experiência iniciada em 2011, o grupo de estudantes do curso de direito, pedagogia, nutrição, serviço social e ciência da computação, sob a supervisão e orien-

tação da tutora definiram as estratégias educativas de atuação na comunidade.

Para a realização das tarefas, procurou-se incorporar metodologias participativas e de construção coletiva, pautada numa *práxis* extensionista libertadora e propulsora de empoderamento para todos os integrantes, apoiada em materiais direcionados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas (CAUDAU, 2003).

Um dos principais locais onde as ações foram desenvolvidas na comunidade incluiu o Centro Comunitário Santo Antonio, no bairro Iningá, zona leste, na cidade de Teresina, Piauí. A escolha pelo Centro ocorreu por sua proximidade com o campus Ministro Petrônio Portela da UFPI, facilidade de acesso e pela situação de fragilidade social das famílias residentes na localidade. Outros locais como a Casa Savina Petrilli, localizada na zona norte, bairro Itaperu, por ser campo de estágio de discentes petianos de serviço social foi também alvo das ações do projeto.

A princípio foi efetuada uma aproximação entre o grupo PET, coordenadores, professores, escolares e familiares para a apresentação da proposta e buscando manter uma relação onde todos pudessem ser envolvidos com o mesmo objetivo, proporcionando uma maior receptividade aos produtos gerados no decorrer das oficinas.

As oficinas foram dirigidas aos estudantes do ensino fundamental, com idade entre 7 e 17 anos, e aconteciam, semanalmente, durante o período das aulas. Foram fomentadas nos escolares diversas discussões referentes às temáticas como o direito à vida, direito à educação, direito à saúde, direito à liberdade e igualdade, direito à alimentação, direito à cultura e ao lazer.

A intenção foi criar espaços e mecanismos de diálogo permanente com os escolares no sentido de auxiliar nas discussões e propiciar oportunidades de transformação em busca de melhores benefícios sociais e humanos a partir da possibilidade de uma educação em direitos humanos.

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

As oficinas pedagógicas constituíam-se em um dispositivo importante na educação, visto que permite a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, e ainda é uma metodologia muito flexível, que se adapta com facilidade à realidade escolar dos participantes.

Assim, durante esta trajetória houve a construção da cartilha “Direitos Humanos e Cidadania” (CARVALHO, 2012), atendendo a proposta do Projeto Educação, Direitos Humanos e Promoção da Saúde, vinculado ao PET Integração. Os participantes foram estimulados a adoção de uma postura em defesa de seus direitos e de pensar a educação para atuar como ponto de partida na busca de soluções para as questões sociais.

A cartilha foi utilizada como instrumento de referência de promoção da cidadania, trazendo como marco estrutural das discussões os temas: direito à educação, direito à saúde, direito à liberdade, direito à cultura e ao lazer, direito à alimentação e o direito

Figura 2.
Cronograma de atividades da Fase I, equipe Psicologia-PVA, Petrolina, 2015.
Fonte: Arquivo equipe Psicologia-PVA.

à igualdade, complementada com as informações presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir daí, pequenos debates eram realizados, visando gerar interação e promover uma reflexão do que foi exposto.

A última atividade do projeto foi uma espécie de retrospectiva de tudo que foi abordado, ao qual se aproveitava cada momento para fazer uma espécie de avaliação. Esta ação foi realizada por meio de um pequeno questionário e de uma roda de conversa, objetivando salientar até que ponto os temas abordados foram assimilados e se, de alguma forma, sensibilizaram o público-alvo acerca da consciência dos direitos que possuem, para que possam lutar para o efetivo cumprimento dos mesmos.

Direitos humanos

Quando se fala em direitos humanos comumente faz-se um discurso acadêmico que enfatiza tragédias, massacres e aviltamentos ocorridos na história humana. No entanto, acredita-se neste trabalho que a abordagem desse tema deva ser extensiva e, portanto, pode-se dizer que concordamos com Warat ao afirmar que para falar de direitos humanos também devemos falar do amor.

Trata-se de mostrar que os direitos humanos não são discursos de resistência à morte, mas como problemática devem gerar práticas e discursos de preservação do amor, discursos que falem sobre instâncias libertatórias. Para Warat,

Temos direito a que a ciência não nos prenda a um projeto heterônomo de dominação e a um ensino universitário que predetermine nossos pensamentos pela manipulação, narcisista e arrogante, de verdades que não servem para mobilizar o homem na procura de um ar transformador da sociedade (WARAT, 1997, p.12).

Além de um conjunto de direitos essenciais, garantidos a todos indistintamente como corolário da sua condição ontológica de ser humano, eles representam o respeito e a promoção de valores como justiça, dignidade, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância. Dessa forma, a educação em direitos humanos não se resume a uma mera transmissão de conhecimentos, mas trata-se principalmente de mudanças, transformações sociais e culturais mediante a promoção de valores.

Atualmente, a problemática da educação em direitos humanos apresenta grande relevância, e precisa ser amplamente discutida, pois vive-se em uma sociedade que sofre as consequências do progresso e glorificação da economia, onde o consumir significa existir e valores como igualdade, solidariedade e cooperação são constantemente subvertidos em prol de um individualismo crescente (NUNES, 2011).

No que tange o direito à educação, no Brasil, há uma expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar comum a todos, na perspectiva de afirmação do princípio da igualdade, garantindo-se uma escola igual para todo e qualquer cidadão (CANDAU, 2012).

No entanto, o sistema educacional brasileiro, a despeito das transformações que implementou desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em

1996, enfrenta pesados desafios para a transformação das práticas educativas, ainda muito marcadas por um traço conservador e conteudista.

Nesse sentido, o direito, na sua dimensão ética, não pode ser reduzido a um instrumento normativo de controle social, mas é importante que seja percebido como a realização da ideia dos direitos humanos, isto é, a realização do direito como instrumento ético de transformação social.

Os direitos humanos são criações histórico-político-sociais que foram construídos paulatinamente. Por esse motivo, didaticamente fala-se em gerações, ou como preferem alguns, dimensões, de direitos humanos. Vale lembrar que essa divisão é acadêmica, pois os direitos humanos segundo os ensinamentos de Sarmiento (2001), não são estanques e nem incomunicáveis, mas integram-se uns aos outros para realizar o ideal de dignidade humana. Em outras palavras os direitos humanos são fundamentais e indivisíveis “porque são indispensáveis para a vida com dignidade” (BENEVIDES, 2001).

A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas surge como contraposição à opressão dos direitos e liberdades individuais realizadas pelo Estado. Relaciona-se as liberdades consagradas pelo liberalismo, ao direito de viver sem medo, ao direito de locomoção, expressão e integridade.

A segunda geração surge no século XX, a partir das lutas operárias e da difusão do pensamento socialista na Europa Ocidental. Refere-se aos direitos sociais, econômicos e culturais: o direito a um salário justo, à previdência, às férias, à saúde, à educação, à habitação, etc. Por derradeiro, a terceira dimensão corresponde aos direitos coletivos da humanidade como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos.

Quando fala-se de educação em direitos humanos, também fala-se de educação para a cidadania. Isso significa, que deve haver uma formação de cidadãos participativos e solidários, conscientes de seus deveres e direitos.

Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos humanos, entendendo “democracia” no sentido mais radical – radical do sentido de raízes – ou seja, como regime de soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos (BENEVIDES, 2000, p.4).

De acordo com Candau (2007), a educação em direitos humanos deve buscar formar sujeitos conscientes dos direitos individuais e coletivos, oferecendo uma educação articulada nas dimensões ética, político-social, entre outras. Neste sentido, fundamenta-se em uma pedagogia da *práxis*, ou seja, em uma “teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, os afronta, desocultando-os” (GADOTTI, 2010, p. 28). É um processo que desnaturaliza as relações sociais baseadas na exploração e na desigualdade entre as pessoas (SANTOS JUNIOR, 2012).

Por isso é que a educação em Direitos Humanos é uma abordagem permanente, contínua e multidisciplinar. Sua construção deve ocorrer no campo da coletividade, para que haja cooperação dos sujeitos envolvidos, o que gera um diálogo entre os mesmos. Dessa forma, contribuem nas discussões, pois aprendem, nessa interação, valores como a

tolerância, a liberdade de expressão e a empatia.

Além disso, essa instrução orienta os indivíduos à mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos ou discriminação. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos, isto é, assumindo uma postura que favoreça a construção de uma sociedade em que esses direitos sejam promovidos, garantidos e respeitados.

Juntamente com essa concepção, é importante salientar que a cidadania se dissocia das desigualdades. Sob essa ótica, diversos autores mostram que é através do Estado Social que a cidadania pode se desenvolver de forma plena. Nesse aspecto, João Ricardo W. Dornelles (2005) em suas reflexões mostra que autores como Bobbio consideram que essa cidadania se amplia justamente com o processo de internacionalização dos direitos humanos que são feitos pelas entidades internacionais.

Dessa forma, a declaração, ao trazer em seu artigo 25º, § 2º que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”, passa a reconhecer que crianças e adolescentes, por serem mais vulneráveis que adultos, devem receber uma atenção especial em respeito aos direitos fundamentais. Reiterando essa ideia, a Constituição Federal no seu capítulo VII, destinado à família, criança, adolescente, jovem e idoso, afirma em seu artigo 227 que (BRASIL, 2003):

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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

A casa de abrigo pertence a uma organização de natureza religiosa e desenvolve atividades que se incluem na área da Assistência Social, funcionando como instituição de acolhimento provisório para crianças e adolescentes do sexo feminino na faixa etária de

A casa de abrigo pertence a uma organização de natureza religiosa e desenvolve atividades que se incluem na área da Assistência Social, funcionando como instituição de acolhimento provisório para crianças e adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 04 a 17 anos que tiveram seus direitos violados pela omissão ou abuso do Estado, pais ou responsáveis.

O acolhimento institucional das crianças e adolescentes possui caráter temporário, uma vez que almeja o retorno familiar o mais rápido possível. Por isso, há um esforço direcionado à viabilidade do retorno das acolhidas para a reconstituição do vínculo familiar, ao tempo em que proporciona proteção integral, desenvolvimento humano e construção da cidadania.

A partir da vivência com os participantes do projeto foi possível perceber a realidade educacional e estabelecer uma estratégia de ação em conjunto e coerente com as condições evidenciadas onde todos contribuíam com seus saberes e conhecimentos específicos.

Essa forma de intervenção social não beneficia apenas a comunidade com o conhecimento universitário, mas também a academia que se apropria do conhecimento “vulgar”, permitindo uma redefinição dos valores intrínsecos ao dito conhecimento científico (CERQUEIRA, 2003).

Em relação aos sujeitos acolhidos pela casa Savina Petrilli, os mesmos apresentavam receio nos primeiros encontros, o que suscitou a preocupação de desenvolver um trabalho articulado, no qual o abrigo fosse compreendido como uma medida de proteção provisória e excepcional, destinada a acolher crianças e adolescentes quando seus direitos são ameaçados ou violados, exigindo providências do Estado para sua recomposição.

Contudo, com o decorrer do projeto foi possível atrair a atenção deles e assim, conseguir uma maior adesão para que participassem das atividades. Isto só foi possível por meio de uma abordagem mais divertida, usando-se de atividades lúdicas, como desenhos, pinturas, poesias, cantos e músicas.

À medida que desenvolveu-se as atividades, aos poucos, percebeu-se que os abrigados demonstraram maior interesse e preocupação quanto ao meio ambiente e aos seus direitos e cidadania. No início, não demonstravam qualquer tipo de conhecimento de seus direitos ou sequer sabiam como proceder de maneira menos agressiva com o meio ambiente.

O acolhimento institucional é uma medida de proteção e excepcional instituída na Lei nº12.010/2010 e está conectado à rede de proteção social brasileira sendo considerado uma ação de alta complexidade pela política pública de assistência social.

Nessa mesma direção e considerando os escolares do Centro Comunitário observou-se que tinham vontade de aprender e conhecer mais sobre os temas abordados. Ressalta-se que alguns fatores motivaram esses alunos, dentre eles destaca-se a afetividade e o ambiente de acolhimento instaurado na sala de aula, permitindo uma melhor integração entre todos os integrantes do projeto.

A esse respeito buscou-se trabalhar os aspectos cognitivos e afetivos conjuntamente, a partir da introdução de práticas pedagógicas que possibilitassem uma melhor interação social. O desenvolvimento destes mecanismos é capaz de transformar o ambiente escolar em um local de respeito às diferenças, onde a cooperação, a solidariedade e a tolerância predominam.

Nesse sentido, Candau (2012) afirma:

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicada. O desenvolvimento deste processo torna cada vez mais urgente a promoção de processos de educação em direitos humanos que colaborem na construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade como um todo e, particularmente, nos processos educativos.

Deve-se lembrar que as ações extensionistas introduzidas neste trabalho foram baseadas em uma prática emancipatória de uma metodologia compartilhada, favorável a um diálogo reflexivo sobre a realidade e atuação de cada participante, buscando-se contribuir para o empoderamento de todos os atores.

Segundo Freitas (2004) a expressão “empoderamento” pode ser entendida como um processo de estimular a participação cívica por meio da educação solidária, desenvolvendo ações que permitam formar cidadãos ativos, responsáveis, conhecedores e executores dos direitos e das responsabilidades.

Para Rousseau (2005), os efeitos da educação tornam o sujeito capacitado a participar da vida social, visto que o homem não nasce cidadão. Neste fundamento Dallari (1998) já afirmava que o desconhecimento de direitos individuais e coletivos origina posturas dos cidadãos não participativas da vida em sociedade, sem podem contribuir com os sujeitos atores das tomadas de decisões.

Salienta-se o pensamento de Arendt (2010), balizado no processo educacional, como um mecanismo de transformação do sujeito comum para o sujeito cidadão, enquanto portador de direitos e deveres, buscando contribuir para desenvolver o máximo das potencialidades de deste cidadão de modo a possibilitar o seu empoderamento, pensado não apenas no âmbito individual, mas como uma participação coletiva ampliando o seu impacto político e social.

Para contribuir com essa discussão, um resultado importante alcançado a partir deste trabalho foi à elaboração de uma cartilha denominada “Direitos Humanos e Cidadania” que de modo peculiar traz um conjunto de informações e orientações previstas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A intenção foi promover o debate e construir uma abordagem sobre a temática com o intuito de superar dificuldades e propiciar um diálogo permanente com o público alvo para o exercício da cidadania ativa.

Considerando que as crianças e adolescentes que estão em situação de institucionalização tiveram seus direitos violados ou ameaçados é notória a importância deste trabalho, pois representa uma necessidade para atuação junto a este público alvo e permite contribuir para que o grupo esteja apto a participar efetivar a democracia, como também usufruir de todos os seus direitos.

Os resultados alcançados são parciais mais já permitem vislumbrar uma resposta positiva. Desde já, percebe-se que as atividades desenvolvidas com o grupo alvo do projeto acabaram resultando em maior conscientização por parte dos envolvidos em relação aos seus direitos assegurados não somente pela Constituição, mas também pelo Estatuto da Criança e Adolescente–ECA e também com o meio ambiente.

É interessante ressaltar a contribuição da universidade a partir do PET que tem como missão possibilitar a trocar experiências entre diferentes atores sociais e socializar o conhecimento adquirido no âmbito da universidade. Aqui merece destaque a atuação das atividades de extensão, que podem propiciar mecanismos para o fortalecimento dos sujeitos e promover a construção da cidadania.

Para isso, as reflexões levantadas e os caminhos percorridos trouxeram experiências valiosas a todos os envolvidos e contribuições significativas que permitiram promover o desenvolvimento e aprendizado de crianças e adolescentes de baixa renda e que vivem em situação de exclusão social.

Aportes finais

Cabe destacar que a experiência proporcionou uma atuação em equipe, a interdisciplinaridade e o vínculo entre pesquisa, ensino e extensão em conjunto com o público infanto-juvenil na comunidade.

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

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

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

Na medida em que esta proposta se constitui em uma experiência inovadora e valiosa para o crescimento e fortalecimento da autonomia dos seus integrantes fica o

compromisso e a responsabilidade da continuidade do processo educativo, trabalhando as informações acerca dos direitos humanos registradas na cartilha.

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

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. Ensaio sobre a Universidade e sua função social. **Filosofando (UESB)**, ano 1, n. 1, p. 38-47, jul.-dez. 2012.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. São Paulo: Forense Jurídica (Grupo GEN), 2010.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Conv. Internac.**, v. 6, p. 43-50, 2001.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

CANAU, V. M.; SACAIVINO, S. (org). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&E Editora, 2003.

CANAU, V. M. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. Educação em direitos humanos: fundamento teórico-metodológicos, p. 399-412, 2007.

CANAU, V. M. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1996, 126p.

CANAU, V.M.F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CARVALHO, C.M.R.G de. **Direitos humanos e cidadania**. Teresina: EDUFIP, 2012 (PET Integração). 27p.

CERQUEIRA, D.T. Em busca de uma definição de extensão universitária no Brasil: conceito, limites e características. **Extensão em rede**. Revista de Extensão do Sistema ACADE, 2003.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano VI, n. 6 - Junho de 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. **O ensino de bioética como fator de cidadania e inclusão social.** [Internet] Pucminas, 2004. Disponível em: <<http://lentesobreocotidiano.wordpress.com/2011/10/31/monografia-o-ensino-de-bioetica-como-fator-de-cidadania-e-inclusao-social/>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

JAZINE, E. **As práticas curriculares e a extensão universitária.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire. 5a. ed., 2010.

ROUSSEAU, J.J.E. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins; 2005.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna.** Porto Alegre: Fabris Editor, 1997.

SANTOS JUNIOR, O.O. Educação em Direitos Humanos e os Desafios Impostos pela Globalização. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 9, n. 9, 2012.

SARMENTO, G. **As gerações dos Direitos Humanos e os desafios da efetividade.** In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio. Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 111-130.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

CARVALHO, Cecilia Maria Resende Gonçalves de; SOUSA, Jamilla Istefâne Nunes de; SILVA, Sara Maria Sumbér da; CARVALHO, Ana Beatriz Gonçalves de. Contribuições de uma extensão universitária participativa: uma proposta de educação para a cidadania. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 54-65, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 06 fev. 2014

Aceito em: 11 jan. 2016

Medicina na escola: a lição é a prevenção do diabetes

Nathalia Vendas Tomé Rolinho¹
Heloísa Stefanin Vieira²
David Fernando de Morais Neri³

¹Discente do curso de Medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: nathalia_vendas@hotmail.com.

²Discente do curso de Medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: helostefanin@hotmail.com.

³Docente do curso de Medicina e Farmácia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: david.neri@univasf.edu.br.

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência obtida durante o projeto de extensão, onde foram desenvolvidas atividades educacionais relacionadas ao Diabetes Mellitus para estudantes do ensino fundamental da rede pública de Petrolina-PE. O projeto foi executado durante o período de Janeiro a Dezembro de 2013 e teve como objetivo discutir a doença junto à comunidade, com o intuito de esclarecer dúvidas acerca da doença (sinais, sintomas, tratamento, mitos), conhecer o grau de informação dos envolvidos e proporcionar troca de experiências entre os participantes do grupo, contribuindo para a prevenção de agravos e para a promoção da saúde. As atividades realizadas em escolas públicas, foram direcionadas aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Este trabalho promoveu a divulgação, à comunidade acadêmica, da ação de educação, promoção e prevenção em saúde, permitindo conhecimento, apreciação e estímulo à novas intervenções como esta.

Palavras-chave: Diabetes; Educação em Saúde; Prevenção.

Medicine in school: the lesson is the diabetes prevention

ABSTRACT

This article presents the experience gained during the extension project in which educational activities related to Diabetes Mellitus for elementary school students in public schools in Petrolina-PE were developed. The project was executed from January to December 2013 and aimed to discuss the disease in the community, in order to answer questions about the disease (signs, symptoms, treatment, myths), knowing the level of information of the participants involved and provide an exchange of experiences among the participants of the group, contributing to disease prevention and health promotion. The activities carried out in public schools were directed to seventh-year primary school students. This work promoted dissemination to the academic community, the action of education, health promotion and prevention allowing knowledge, appreciation and encouragement to new interventions like this.

Keywords: Diabetes; Health Education; Prevention.

Destacando o Diabetes

O Diabetes Mellitus (DM) consiste na resposta secretória defeituosa ou deficiente de insulina acarretando na utilização inadequada dos carboidratos (glicose) e consequentemente de lipídios e proteínas. Este distúrbio crônico manifesta-se pelo quadro de hiperglicemia, detectada através de testes de glicemia de jejum e teste de tolerância à glicose. Apresenta sintomas gerais como poliúria, polidipsia, perda de peso, polifagia e visão turva (CECIL, 2010).

A doença pode apresentar duas classificações que se diferenciam quanto a sua causa, evolução clínica e tratamento. DM tipo 1, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2006) consiste num estado de deficiência insulínica absoluta, consequente à destruição das células beta. Uma característica marcante é que têm tendência à cetose e, obrigatoriamente, requer insulina como tratamento. DM tipo 2 habitualmente surge após os 40 anos de idade e caracteriza-se por graus variáveis de deficiência e resistência à ação da insulina. A resistência pode proceder ao aparecimento da deficiência insulínica que se acentua com a evolução da doença. Esse tipo de DM, que representa 90% dos casos (FREITAS, 2006) tem como complicação aguda clássica a síndrome hiperosmolar hiperglicêmica não cetótica e como tratamento medicamentoso inicial os hipoglicemiantes orais. Comumente, vem associado à síndrome metabólica, que se caracteriza pelo agrupamento de condições que implicam em risco cardiovascular aumentado como obesidade central, hipertensão, dislipidemia e/resistência insulínica.

O DM consiste em uma das doenças de maior impacto na sociedade atual, tanto em termos do número de pessoas afetadas, incapacitações, mortalidade prematura, como dos custos envolvidos no seu controle e no tratamento de suas complicações. Estima-se que haja 246 milhões de pessoas com diabetes. Até 2025, esse número deve chegar a 380 milhões, segundo a Federação Internacional de Diabetes (IDF), entidade vinculada à Organização Mundial da Saúde. (BRASIL, 2006)

Medicina preventiva

O expressivo aumento na prevalência do DM deve-se ao envelhecimento da população, a urbanização crescente, acompanhada da adoção de estilos de vida pouco saudáveis como sedentarismo, dieta inadequada e obesidade (BRASIL, 2006).

Em consequência das complicações crônicas micro e macrovasculares, os diabéticos apresentam, em comparação à população não diabética, uma elevada morbidade (risco aumentado para perda de visão, insuficiência renal em estágio terminal, amputação não traumática dos membros inferiores, infarto agudo do miocárdio, acidente vascular cerebral, entre outros) e uma mortalidade duas a quatro vezes maior. Essa evolução indesejada do DM poderia ser amenizada ou parcialmente evitada pelo diagnóstico, intervenções no estilo de vida e tratamento precoce da doença e de suas complicações.

Reduzir o impacto do DM tipo 2 traduz-se por reduzir a incidência da doença, com medidas preventivas que antecipem o seu aparecimento, sobretudo em indivíduos de alto risco, como os portadores de tolerância diminuída a glicose (TDG) e de glicemia de jejum alterada (GJA). A prevenção começa pela identificação dos fatores de risco modificáveis, alvos de intervenções eficazes. Entre estes, destacam-se a obesidade e fatores dietoterápicos, o sedentarismo, bem como o tabagismo. (LYRA, 2006)

As intervenções no estilo de vida compreendem aconselhamento nutricional, orientação sobre atividades físicas e amplo programa de educação de pacientes e cuidadores, particularmente em caso de idosos, acompanhadas preferencialmente por uma equipe multidisciplinar (FREITAS, 2006).

Experimentando as ações

O projeto de extensão a partir do qual se deriva este artigo foi estruturado com base no modelo analítico-descritivo, com abordagem qualitativa. Esta abordagem permite que se trabalhe com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores, atitudes dos sujeitos envolvidos, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações e dos fenômenos que não podem ser traduzidos à operacionalização de variáveis definidoras dos estudos quantitativos (MINAYO, 1994).

Foram selecionadas 3 escolas públicas de nível fundamental situadas na região central da cidade de Petrolina, abarcando moradores dos bairros Areia Branca (Escola Estadual Moyses Barbosa), Centro (Escola Municipal Eliete Araújo de Souza) e Vila Eduardo (Escola Estadual Adelina Almeida). As turmas de 7º ano foram eleitas, em conjunto com a direção das escolas, devido à faixa etária ter maior maturidade para compreensão e fixação do tema a ser abordado (Diabetes Mellitus). As palestras abordaram um total de 270 (duzentos e setenta) alunos, sendo que, após 4 meses das ações, 40 (quarenta) participantes aceitaram participar, voluntariamente, respondendo a alguns questionamentos de uma entrevista. As palestras educativas foram ministradas, com recurso de DATASHOW e sucedidas por uma dinâmica de perguntas e respostas orais, para fixação de conteúdo exposto.

A mediação

O DM tipo 2 é uma doença que teve sua prevalência aumentada em todo o mundo. Sua ascensão progressiva sobretudo em crianças e jovens pode ser confirmada pela metanálise envolvendo mais de 110 estudos publicados no Journal of Pediatrics, onde foi documentado o aumento da incidência global de diabetes tipo 2, interligado à obesidade, em jovens e crianças nos EUA, na Ásia, Nova Zelândia, Austrália, parte da Europa, América do Sul e Canadá. (SILVA, 2009 apud SBD, 2008).

Conforme Modesto Filho (2003) apesar de não se saber se há incidência dessa doença tão significativa entre os jovens brasileiros como relatada em outros países, devido ao aumento de obesidade, sobrepeso, inatividade física e hábitos alimentares inadequados nessa população, é preciso estar atento para a possibilidade do aparecimento desse tipo de diabetes antes característico dos adultos.

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de se canalizar esforços e de realizar uma revisão das práticas dos serviços de saúde pública, buscando a implementação de ações de saúde que incluam mais estratégias com vistas a prevenção e controle dessa doença entre as crianças e adolescentes. (PORTERO, MOTTA, CAMPINO, 2003)

Como se sabe, as ações educativas constituem um caminho de reflexão capaz de influenciar no estilo de vida, melhorar a relação profissional do indivíduo e os ambientes social e físico. Além disso, a educação em saúde como prática social, baseada no diálogo, favorece a compreensão do processo saúde-doença e, respectivamente, o intercâmbio en-

tre o saber científico e o popular (CATRIB et al., 2003).

A escola, por sua vez, em virtude da possibilidade de acesso aos jovens e da natureza educacional de seu trabalho, é considerada em todo o mundo o lócus privilegiado dos programas de prevenção e promoção de saúde dirigida aos adolescentes. (SOARES e JACOBS, 2000). Segundo Silva et al (2009), apesar de não haver consenso entre a melhor estratégia a se utilizar nas intervenções educativas para a prevenção do diabetes mellitus tipo 2 (fôlderes, palestras, encontros semanais em grupo que promovam discussão entre os participantes) o resultado obtido ao término dessas ações apresentadas em seu estudo revelaram a ampliação do nível de conhecimento dos adolescentes sobre o DM2, além de incentivar a intenção de mudança nos hábitos diários desses a fim de se obter uma vida mais saudável. Justificando mais uma vez a importância do incentivo de ações educativas em saúde nesse ambiente visto que possibilitam o acesso ao aprendizado e a capacitação dos estudantes para o autocuidado mostrando-se útil para atingir os objetivos seja de prevenção, alerta ou esclarecimento.

Nas atividades educativas realizadas com adolescentes cuja faixa etária enquadrava-se entre 11 e 15 anos de idade, procurou-se elucidar o tema de maneira dinâmica e sucinta para que se conseguisse prender a atenção dos alunos.

As atividades realizadas em algumas escolas situadas nos Bairros Areia Branca, Vila Eduardo e Centro, em Petrolina, superaram as expectativas das acadêmicas participantes do projeto de extensão, pois havia o receio do comportamento dos adolescentes frente às atividades propostas e da efetividade da participação dos mesmos para o bom andamento dessas, uma vez que adolescentes são “rotulados” de serem críticos. Esta ideia pode ser confirmada quando Calligaris (2000) afirma que os adolescentes anseiam o reconhecimento como um sujeito adulto e uma das formas de se obtê-lo é através da transgressão. Contudo, os mesmos demonstraram-se participativos e interessados nas atividades propostas.

Foram ressaltadas as questões relacionadas com a definição, etiologia, alimentação, atividade física, tratamento, complicações que a diabetes não controlada pode trazer ao indivíduo portador da doença, buscando enfatizar a importância do autocuidado e seu controle. Durante a participação no projeto, realizou-se várias atividades com os adolescentes como palestras utilizando data-show e com figuras ilustrativas acrescentadas nos slides, questionários e jogos com premiação no intuito de dinamizar o ensino proporcionando entretenimento, todas com o objetivo de manter a atenção dos alunos e incentivar a participação desses neste trabalho. Com isso, foi percebido que foram esclarecidas muitas dúvidas sobre a doença, sobretudo em relação à alimentação considerada mais adequada ao paciente diabético, às formas de tratamento farmacológico e não farmacológico, a importância dos hábitos de vida mais saudáveis no controle dessa doença e do autocuidado. Também foi possível notar, a satisfação dos estudantes em relação aos conhecimentos que estavam recebendo.

Os professores também demonstraram reconhecimento pelo trabalho realizado, uma vez que levantaram questionamentos para o esclarecimento de dúvidas que os mesmos possuíam acerca da doença e compartilharam o que sabiam em relação ao assunto, promovendo um ambiente de troca de experiências entre estudantes e professores das escolas participantes.

Durante as atividades, os grupos de alunos participantes se mostraram com boa produtividade na discussão sobre o diabetes, o que favoreceu o levantamento de uma série de observações no que se refere aos conhecimentos prévios e familiaridade dos mesmos com o tema; à convivência destes com portadores dessa doença crônica; ao hábito de vida deles em casa e na escola; à credibilidade atribuída por esses aos hábitos de vida saudáveis para a prevenção ao controle da doença no indivíduo e a importância da família e da escola na prevenção do diabetes e suporte daqueles que já possuem a doença.

Também foi possível verificar que alguns destes participantes apresentavam características de sobrepeso/obesidade e que precisavam de orientações tanto nutricionais quanto de prática de exercícios físicos para conseguir se adequar ao seu peso ideal. Ao questioná-los sobre sua alimentação, notou-se a dificuldade na aceitação de uma dieta mais saudável e na convivência com restrições alimentares de doces, frituras, salgadinhos, refrigerantes. No que respeita à prática de exercícios físicos, parte dos adolescentes não demonstrou boa adaptação e não os executavam com frequência.

Na realização dos questionários e questionamentos levantados durante as palestras, foi possível perceber que alguns adolescentes conheciam bastante sobre o diabetes mellitus, sobretudo aqueles que possuíam entes da família portadores da doença. Os mesmos falaram com propriedade quando se referiam aos ensinamentos familiares relacionados à saúde, no entanto, a apropriação de tais conhecimentos muitas vezes parecia não fazer muito sentido para os mesmos. Como exemplo, um dos adolescentes relatou que aprendeu com seu avô, que é diabético, que não se deve comer várias frutas ao mesmo tempo. Outros compartilharam informações tidas como verdadeiras por muitas pessoas acerca do diabetes embora sejam mitos na realidade, tais como: As pessoas com diabetes não podem comer beterraba; fruta faz bem à saúde e por isso pode comer à vontade; produtos diets podem ser consumidos à vontade; paciente diabético não pode comer doce; entre outros. É neste campo que vemos que não existe uma relação efetiva com o saber, os adolescentes possuem as informações acerca das dicas de saúde, no entanto, desconhecem os porquês e para quê de tais informações, isto muitas vezes acarreta a falta de credibilidade e cumprimento das informações, o que acaba por dificultar, por exemplo, a adoção de hábitos de vida mais saudáveis.

Contudo, existiram algumas dificuldades na realização das atividades propostas com os adolescentes e estas se modificavam em cada experiência vivida. Em uma subturma, por exemplo, existia na sala de aula alunos com deficiência auditiva e mesmo com o auxílio de uma professora que conhecia a linguagem brasileira de sinais - Libras na sala, houve maior dificuldade para se responder os questionários e acompanhar a palestra. Em outra, houve o inoportuno início da palestra próximo ao horário do recreio, sendo difícil fazê-los manter a atenção, pois se encontravam ansiosos e agitados.

Apesar das dificuldades encontradas na execução das atividades, conseguiu-se estabelecer um ambiente de construção de saberes entre os envolvidos no projeto, fazendo com que os resultados dessa intervenção com os adolescentes da comunidade fossem satisfatórios e a experiência vivida com os mesmos prazerosa.

Expectativas da promoção da saúde

A fim de verificar a efetividade da promoção de saúde desenvolvida, 4 meses após o término das atividades educativas nas escolas, um novo encontro foi realizado no

ambiente escolar com participação de alguns dos alunos das turmas do 7º ano, professores e direção da escola. A aprovação sobre as atividades desenvolvidas e como elas refletiram no cotidiano puderam ser notadas de forma evidente. Conforme descrito abaixo por alguns alunos:

Aluno A. A.: “(A atividade) fez muita diferença em minha vida porque antes eu não praticava exercício nem me cuidava e comia muitos doces e salgados por dia. Mas agora eu pratico exercício e tenho uma alimentação mais balanceada.”

“Depois das conversas eu mudei muito, antes eu comia dois pacotes de bolacha recheada só a tarde, era o dia todo chupando bombons, chiclete e comendo chocolate e não fazia exercício nenhum, mas agora eu parei de comer essas coisas com exagero e já faço exercícios físicos... Faço caminhada, aula de dança, que faz muito exercício mesmo. Antes eu não comia nenhuma fruta na semana, mas depois da palestra eu percebi que as frutas também são importantes para saúde, aí eu comecei a comer pelo menos dois dias por semana algumas frutas e também antes eu comia chocolate toda hora. Por exemplo se eu pegasse cinco reais , eu comprava o dinheiro todinho de chocolate mas agora eu não como tanto essas besteirinhas que antes poderiam ser até meu almoço.” L. F.

Podemos notar por esse depoimento que nossa atuação nas escolas trouxe novas perspectivas sobre a doença mesmo para aqueles que já tiveram prévio contato com a diabetes ou já adotavam hábitos de vida mais saudáveis em seu dia a dia.

“As atividades ajudaram, mas não muito porque eu já comia legumes e verduras mas não sabia que eles tinham tanta importância na alimentação como a palestra explicou, daí comecei a fazer exercício físico, comer mais frutas e deixei de comer muita fritura , em minha casa .. Eu tenho uma vó diabética e quando ela vai lá pra casa ela só come coisa saudável que não prejudique sua saúde e a palestra ajudou a saber o melhor jeito de preparar a comida para o diabético..” T. M. S.

A realização do projeto demonstrou que a maneira pela qual foram repassadas as informações necessárias foi suficiente não apenas para o entendimento sobre a doença, mas também foi efetiva na propagação da promoção em saúde além das salas de aula.

“As atividades interferiram em muitas coisas e mudaram os meus modos na cozinha, na minha vida e na vida da minha família. Agora, nas feiras que minha mãe vai só traz coisas saudáveis”, afirmou M. J. S., revelando mudanças tanto em seus hábitos quanto nos hábitos de seus familiares.

“Depois dessa atividade na escola, quando eu cheguei em casa fui contar para minha avó sobre a palestra que teve na escola. Eu comecei a explicar a ela o que eu tinha aprendido

naquele dia e ela gostou muito do que eu a expliquei, e depois eu fui falar pra minha mãe sobre essa doença e ela também disse que esse trabalho que estavam fazendo nas escolas era muito legal . E a partir desse dia nós melhoramos muito a alimentação lá em casa.” L. F.

Em relação à avaliação dos professores, alunos e direção da escola sobre o projeto, observou-se a satisfação e importância que os mesmos deram ao trabalho realizado. O fato pode ser visto tanto pelas conversas descritas acima quanto pelas respostas dos questionários aplicados ao final das atividades na qual todos os alunos participantes marcaram que gostaram delas e que gostariam que mais ações como essa ocorressem na escola. Em depoimento feito pela Diretora M. M. S de uma das escolas participantes, a mesma enfatizou que ações educativas como essa são imprescindíveis para a mudança de atitude, uma vez que promove uma reflexão de velhos conceitos ao passo que renovam nossas próprias concepções sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a vivência das diferentes experiências com turmas dos 7º ano de escolas situadas em alguns bairros, entendemos que a saúde não é só o que normalmente ouvimos dizer no senso comum e/ou dentro das universidades, ela ultrapassa os limites de um só conhecimento e se torna algo que é e deve ser construído na relação dos saberes. O trabalho realizado com os adolescentes confirma que devemos construir estratégias de trabalho diferenciadas, tendo em vista que não existe uma receita, os lugares, as pessoas, enfim, as demandas são diferentes e por isso necessitam de formas de trabalhos diferenciadas como afirma Charlot (2000).

Concluimos que a prática extensionista tem grande relevância para a formação acadêmica e principalmente para a comunidade, já que propicia a construção de conhecimento. Dessa forma, procuramos minimizar certos preconceitos que ainda ocorrem em relação ao Diabetes Mellitus, resultado muitas vezes da falta de informação, pois acreditamos que o entendimento holístico do processo da doença pelo indivíduo favorece o desenvolvimento de atitudes pessoais que acabam por influir em seu estilo de vida.

A atividade proposta ampliou as informações e o saber dos adolescentes sobre o tema, fazendo com que eles pudessem refletir sobre vários aspectos que o norteiam, por meio de dinâmicas, palestras e entrevistas. Com isso, percebemos que por meio de nossa atuação, desenvolvendo a promoção de saúde com esse público, podemos pelo menos reduzir diversos problemas de saúde que os mesmos poderiam desenvolver futuramente por conta de hábitos de vida inadequados.

Aprendemos com os adolescentes e com cada acadêmico participante do projeto lições como: ouvir, prestar atenção nas ações e falas de cada um, falar na hora certa e a compartilhar experiências, o que contribuiu sobremaneira para aumentar a riqueza dos detalhes e a forma de atuação sobre um mesmo tema.

São atividades como essa que valorizam o percurso acadêmico, pois se pode abordar e aplicar de forma mais eficaz o que se estuda na universidade propiciando aos envolvidos um melhor aprendizado. Afinal, não seria válido falar sobre assuntos

preocupantes na comunidade e na sociedade sem atuarmos diretamente com as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO BÁSICA. Departamento de Atenção Básica. **Hipertensão Arterial Sistêmica**. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção Básica à Saúde. Caderno de Atenção Básica. n. 16, série A: Normas e Manuais Técnicos. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CATRIB, A.M.F.; PORDEUS, A.M.J.; ATAÍDE, M.B.C.; ALBUQUERQUE, V.L.M.; VIEIRA, N.F.C. Promoção da saúde: saber fazer em construção. In: BARROSO, G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M. de V. (Org). **Educação em saúde: no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003. p. 31-38.

CECIL. **Tratado de Medicina Interna**. 23 ed., ano 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Art-med, 2000.

FERREIRA et al. Saberes de Adolescentes: Estilo de Vida e Cuidado À Saúde. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 217-224, abr-jun 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática de libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Elizabete Viana de et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

LYRA, Rui et al. Prevenção do diabetes mellitus tipo 2. **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.**, São Paulo, v. 50, n. 2, abr. 2006.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MODESTO FILHO, J. Aumento da prevalência de DM2 no jovem. **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.**, v. 47, n. 5, supl. 1, p. 419, 2003.

PORTERO, K.C.C.; MOTTA, D.G.; CAMPINO, A.C.C. Abordagem econômica e fluxo-grama do atendimento a pessoas com diabetes mellitus tipo 2 na rede pública de saúde de um município paulista. **Rev. Saúde**, Piracicaba, v. 5, n. 11, p. 35-42, 2003.

SILVA, Ana Roberta Vilarouca da. **Avaliação de duas estratégias educativas para a preservação do diabetes tipo 2 em adolescentes**. 2009. 146 f. Tese (Doutorado em Enfermagem), Curso de Pós-graduação em Enfermagem, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, B.C.; JACOBI, R.P. Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 109, p. 213-237, março 2000.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

ROLINHO, Nathalia Vendas Tomé; VIEIRA, Heloísa Stefanin; NERI, David Fernando de Moraes. Medicina na escola: a lição é a prevenção do diabetes. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 66-74, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 16 jul. 2014

Aceito em: 23 fev. 2016.

Produção de fracasso/sucesso e queixas escolares em uma comunidade ribeirinha do Piauí

Fauston Negreiros¹

Mauro Sérgio Cruz Sousa Lima²

Ellery Henrique Barros da Silva³

Alciléia Rodrigues da Silva⁴

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEDE e do Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira. E-mail: fauston-negreiros@ufpi.edu.br.

²Gestor e Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenador do Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira. E-mail: slmauro@ufpi.edu.br.

³Graduado em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Participa do Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira da

RESUMO

O trabalho resulta de pesquisas realizadas pelo Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira. Dessa forma, tem como escopo caracterizar a prática de professores da rede pública da Comunidade Manga. Fizeram parte da pesquisa 05 (cinco) professores. Os dados coletados apontaram-se aspectos quanto às dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente, o papel exercido pela escola, as concepções acerca da aprendizagem, as estratégias de avaliação quanto aos conteúdos e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa de aspecto qualitativo – descritiva. O material coletado foi submetido à técnica de análise temática da Hermenêutica de Profundidade seguindo suas três etapas: Análise Sócio-Histórica; Análise de Conteúdo; e (Re) Interpretação. Os resultados revelaram que mesmo os educadores encontrando certos obstáculos enquanto exercício de sua profissão, há profissionais comprometidos em desenvolver o seu trabalho, utilizando-se de estratégias didático/metodológicas em favorecimento da aprendizagem do educando.

Palavras-chave: Queixa Escolar. Professores. Comunidade.

La falta de producción/Las quejas de éxito y de la escuela en una comunidad ribereña de Piauí

RESUMEN

El trabajo es el resultado de la investigación llevada a cabo por la Comunidad Programa de Alcance Manga y la pesca sostenible. Por lo tanto, tiene el objetivo de caracterizar la práctica de los maestros de escuelas públicas de la Comunidad Manga. Los participantes fueron 05 (cinco) maestros. Los datos recogidos apuntaban a los aspectos de las dificultades encontradas en el ejercicio de la enseñanza, el papel desempeñado por la escuela, las concepciones de aprendizaje, estrategias de evaluación en relación con los contenidos y métodos de enseñanza utilizados en el aula. La metodología utilizada fue el aspecto cualitativo de la investigación - descriptiva. El material recolectado fue sometido a análisis temático de la hermenéutica profunda a raíz de sus tres etapas: análisis socio-histórico; El análisis de contenido; y (re) interpretación. Los resultados revelaron que incluso los educadores encontrando algunos obstáculos en el ejercicio de su profesión, hay profesionales comprometidos con el desarrollo de su trabajo, el uso de estrategias didácticas / metodológicas a favor del aprendizaje del estudiante.

ing students understand the planning, implementation and evaluation of lecture cycles in interdisciplinary, developed with 165 elderly people from the local community, aged between 60 and 80 years, from January to December 2015. The main result this action, it is assumed that the contact of the nursing student with the elderly community allowed the exchange of knowledge in real time, so the firmament of knowledge learned in the classroom, in addition to expanding the look on health.

Palabras-clave: Queja Educación. Profesores. Comunidad.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas pelo Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira, vinculado à Universidade Federal do Piauí – UFPI, em torno da caracterização das queixas escolares encontradas em uma comunidade pesqueira localizada próxima ao Rio Parnaíba, nos entremeios aos estados do Piauí e Maranhão, mais precisamente, na comunidade Manga – lugar visto com um ponto turístico e histórico de Floriano.

Dessa maneira, o município nasceu às margens do Rio Parnaíba, exatamente na comunidade Manga. Com isso, a pesquisa tinha como objeto de estudo as concepções dos professores da rede pública da comunidade Manga sobre as principais dificuldades e queixas escolares encontradas no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, conforme Leonardo et al. (2011, p. 2), “a escola tem se apresentado como excludente, fracassando em sua função de ensinar e proporcionar desenvolvimento e aprendizagem aos indivíduos”. Nesse sentido, se faz necessário uma contextualização sobre as queixas escolares, as práticas não-formais de ensino e a prática pesqueira.

As queixas escolares em questão

Muitos dos problemas que regem a escolarização são classificados como queixas escolares: o aluno que evade, que reprova, que possui dificuldade de aprendizagem, que é indisciplinado e a violência.

Nesse sentido, esse conceito definido indica uma forma diferenciada de compreender e intervir no fenômeno dos problemas na escolarização. Dessa maneira, essa denominação engloba não apenas a criança, suas dificuldades, suas deficiências, mas uma série de fatores que a cercam e que interferem nas formas de ensinar e aprender (SOUZA, 2007).

Esses problemas acabam gerando o fracasso escolar, ou seja, quando a escola não cumpre o seu papel enquanto instituição formal de ensino, pecando nos seus aspectos enquanto segmento educacional e transformador social. Nesse sentido o fracasso acaba sendo um dos problemas mais desafiadores, pois é constatado rotineiramente diversas crianças/ jovens evadindo esse espaço, devido a escola centrar o problema apenas no aluno.

Todavia, diversos estudos apontam a violência consolidada dentro dos muros escolares, as más condições estruturais e a falta de motivação por parte dos docentes tanto financeira como profissional, dentre outros aspectos, como os desencadeadores do fracas-

UFPI. E-mail: elleryhbs@gmail.com.

⁴Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Participa do Programa de Extensão Comunidade Manga e Sustentabilidade Pesqueira. E-mail: leiarda-silva@hotmail.com.

so escolar. Nesse aspecto, caracteriza a escola como um ambiente de medo e angústia.

Assim, conforme CALDAS (2005, p. 26):

As comparações são perigosas nesse sentido. Classes grupos sociais, condições econômicas e culturais diferentes não podem permitir comparações, uma vez que a inteligência não é um fenômeno natural, implícito, genérico, pertencente unicamente à criança, mas sim é construída histórica e socialmente.

Sendo assim, é necessário que o professor se autoavale e que não ocorram discrepâncias na sua forma de ensinar, pois cada ser possui características próprias e que cada indivíduo aprende de uma forma.

O papel da família é de fundamental importância, pois esta é a base do convívio social. Nos tempos atuais, educar tem sido uma tarefa um pouco árdua, uma vez que se presencia diversas concepções de família. É possível encontrar famílias desestruturadas, filhos que são criados apenas pelo pai ou apenas pela mãe, pelos tios, avós, entre outros. Essa falta de estrutura acaba influenciando no desenvolvimento do sujeito e aquilo que é vivenciado na vida do discente é refletido no ambiente escolar.

Sobre isso, Negreiros e Silva, (2014) enfatizam que as famílias depositam muitas responsabilidades em seus filhos, fazendo planos futuros como de suas profissões, colocando expectativas sobre suas carreiras, almejando sonhos que são mais dos seus pais do que deles. O que os pais não compreendem é que os filhos também possuem desejos, objetivos e que quando são gerados conflitos internos acabam trazendo consequências para o seu desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, é muito comum a família atribuir a responsabilidade de educar apenas para a escola e assim sendo, acaba culpabilizando a escola e a escola a família, depois ambas culpam a criança pelo seu insucesso e com isso gera o fracasso escolar. Nesse sentido, a escola e a família devem trabalhar em consonância e não como concorrentes, pois estas duas esferas devem criar mecanismos de formar essas crianças em cidadãos críticos, reflexivos diante da sociedade atual (FIALE, 2015).

Espaços não-formais em educação

O termo “Educação não-formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para desenvolver lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas.

É importante ressaltar que, embora seja de censo comum que a Educação não-formal é diferente da Educação formal, por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, isto nem sempre é verdade. Há muitos exemplos de professores que adotam estratégias pedagógicas variadas para abordar um determinado conteúdo, fugindo do tradicional método da aula expositiva não dialogada. E também há exemplos de aulas estritamente tradicionais e autoritárias sendo realizadas em espaços não-escolares.

Desse modo, com o intento de definir os espaços não-formais de Educação, duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais que não são Institui-

ções. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (JACOBUCCI, 2008).

A prática pesqueira como princípio educativo

A reflexão sobre a produção e o trabalho como princípios educativos leva em consideração a discussão acerca da reprodução da atividade pesqueira no seio da sociedade capitalista. No processo de luta pela pesca, a posse do pescado e de espaços que o disponibilizem são componentes indispensáveis no processo de territorialização de relações sociais próprias da pescaria enquanto modo de produção. No cotidiano, a vida de pescador em comunidade vai se territorializando a partir da reprodução de saberes e práticas próprias da vida ribeirinha.

Assim sendo, o referido espaço não-formal de Educação oportunamente pode ser constituído como campo para diversas pesquisas em Educação que buscam compreender principalmente as relações entre as comunidades de pescadores (espaços não-formais) e a Educação formal na localidade (escolas da rede pública de ensino).

Ainda vale destacar que a crise que se passa na atualidade, no que diz respeito à previdência e ao bem-estar social, ao déficit público, ao desemprego estrutural, à globalização da economia e à pobreza crescente, que gera fome, faz ressurgir a família e a comunidade como forças e parcerias na tentativa de se mudar o status quo.

Dá-se relevância, portanto, ao papel primordial desempenhado pela família e pela comunidade na transmissão de valores que constituem a cultura e das ideias dominantes em determinado momento histórico, no qual estabelece disputa com outros grupos sociais, prevalecendo e dando continuidade a um legado que transforma o homem e é transformado por ele. Isto é, perceber que a família/comunidade vive interferências do mundo social, de novas realidades históricas que vão produzindo pessoas diferentes e novas subjetividades, as “subjetividades ribeirinhas”.

Em suma, investigar essas particularidades nos referidos espaços de aprendizagem é conceder a devida atenção dos pesquisadores frente ao potencial envolvimento da comunidade pesqueira/ribeirinha com a cultura científica. Ao mesmo tempo em que oportuniza reflexões acerca da transformação social e da valorização da identidade local.

METODOLOGIA

Tipo de estudo

O estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa conforme aponta Gil (2009). Na qual é classificada quanto aos seus objetivos como descritiva. Dessa maneira, o sujeito descreve os fatos dentro do tempo e espaço, investigando e interpretando na medida de sua observação (RODRIGUES, 2007).

Participantes

Inicialmente foram contatadas 11 (onze) professores, porém fizeram parte da pesquisa 5 (cinco), composto por sujeitos de ambos os sexos, com faixa etária entre 23 (vinte e três) anos e 51 (cinquenta e um) anos. Todos atuantes da rede pública de ensino do estado do Maranhão/MA, situados na Comunidade Manga, com tempos de experiência profissional variado. No referido grupo de participantes, possuem professores graduados e pós-graduados atuante na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Procedimento de coleta de dados

Essa coleta de dados foi realizada através de questionários abertos, semiestruturados, aplicados individualmente. Teve a finalidade de conhecer as dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente, o papel exercido pela escola, as concepções acerca da aprendizagem, as estratégias de avaliação quanto aos conteúdos e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram tratados e analisados de acordo com a técnica de análise de dados da Hermenêutica de Profundidade, constituída por três etapas: análise sócio-histórica, formal ou discursiva e a reinterpretção (VERONESE; GUARESCHI, 2006). Destarte, depois de analisados os dados empíricos foram confrontados com estudos sobre: as queixas escolares, espaços não-formais em educação e a prática pesqueira como princípio educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa, conforme já mencionado anteriormente teve a participação de 5 (cinco) professores do ensino público da rede pública de ensino do estado do Maranhão/MA, situados na Comunidade Manga. Dessa maneira, para um melhor entendimento e contextualização para a análise dos dados, optou-se por uma tabela ilustrativa, abrangendo suas características quanto a: idade; sexo; área de atuação; área de formação; nível de escolaridade; e tempo de experiência, não obstante, resguardando sua identidade. Com isso segue a tabela 1.

| Sexo | Idade (anos) | Área de atuação | Área de Formação | Nível de escolaridade | Tempo de experiência como docente |
|------|--------------|-------------------------------|-------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| F | 27 | Ensino Fundamental II e Médio | Letras Portugêses | Superior Completo | 03 anos |
| F | 51 | Educação | Educação | Pós-graduada | 35 anos |
| M | 23 | Ensino Fundamental e Médio | Matemática | Superior Completo | 04 anos |
| M | 35 | Educação | Educação | Superior Completo | 20 anos |
| F | 40 | Coordenação | Pedagogia | Pós-graduada | 15 anos |

* Dados coletados pelos pesquisadores. Banco de dados do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEED.

Tabela 1. Caracterização do perfil participantes da pesquisa. Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores. Banco de dados do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEED.

Por conseguinte, com os dados dos participantes apresentados na Tabela 1 prontamente expostos, segue a apresentação das categorias de análise dos dados, nas quais, estes foram agrupados tematicamente, a saber: *dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente; o papel exercido pela escola; as concepções acerca da aprendizagem; as estratégias de avaliação quanto aos conteúdos; e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula.*

Dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente

Esta categoria propõe apresentar a partir das descrições adquiridas, saber quais as principais dificuldades encontradas pelos educadores/ educadoras no desenvolvimento do seu trabalho docente na escola.

“A maior dificuldade e a indiferença dos alunos que pouco demonstram algum interesse pelas aulas”. (Professora, 40 anos, 15 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

“O desinteresses dos discentes, Escassez de recursos, falta de apoio de alguns pais de alunos”. (Professora, 27 anos, 3 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

Diante das respostas obtidas para os professores respondentes as maiores dificuldades são a falta de interesse por parte dos alunos, escassez de recursos e o apoio da família. Dessa maneira, os “problemas existentes nesses locais, quer seja na área estrutural, técnica, pedagógica, traduzidos pelos atos de violência, evasão escolar, fracasso escolar e queixa escolar, focalizadas essencialmente na figura da criança-estudante [...]” (BREMBERGER, 2010, p. 129). Percebe-se então, que a culpabilidade dos problemas existentes é sempre atribuída ao aluno.

Para Bremberger, (2010, p. 130) “contudo deve se atentar para o fato de que a presença da escola na vida da criança não se sobrepõe à presença e participação da família, são instâncias distintas com papéis sociais complementares”. Dessa forma, não adianta culpabilizar a família e a escola, pois ambas possuem o grande papel de educar.

Papel exercido pela escola

Essa segunda categoria possui como meta saber quais as medidas/ atribuições que a escola utiliza para lidar com as ocorrências em sala de aula, como também as estratégias de enfrentamento para acabar com os problemas escolares existentes.

“A escola desempenha o papel de mediadora (ponte) entre o trabalho docente e os problemas apresentados”. (Professora, 27 anos, 3 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

“Reuniões, palestras para organizações de como podermos lidar com o alunado. Assim a realidade da comunidade”. (Professor, 23 anos, 4 anos de atuação). Comunidade Manga, 16.05.2013.

Para os professores o papel exercido pela escola no enfrentamento dos problemas é através da mediação docente e por meio de reuniões e palestras. Assim, Vygotsky (1994, p. 99) “o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento. Uma boa escola deve ser estimulante para o aprender”. Dessa maneira, será possível fazer da escola um espaço de conhecimento e aprendizado.

Concepção de aprendizagem

Essa outra categoria tem como objetivo conhecer a concepção dos educadores sobre a aprendizagem, como também saber o que é necessário para que essa aprendizagem ocorra em sala de aula.

“É aprender um pouco de cada e que os alunos tenham mais atenção e compreensão e principalmente a participação dos pais na escola”. (Professor, 35 anos, 20 anos de atuação). Comunidade Manga, 16.05.2013.

“É o individuo ter obtido um conhecimento de mundo não se residir apenas em ler, escrever e contar. Atenção disciplina, ajuda”. (Professora, 51 anos, 35 anos de atuação). Comunidade Manga, 16.05.2013.

“E o processo de aprimoramento de conhecimentos didáticos ou extra didáticos importantes para a formação de um cidadão consciente responsável e aberto as novas descobertas. Para que ocorra a aprendizagem é necessário que ocorra tríade família, escola, sociedade trabalhem juntos com o objetivo da melhor qualificação dos discentes”. (Professora, 27 anos, 3 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

O conceito de aprendizagem segundo os professores está relacionado a conhecimentos didáticos e aos conhecimentos sociais. Segundo Nunes (2009) citado por Silva; Cols (2013, p. 3) “a palavra aprendizagem, por sua vez, é derivada do latim *aprehendere*, significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo, ou seja, estão interligados a fatores internos e externos acerca do indivíduo”. Dessa forma, pode-se perceber que a aprendizagem ocorre em todos os lugares de origem social.

Todavia para “as informações sobre dificuldades de aprendizagem tem tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação”. Assim, as pessoas tendem a patologizar a questão da aprendizagem e com isso tomam medidas errôneas sobre o que a aprendizagem em si representa.

Estratégias de avaliação quanto aos conteúdos

Essa quarta categoria tem como propósito saber quais os métodos e estratégias que os professores utilizam para avaliar o desempenho dos alunos quanto aos conteúdos estudados e ministrados em sala.

“Gosto de avaliar em perguntas orais e escritas e também em trabalhos e principalmente no seu comportamento e participação”. (Professor, 35 anos, 20 anos de atuação). Comunidade Manga, 16.05.2013.

“A participação dos alunos com questionamentos sobre os assuntos apresentados ou a respeito deste conteúdo para o cotidiano. (Professora, 27 anos, 3 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

“Individualmente e em grupo”. (Professora, 51 anos, 35 anos de atuação). Comunidade Manga, 16.05.2013.

Dentre as respostas obtidas as principais estratégias de avaliação são através de atividades individuais e em grupo, através de questionamentos e através da participação, comportamento e atividades escritas. Nessa ótica, Perrenoud (1999, p. 69) “levando em consideração a relação da escola com a sociedades, as expectativas de ascensão são construídas em fase de uma avaliação, não necessariamente consciente, que os professores, alunos e pais, realizam das possibilidades de sucesso escolar”. Então, torna-se necessário que a escola se utilize de diversas estratégias em favorecimento de um crescimento social e aquisição de uma identidade, respeitando assim as subjetividades de cada indivíduo.

Destarte, Libâneo (1994, p. 249) descreve que “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”. Dessa forma, o professor precisa conhecer a realidade social na qual esse aluno está inserido e assim articular ideias e estratégias no favorecimento da aprendizagem.

Metodologias de ensino utilizadas em sala de aula

A quinta categoria objetivava compreender as metodologias/ atividades que os professores costumam realizar em sala, como também conhecer quais os recursos e materiais didáticos eram utilizados como estratégia pedagógica.

“Atividades com jogos, recorte e colagem pesquisa seminários, leituras brincadeiras. Os recursos são livros ,CD, DVD,TV, Gravuras cola tesouras e régua etc”. (Professora, 40 anos, 15 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

“Atividades, Debates, seminários peças teatrais, Recursos didáticos; Livros, dicionário, Recursos extra didáticos revistas cartazes em caso de apresentação teatrais os matérias diferenciam”. (Professora, 27 anos, 3 anos de atuação). Comunidade Manga, 20.05.2013.

A partir das respostas dos professores as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula são através de jogos, recortes, colagens, debates, atividades em grupo e recursos de mídia. Dessa forma, “pensar em possibilidades de aprendizagem implica em mudanças significativas na organização da escola” (PEREIRA e TACCA, 2012, p. 09).

Assim, é essencial que a escola em suas estratégias de elaboração desenvolva mecanismos didáticos para o desenvolvimento de habilidades.

Alçada a esta ideia tendo por base a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, o professor é o responsável pela dinâmica em sala de aula, fazendo o compromisso de alçar a ideia entre o mundo e o agora. Com isso, o educador precisa estar atento em que atividades usar, pois cada um aprende uma forma. Nesse aspecto, é preciso que esse professor faça uma avaliação diagnóstica no intuito de melhor contribuir para o desenvolvimento da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto instituição formal de ensino denominam características que geram o fracasso escolar e implicam nas aprendizagens. Diante dos resultados obtidos para os professores respondentes, as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho são: a falta de interesse por parte dos alunos, escassez de recursos e o apoio da família. Sobre o papel exercido pela escola no enfrentamento dos problemas é através da mediação docente e por meio de reuniões e palestras.

Assim sendo, o conceito de aprendizagem está relacionado a conhecimentos didáticos e aos conhecimentos sociais. Já as principais estratégias de avaliação são através de atividades individuais e em grupo, através de questionamentos, da participação, do comportamento e de atividades escritas. Em relação às metodologias de ensino utilizadas em sala de aula são através de jogos, recortes, colagens, debates, atividades em grupo e recursos de mídia.

Considerando esses resultados percebe-se que mesmo os educadores encontrando certos obstáculos enquanto exercício de sua profissão, ainda são comprometidos em desenvolver métodos que favoreçam a aprendizagem do educando.

Dessa forma, a relevância desse estudo é disponibilizar a sociedade de uma forma geral a realidade vigente sobre as principais dificuldades encontradas por professores em uma comunidade beira no entremeio aos estados do Piauí e Maranhão mais precisamente, na comunidade Manga.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BREMBERGER, Maria Eufrásia de Faria. Queixas escolares: que educação é essa que adocece?. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, ano 2010.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

FIALE, Luciana Amaral. **Fracasso Escolar: Família, escola e a contribuição da Psicopedagogia.** Disponível em: <http://www.unifai.edu.br/publicacoes/artigos_cientificos/alunos/pos_graduacao/18.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo, Feevale, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 2009.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROS-SATO, Solange Pereira Marques; BRAY, Cristiane Toller; SILVA, Valéria Garcia da; MEZZOMO, Rafaela; SUZUKI, Mariana. A naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir de publicações científicas. In: **Anais do X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá/PR, 2011. ISSN: 1981-2566.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

NEGREIROS, Fauston; SILVA, Ellery Henrique Barros da. As queixas escolares em uma cidade do nordeste brasileiro, com a palavras: os professores. **Revista Interfaces Críticas**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan.-jul., 2014, ISSN: 2359-2893.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 184 p.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Dificuldade de Aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural.** Publicado em: 11 jul. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arqui_vos/files/VI_encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2012.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas.** São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA, Daiane Magalhães; NEGREIROS, Fauston. As queixas escolares no ensino de língua inglesa em escolas da rede pública da microrregião de Florianópolis/PI. In: **Anais Fiped V (2013) – Volume 1, Número 2**, ISSN 2316 – 1086.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de Profundidade na Pesquisa Social. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo-RS, , v. 42, n. 2, p. 89-93, maio/ago. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

NEGREIROS, Fauston; LIMA, Mauro Sérgio Cruz Sousa; SILVA, El-lery Henrique Barros da; SILVA, Alciléia Rodrigues da. Produção de fracasso/sucesso e queixas escolares em uma comunidade ribeirinha do Piauí. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 75-85, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 20 set. 2015
Aceito em: 16 maio 2016.

Extensão: possibilidade e desafios – uma análise a partir do programa de extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

Danielle Michelle Araújo Moura¹

¹Antropóloga e docente da UNILA.

E-mail: danielle.araujo@unila.edu.br.

RESUMO

O artigo aqui resumido tem o propósito de refletir sobre a extensão universitária em instituições de ensino superior. O foco de análise incidirá sobre instituições recentemente criadas, especificamente a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Criada em 2008, essa instituição tem como missão promover a integração latino-americana. Para além da discussão, muitas vezes problemática, que o termo integração engendra em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, há que se reconhecer que a integração confere à instituição uma identidade que muito pode norteá-la política e academicamente. Nesse contexto, a extensão universitária pode ter um lugar importante para os propósitos da universidade. Assim, o artigo se ocupa com refletir sobre os desafios e as possibilidades da extensão universitária num âmbito de integração multinacional. Essas reflexões começam com uma pesquisa bibliográfica sobre a extensão universitária no Brasil e com a prática do programa de extensão universitária intitulado “O Cursinho Ingressa: Educação e Integração”.

Palavras-chave: Extensão universitária; Unila; Integração latino-americana.

ATER in the semiarid: a meeting of opportunities and challenges for rural development of the territory of identity Sertão do São Francisco – Bahia

RESUMEN

El artículo resume aquí se pretende reflexionar sobre la extensión universitaria en las instituciones de educación superior. El foco de análisis se centrará en las nuevas instituciones del nivel superior, específicamente la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - UNILA. Construida en 2008, esta institución tiene como objetivo promover la integración latinoamericana. Además de la discusión, a menudo problemática, el término integración genera en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento hay que reconocer que la integración puede Norte su política y académicamente. En este contexto, la extensión universitaria puede tener un lugar importante para los propósitos de la universidad. De este modo, el artículo se ocupa de reflexionar sobre los retos y posibilidades de la extensión universitaria en un contexto de integración multinacional. Estas reflexiones comienzan con una búsqueda bibliográfica en la extensión universitaria en Brasil y en la práctica del programa de extensión universitaria titulado “cram se une a la Educación y la Integración”.

Palabras clave: Educación continua; UNILA; La integración latinoamericana.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de analisar as possibilidades da chamada Extensão em novas instituições de ensino superior. Os argumentos que nutrem as proposições apresentadas partem de um recorrido histórico sobre a prática da Extensão nas universidades brasileiras, e da minha atuação como coordenadora do Programa de Extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”. A mudança estrutural que buscamos nas universidades só será possível se realizarmos uma reflexão densa das áreas que a constituem.

Muitos estudiosos já apontaram as causas e as consequências da crise no ensino superior. De espaço formador de cidadão consciente de causas sociais, essas instituições estão cada vez mais produzindo profissionais voltados para o mercado, por isso refratários a qualquer preocupação social. Espera-se muito mais de uma universidade - cientificamente, que elas possam produzir conhecimento concatenados às necessidades vigentes e disponíveis à sociedade; socialmente, que sejam uma arena de debates profícuos e engajados. Orientadas por valores e não em interesses.

As ditas instituições consolidadas mostram-se refratárias diante da proposta de discutir com afinco algumas temáticas. Para atender às demandas específicas nos últimos anos, foram criadas instituições cujo propósito é colocar em foco temas que em outras instituições estão em segundo plano. A Unila² está situada nesse contexto, pois seu foco é a integração latino-americana. Mesmo assim, para atender à missão da universidade, é preciso redimensionar as áreas que a constituem e o seu papel nessa nova engrenagem de produção do saber.

Tal empreendimento requer coragem e ousadia para eliminar ações estéreis enrijecidas pelo automatismo acadêmico, e criar práticas de contorno mais nítido e eficaz. A reflexão e a consequente transformação quanto ao papel de esferas convencionais e solapadas pelo determinismo “in-reflexivo”, como a extensão universitária, pode ser um caminho fértil para questionar e propor ações mais sinérgicas com as necessidades vigentes.

Neste artigo faço algumas reflexões sobre as possibilidades e, sobretudo uma crítica aos costumeiros equívocos da Extensão. Na primeira parte apresento uma breve análise histórica sobre a criação e a prática da Extensão no Brasil, para, em sequência, apresentar a experiência do Programa “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Unila.

A Extensão nas universidades brasileiras

De acordo com a socióloga Silene Moraes Freire (2008), as primeiras inflexões sobre a extensão universitária no Brasil aconteceram nos anos da Revolução de 1930. O termo “extensão”, citado no estatuto das universidades brasileiras, já naquela época apontava para a relação entre universidade e a sociedade.

Para Silene, os chamados “anos de chumbo” da ditadura militar brasileira levaram as universidades à discussão de como poderiam interferir na sociedade sem ameaçar os interesses do regime. A Extensão, naquele período, foi a porta de entrada ou saída para a vida social. As esferas do Ensino e da Pesquisa estavam “naturalmente” distanciadas, mas, para manter o ideótipo de instituição ligada à vida social, as universidades precisa-

²A Universidade Federal da Integração Latino-Americana está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, região conhecida como tríplice fronteira.

ram de uma instância específica para esse fim - a Extensão.

Voltemos a décadas anteriores, ao tempo do Decreto Presidencial nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil. Esse documento legal apontava para a relação da extensão universitária com a sociedade por meio de cursos e de conferências. O que está na base dessas discussões é a tentativa de criar mecanismos que aproximassem a universidade pública da dita realidade social, isto é, que ela se tornasse menos elitista e estabelecesse diálogos com a sociedade, que, no final das contas, é quem a financia.

Nesse contexto, a Extensão é o espaço privilegiado para o diálogo com o social, diante do relativo mutismo do Ensino e da Pesquisa. Como afirmou Botomé, psicólogo e docente da UFSC, cabia à Extensão fazer o que eles não faziam e, assim, continuar sendo o que eram: esferas descompromissadas com a realidade social (BOTOMÉ, 1996).

O debate sobre a Extensão e o papel da universidade voltou à cena social nos anos 1990, sob o prisma do neoliberalismo. O incremento de universidades privadas e a forte inferência de empresas nas universidades públicas nortearam a produção acadêmica para a esfera mercadológica, direcionando as universidades para iniciativas de qualificação da produção, assim passando a atuar segundo uma lógica produtivista inimiga da reflexão crítica.

Deturpa-se ainda mais o espaço da formação quando ele se converte em espaço de formatação de pessoas que passam a ser cerceadas para as exigências do mercado. A transformação das instituições universitárias em universidade-empresa, isto é, espaço guiado e comprometido, exclusivamente, com a lógica do mercado, afeta, de forma contundente, a possibilidade de diálogo que tais instituições podem ofertar à vida social.

Faço referência aos debates e às reflexões sobre direitos humanos em relação à desigualdade e à injustiça social - o banquete diário das Ciências Humanas e Sociais. O espaço universitário ao ser guiado pelo critério da produção e consumo passa a ser sumamente questionável, pois, nessa perspectiva, a possibilidade de produzir conhecimento com pertinência científica e com relevância social fica por demais minimizada.

A onda neoliberal dos anos 90, sem dúvida, afetou todas as instâncias da universidade, porém nenhuma foi tão afetada quanto a extensão universitária. Nesse período a Extensão esteve, e não deixa de estar, voltada para a promoção de cursos, de consultorias, etc., enfim, para ações permeadas pela busca de apaziguar dificuldades vivenciadas pela sociedade.

Como salientou Laura Tavares Soares (2007) - pró-reitora de Extensão na UFRJ de 2005 em diante -, não se pode transformar a Extensão em programas de pobres para pobres apenas para aplacar a má consciência a respeito do seu papel social. Se, por um lado, a Extensão esteve envolvida na realização de apaziguantes sociais, do outro lado da moeda estavam em curso ações descontinuadas e desengajadas - os chamados *e-ventos* culturais. Ventanias sorrateiras de um compromisso a médio ou longo prazo. Tais ações são *shows*, apresentações, eventos de curto prazo - pequenas extensões de uma ideia, nada mais que isso. Ao invés de estender a universidade à sociedade, acaba-se por estender a sociedade à universidade, vale dizer que apresentações que, cotidianamente, acontecem na arena comunitária são transferidas para o átrio universitário sob o argumento

da importância da legitimidade institucional.

De uma forma ou de outra, seja pelas ações empreendedoras ou pela realização de eventos tutelados pela insígnia de Extensão, é notória a persistência em atribuir à Extensão a função de elo entre a universidade e a sociedade. Nesse modelo, a Extensão é tida como a única e não uma das inúmeras formas de relação e de compromisso com a vida social. O que tal modelo mascara é a inércia da Pesquisa e do Ensino quanto a questões de engajamento com o mesmo objetivo.

A história do funcionamento da Extensão no Brasil aponta que essa atividade foi criada para apaziguar um problema – a falta de diálogo eficiente da universidade com a sociedade. Com o tempo, a Extensão tornou-se um problema em si mesmo, posto que, em muitas universidades, é evidente a dificuldade de criar propostas dialogantes e efetivas que promovam mudança social. É preciso refletir por que um espaço que nasce para estabelecer uma interlocução com a sociedade tem sido palco de ativismos e de experimentalismos inócuos - ações do tipo qualquer coisa. Instituiu-se, dentro do espaço acadêmico, que ações carentes de teor científico são classificadas de extensão. Assim, quando uma prática não está inserida na agenda acadêmica do Ensino ou quando ela é carente de cientificidade, então é certo, será considerada Extensão.

Extensão – possibilidades e desafios

Para avançar no campo ideológico e prático do que tem sido denominado de extensão universitária, é preciso ter clareza sobre o papel da Extensão. Afinal de contas, o que é Extensão? Para chegarmos à resposta é preciso refletir sobre qual é a universidade a ser “estendida”. Precisamos de extensão ou de diálogos? Ainda faz sentido falar de Extensão enfatizando a lógica redutora das instâncias que compõem a universidade?

Essas questões precisam ser debatidas com afinco. Tais debates são importantes para não seguirmos cegamente estradas previamente construídas e comprovadamente equivocadas da extensão universitária no Brasil.

Para Botomé, a discussão conceitual sobre a Extensão precisa ser explicitada para poder demonstrar, com suficiente clareza, qual é exatamente o papel e a responsabilidade do que é chamado de extensão universitária nas relações entre sociedade e universidade. Considero que tal reflexão é igualmente necessária para o Ensino e a Pesquisa. O chamado tripé das instituições universitárias precisa ser revisto e repensado (“re-pensado”).

No caso da Extensão, se partimos do pressuposto de que, antes de ser Extensão, é universitária, fica evidenciado que as práticas devem ser antecedidas por um conhecimento crítico que conferirá lucidez às práticas. As ações nas universidades, até mesmo as mais burocráticas, não podem estar solapadas pelo determinismo “in-reflexivo” e continuísta. O que denominei de lucidez, na realidade, não é senão a consciência da ação, que precisa estar em sintonia com os propósitos da universidade. Quando aponto que até mesmo as práticas mais burocráticas devem ser pensadas – faço referência aos editais, aos itens dos formulários, às formas de preenchimento etc., dentre tantas outras instâncias de trabalho que consome o tempo dos servidores instalados nas pró-reitorias. Os dados obtidos em formulários são informações importantes sobre os estudantes e sobre a execução dos projetos e dos programas extensionistas. Eles devem ser estudados com

atenção. Isto requer uma ação sinérgica entre os envolvidos, criando uma base de dados que conduza ao esclarecimento de dificuldades. Não faz sentido nenhum criar uma série de demandas – formulários, relatórios, etc., apenas para cumprir exigências protocolares. Esses instrumentos de controle, na realidade, precisam ser concebidos como instrumento de conhecimentos e fluxo, pois eles balizam as atividades realizadas e apontam demandas e dificuldades. Por outro lado, os estudantes precisam entender o quê e o porquê de determinadas demandas. O maior conhecimento disso certamente reduziria a execução de uma burocracia estéril e que avoluma o trabalho dos servidores nas pró-reitorias.

Um problema evidente em muitas universidades é a prescrição da atuação. Segundo Botomé, as atividades de rotina, em geral, tendem a ser sacralizadas como definidoras da instituição e isto é uma das grandes armadilhas para os que nela atuam. Confundir atividades com objetivos, rotinas com normas orientadoras, práticas usuais (ou difundidas) com definições ou emergências com prioridade é, por mais absurdo que pareça, umas das práticas mais comuns na universidade. A decorrência mais evidente ou marcante é uma ampla e profunda descaracterização da instituição (BOTOMÉ, 1996, p. 32).

As atividades gestadas e executadas nas pró-reitorias de Extensão – quase sempre de contorno burocrático – não podem se reduzir a si mesmas. Essa afirmativa não desconsidera a importância do teor administrativo e organizacional presente no exercício burocrático, mas alerta para o entendimento de que essa é apenas uma etapa ou uma ponte para alcançar objetivos que precisam ser previamente visados. A burocracia, entendida como mecanismo de controle e punição, ainda é um dos grandes equívocos do serviço público – uma forma costumeira de pôr em prática aquilo que Veblen (1914) chamou de incapacidade treinada. Confunde-se a importância da democracia na universidade para a burocracia na universidade.

O Programa de Extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração” na Unila - Fronteira Trinacional

De acordo com os textos de implantação da Unila, até o ano de 1996 havia duas instituições privadas e cinco cursos superiores públicos – ofertados pela Unioeste na cidade de Foz do Iguaçu. No ano 2000 houve uma forte expansão de universidades privadas, isso seguido da ampliação da universidade estadual, a Unioeste³. Do outro lado da fronteira, a situação não é muito diferente. Ciudad del Este, maior cidade da fronteira, conta com a presença de um *campus* da Universidade Nacional del Este e, em Puerto Iguaçu – Argentina, não há presença da universidade nacional. Esse breve panorama aponta para uma necessidade primordial não resolvida nas três cidades da fronteira – educação.

Inicialmente apresentado na forma de projeto, o “Cursinho Ingressa: Educação e Integração” está em atividade⁴ desde 2011. Na sequência apresento uma breve linha do tempo sobre a atuação do programa.

O “Cursinho Ingressa: Educação e Integração” foi criado com o objetivo de oferecer aos jovens e adultos da tríplice fronteira aulas diárias como forma de apoio para o processo seletivo das universidades. Atualmente fazem parte do programa, na condição de bolsista e de voluntários, alunos peruanos, bolivianos, paraguaios, equatorianos, colombianos e brasileiros. Essa composição confere ao programa uma especificidade em relação a outros de natureza similar, qual seja, a de os estudantes dos demais países latino

³A UNIOESTE funciona com campus descentralizado em cidades do Paraná. Em Foz do Iguaçu oferece 12 cursos de graduação e conta com aproximadamente 2.000 alunos.

⁴O projeto começa com a iniciativa dos estudantes. No ano de 2011 tiveram início as atividades extensionistas da Unila.

americanos empenham-se em mais uma tarefa – estudar o conteúdo do ENEM e ajudar brasileiros a entrarem na universidade.

O Programa consisti em oferecer aulas diárias aos jovens e adultos da região. A primeira turma atuou na Escola Estadual Bartolomeu Mitre em 2011. Nesse período foram atendidos 80 alunos dessa escola. Apesar do grande número de participantes, a Unila, oferecia apenas uma bolsa, realidade que se estendeu até o ano de 2012. Em 2013, na sede da Unila-Centro, conseguimos mais nove bolsas somando 10 bolsistas. Com a reestruturação da Pró-Reitoria de Extensão no ano de 2014, os programas foram extintos e perdemos o vínculo de bolsas com essa Pró-Reitoria. Em 2013, o projeto foi aprovado pelo Edital PROETX–MEC/Sesu. A verba do Proext/ 2014 tem custeado a ação do programa durante o ano de 2014.

O Programa “Cursinho Ingressa”, desde a sua implantação em 2011, tem conquistado um espaço importante dentre as práticas consideradas extensionistas da universidade. Trata-se de uma ação continuada de prática diária. Um fator importante é o compromisso dos estudantes e a dedicação em “devolver” à sociedade aquilo que recebem da universidade pública.

A consciência dos primeiros participantes do programa foi de suma importância para a continuidade e o desenvolvimento da proposta. Projetos e ou programas que não toquem na consciência dos estudantes, que não os faça assumir sua responsabilidade social, estão fadados à efemeridade.

É válido, entretanto, questionar o porquê do êxito, se, na prática, o projeto pouco se distancia da proposta de cursinhos populares de outras universidades. A resposta para essa pergunta está em compreender a especificidade da Unila e da região em que está instalada. Apontar para esses dois aspectos – as particularidades da Unila e da região em que esta instalada, significa explicitar a importância da análise das particularidades e dos contornos contextuais em conferir importância e ressignificar (“re-significar”) atividades.

No caso da Unila, temos claramente a missão de integração latino-americana. O termo “integração”, além de que remete para algo complexo, é questionável, mas é inegável que confere uma identidade clara à universidade, assim como a orienta ideológica e politicamente. Consta do regimento da instituição que o corpo docente e o corpo discente devem ser formados por professores e estudantes latino-americanos. Isso faz com que a maior parte dos estudantes seja oriunda de diversas regiões brasileiras e de países latino-americanos. Essa primeira característica aponta para primeira necessidade e, consequentemente a dificuldade inicial da instituição que é integração com a cidade em que está situada – Foz do Iguaçu.

O segundo fator preponderante é a região de fronteira. Como já aludi anteriormente, essa fronteira é local marcado pela multiculturalidade e também pela violência entre os grupos, sem mencionar uma expressiva carência de universidades públicas.

O conjunto das especificidades – Unila e a Fronteira, possibilitou que o “Cursinho Ingressa” se transformasse num laboratório de múltiplas experiências, onde os estudantes de diversos estados brasileiros e de vários países latino-americanos se articulam em torno de um objetivo – ministrar aulas para os estudantes do ensino médio brasileiro em

vias de ingressarem na universidade. Apesar de ser considerado um programa de Extensão e ter sido, desde o princípio, uma atividade extensionista, observo que ele articula muitas instâncias da universidade. Ele é um intercessor de vários aspectos, embora coloque em evidência o Ensino e a Extensão.

O fato é que esse programa tem sido um espaço privilegiado de interações onde estudantes de vários países e de várias regiões do Brasil e de diferentes carreiras dialogam com os jovens de Foz do Iguaçu. Apesar de estarmos numa região de fronteira, os alunos da cidade mostram-se motivados em ter aula com professores paraguaios, colombianos, etc.

O “Cursinho Ingressa”, neste contexto, tornou-se uma estratégia para alcançar múltiplos objetivos da Unila. A integração pelo conhecimento ainda é a forma mais efetiva de pôr em diálogo realidades culturalmente diferenciadas, mas relacionadas do ponto de vista social.

Os chamados cursinhos populares, presentes em muitos estados brasileiros, constituem-se em atividades importantes de incentivo para o ingresso no ensino superior no Brasil. A experiência do Cursinho Ingressa evidencia que o contato entre estudantes de faixas etárias diferenciada, mas com objetivos similares provocam uma alteração mútua de comportamentos. Essas iniciativas proporcionam mudança significativa na perspectiva dos estudantes envolvidos. A inversão de papéis entre aluno x professor x aluno coloca em relevo uma série de questionamentos e de posturas a serem adotadas.

Os dados dos últimos anos são otimistas quando se referem ao incremento do ensino superior na América Latina. Apesar de a iniciativa privada ser a responsável pelo crescimento notório do número de instituições no continente, não se pode negar um maior acesso ao ensino superior público de qualidade e, conseqüentemente, a redução do elitismo no mundo acadêmico. O aumento do número de universidades e o ingresso no ensino superior estão em consonância com um compromisso republicano – que nunca foi plenamente realizado em nosso país, o de oferecer igualdade de oportunidade a todo cidadão (independentemente de sua origem social, raça e ou credo religioso), bem como de também atender às exigências do mercado, que necessita cada vez mais de indivíduos qualificados profissionalmente. Evidencia-se, por esses termos, que o crescimento das instituições universitárias, crescimento fomentado pela iniciativa privada, torna a ambiência universitária cada vez mais devota às lógicas de mercado.

A tônica da privatização do ensino superior é um elemento importante para pensar os caminhos das universidades e o potencial delas na construção de uma sociedade mais democrática. Se enfatizarmos a situação do ensino na região trinacional onde está localizada a Unila, observaremos que essa região historicamente tem sido marcada pela presença do ensino privado.

Se, historicamente, as instituições universitárias foram um espaço reservado às elites, as novas universidades podem reverter essa lógica ou promover diálogos mais críticos e, ao mesmo tempo, mais sensível à condição de sofrimento e de pobreza presente nas sociedades. Precisamos acreditar que o espaço acadêmico pode ser palco de discussões políticas, sociais e econômicas de grande relevância social. Tais instituições podem ser locais estratégicos para a inclusão de classes menos favorecidas, locais onde os estudantes que nela ingressam possam conhecer e reconhecer trajetórias históricas. Mais conscientes

do lugar que ocupam como sujeitos históricos, eles poderão atuar de forma mais comprometida, assim articulando descobertas – ciência, saber e poder – para a redução das desigualdades sociais, ao invés de somente fomentá-las.

FINALIZANDO

A constituição da Unila põe em questionamento uma série categorias usuais no funcionamento da universidade brasileira, como, por exemplo, extensão universitária, a pesquisa universitária e internacionalização universitária.

Como nos diria Manolita Correia Lima (2006) – doutora em Educação pela USP e *expert* em educação superior, internacionalização da educação, administração, metodologia de pesquisa e formação docente – a experiência de internacionalização ativa da Unila, provoca a necessidade de redimensionar a prática do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. A universidade demanda ações pontuais. As velhas demandas, no caso da pró-reitoria de Extensão, precisam ser revistas na Unila. Não se trata apenas de relação com a comunidade, mas uma relação que deve levar em consideração as particularidades dos sujeitos envolvidos e as demandas de uma região de fronteira que recebe uma instituição de ensino superior pública e federal.

A Unila deve alcançar América Latina e Caribe por isso não pode se limitar a ações executadas em dois metros quadrados. A internacionalização ativa fornece um quadro discente e docente favorável para percorrer longas veredas.

O grande perigo de universidades recentemente criadas, como a UNILA, é a tendência de funcionar dando continuidade a modelos de heterogestão – segmentado e compartimentalizado –, onde as partes que as compõem atuam de forma separada. Isso acaba gerando repartições de burocracia universitária que se baseiam em ranços hierárquicos regidos por relações de poder onde impera o ativismo político em detrimento dos propósitos da universidade. Tais ativismos produzem ações ocas e discursos de efeitos retóricos não condizentes com a realidade e de pouca efetividade. Como já nos alertou Matus (1987), a atividade sem um significativo capital intelectual pode ser um mero ativismo inócuo é até destrutivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle M. M. **Nos caminhos da integração e da interculturalidade:** os desafios da Unila. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/173/>>. Acesso em: 05 mar. 2014

_____. **Internacionalização e integração:** interfaces, possibilidades e os desafios do Ensino Superior na Unila e Unilab. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=publicooprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=903&path%5B%5D=990>>. Acesso em: 01 maio 2014.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis-RJ / São Carlos-SP/ Caxias do Sul-RS, Vozes/EDUFSCar/EDUCS, 1996. 248 p.

CONTEL, Fábio B.; LIMA, Manolita Correa. **Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira**. Disponível em: <<http://www.ifbae.com.br/congresso5/pdf/B0095.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

DIDRIKSSON, Axel. “La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento” In: IMEA - Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração latino-Americana. UNILA: consulta internacional. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA. Foz do Iguaçu, PR: IMEA, 2009.

FIÚZA DE MELLO, Alex “Os sinais de Bolonha e o desafio da construção do espaço latino-americano de educação superior”. In: **La Cuestión Universitária**. v. 6, 2010.

FREIRE, Silene Moraes. Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade. **Revista Extensão em Foco**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, n. 2, p. 33-42, 2008.

LIMA, Manolita Correia. A internacionalização da educação superior no Brasil: das motivações ao processo. **Anais do 1º. Simpósio Internacional de Administração e Marketing e 3º. Congresso de Administração da Escola Superior de Propaganda e Marketing**, julho de 2006.

MATUS, Carlos. **Política, planificación y gobierno**. Caracas: Fundación Altadir y Organización Panamericana de la Salud, 1987.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Prefácio: Direitos humanos políticas públicas e extensão universitária. In: FREIRE, Silene de Moraes (Org.). **Direitos humanos, violência e pobreza na América Latina contemporânea**, Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2007.

VEBLEN, Thorstein. **The instinct of workmanship**. Nova York: Macmillan, 1914.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

MOURA, Danielle Michelle Araújo. Extensão: possibilidade e desafios – uma análise a partir do programa de extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 86-94, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 21 maio 2015

Aceito em: 09 nov. 2016.

Fatores associados ao diagnóstico de hipertensão arterial sistêmica em garis no município de Araguaína – TO no ano de 2015

Jonivaldo Lopes Santos¹
Joabe Andrade Silva²
Joan Alessandro Barros Silva³
Debora Regina Madruga Vargas⁴

¹Graduando em Enfermagem (Saúde). E-mail: jonivaldosotnas@gmail.com.

²Graduando em Enfermagem (Saúde). E-mail: joabandrade93@gmail.com.

³Graduando em Enfermagem (Saúde). E-mail: joanalessandro@gmail.com.

⁴Mestra em Enfermagem (Saúde). E-mail: deboramadruga@gmail.com.

RESUMO

A HAS engloba os mais importantes fatores para o desencadeamento de diversas doenças, tais como, insuficiência do sistema renal, doença das artérias coronárias, insuficiência do aparelho cardíaco, doença das artérias periféricas e acidente vascular encefálico, estando apontada como causadora de inúmeras mortes em toda população. O perfil epidemiológico da hipertensão arterial sistêmica no Brasil revela aspectos peculiares e concomitantes com outras nações, causando um impacto importante no aspecto da mortalidade. (SILVA et al. 2015). Estudo desenvolvido pela percepção da escassez de estudo com os Garis, e pela hipótese dos autores acreditarem que esses trabalhadores podem apresentar fatores de risco para HAS. O estudo objetivou definir o perfil dos garis quanto: condição socioeconômica, idade, escolaridade, etilismo, tabagismo, sexo, atividade física, estresse, alimentação, sono/repouso; Identificar os fatores de risco para HAS e realizar educação em saúde. Pesquisa aplicada à saúde, bibliográfica, de campo, exploratória, descritiva e quantitativa. Após análise dos dados obteve-se os seguintes resultados quanto as fatores de risco que apresentaram: 60% etilistas, 92% relataram esforço físico constante, 96% consomem menos que seis refeições diárias, 72% mais que uma colher de chá de sal diariamente, e 72% relataram ter menos que 7 a 9 horas de sono por noite. Os fatores de risco identificados são modificáveis. Diante dessas evidências faz-se necessário a adoção de medidas de prevenção, tendo como ferramenta a educação em saúde.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Fatores de risco; Hipertensão Arterial Sistêmica.

Diagnosis of systemic arterial hypertension in garbage collectors, in the municipality of Araguaína–TO in 2015

ABSTRACT

This research was developed by the perceived lack of study with garbage collectors and the hypothesis of the authors who believe that these workers may have risk factors for hypertension. The study aimed to define the profile of street sweepers as: socioeconomic status, age, education, alcohol consumption, smoking, gender, physical activity, stress, nutrition, sleep/rest; Identify risk factors for hypertension and carry out health education. Conducted research applied to health, literature, field, exploratory, descriptive and quantitative. After analyzing the data we obtained the following results regarding the risk factors that showed: 60 % consumed alcohol, 92 % reported constant physical exertion, 96% consume less than six meals a day, 72 % more than a salt teaspoon daily,

72% reported having less than 7-9 hours of sleep per night. The identified risk factors are modifiable. Faced with these evidences, it is necessary to adopt preventive measures with health education as a tool.

Keywords: Health Education; Risk Factor; Systemic Arterial Hypertension.

INTRODUÇÃO

A Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) é uma doença multifatorial e multisistêmica caracterizada por níveis elevados, sustentados e mantidos de pressão arterial (PA $\geq 140 \times 90$ mmHg). Está associada a alterações funcionais e estruturais dos órgãos-alvo como coração, encéfalo, rins e vasos sanguíneos e a alterações metabólicas, com consequente aumento do risco de eventos cardiovasculares fatais e não fatais. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2010).

Segundo Theodorou et al. 2014, cerca de um bilhão de pessoas em todo mundo são acometidas pela HAS, sendo ela responsável por aproximadamente 7,1 milhões de mortes. Segundo a Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL) (apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009), o percentual de adultos que referem diagnóstico médico de HAS no Brasil se totaliza cerca de 24,4% a população portadora dessa patologia.

O problema norteador da pesquisa levou os autores a desenvolver a seguinte pergunta, os garis do município de Araguaína - TO apresentam fatores de risco que favorecem ao desenvolvimento de Hipertensão Arterial Sistêmica?

Sendo assim, obteve-se a seguinte hipótese, os profissionais Garis do Município de Araguaína - TO são submetidos a uma carga de trabalho que exige um esforço físico desgastante, devido à sua rotina que requer total disposição e preparo físico. O estresse, alimentação inadequada, sono e repouso prejudicado e exposição à radiação solar podem ser fatores de risco para a elevação do nível de pressão arterial, podendo assim deixá-los susceptíveis ao desenvolvimento de hipertensão arterial sistêmica.

Este estudo tem como objetivo geral revelar quais os fatores de risco que podem levar os Garis do Município de Araguaína – TO a serem futuros hipertensos. Os autores pretendem atingir as seguintes metas: Definir o perfil dos Garis quanto: condição socioeconômica, idade, escolaridade, etilismo, tabagismo, sexo, atividade física, estresse, alimentação, sono e repouso; identificar os fatores de riscos que os Garis apresentam para o desenvolvimento da HAS e realizar atividade de educação em saúde com o propósito de prevenção dessa patologia.

Sabendo da grande importância do profissional gari para a sociedade, e da carência de estudos científicos a esse público-alvo e pela grande incidência de hipertensos na população juntamente com o baixo conhecimento dos riscos e complicações, os acadêmicos decidiram pesquisar quais os fatores de risco que os garis podem apresentar para o desenvolvimento da HAS, devido à sua rotina de trabalho circundada de má alimentação, sono inadequado, estresse, esforço físico.

O presente estudo trata de uma pesquisa aplicada, exploratória, descritiva e

quantitativa pela qual os autores pretendem revelar quais os fatores de risco podem ter os Garis do Município de Araguaína – TO a serem futuros hipertensos.

Objetivo Geral

Revelar quais os fatores de risco que podem levar os garis do município de Araguaína/ TO a se tornarem futuros hipertensos.

Objetivos Específicos

- Definir o perfil dos Garis quanto: condição socioeconômica, idade, escolaridade, etilismo, tabagismo, sexo, atividade física, estresse, alimentação, sono e repouso;
- Identificar os fatores de riscos que os garis apresentam para o desenvolvimento da Hipertensão Arterial Sistêmica;
- Realizar atividade de educação em saúde para os garis, relacionado a prevenção de HAS, especificamente para aqueles que trabalham na função de coletores de lixo de uma empresa do município.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceito, perfil epidemiológico e classificação da HAS

Segundo o Caderno de Atenção Básica Nº 37 (2013), a hipertensão arterial sistêmica (HAS) é um estado clínico que engloba vários fatores que se caracteriza por níveis alterados e mantidos de pressão arterial (PA $\geq 140 \times 90$ mmHg). Agregando-se constantemente, as diversas variações das funções e estruturas dos principais órgãos acometidos (cérebro, rins, coração e vasos sanguíneos) e às modificações do metabolismo, com elevação de possíveis eventos cardiovasculares, os quais podem levar a sérios riscos de morbimortalidade.

A Sociedade Brasileira de Cardiologia (2010), afirma que a hipertensão arterial é um grande obstáculo para saúde pública no Brasil e no mundo. Sua predominância no Brasil varia entre 22% e 44% para maiores de 18 anos (32% em média), 50% para indivíduos com 60 a 69 anos e 75% em indivíduos acima de 70 anos de idade.

Segundo Departamento de Informática do SUS - DATASUS (2015), o município de Araguaína - TO apresenta 8.070 hipertensos cadastrados no programa HIPERDIA, na qual destes 7.322 dos hipertensos são acompanhados pelo programa Estratégia Saúde da Família (ESF), restando, assim, 748 hipertensos devidamente cadastrados no HIPERDIA, porém sem acompanhamento da equipe ESF.

VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão (apud SIMÃO et al., 2013), a Hipertensão Arterial Sistêmica tem valores de PA padrão, facultativos. Os valores seguem a seguinte classificação: Ótima ($<120 \times <80$ mmHg); Normal ($<130 \times <85$ mmHg); Limítrofe ($130-139 \times 85-89$ mmHg); Hipertensão estágio 1 ($140-159 \times 90-99$ mmHg); Hipertensão estágio 2 ($160-179 \times 100-109$ mmHg); Hipertensão estágio 3 ($>180 \times >110$ mmHg); Hipertensão sistólica isolada ($>140 \times <90$ mmHg).

Fatores de risco predisponentes ao desenvolvimento da HAS

De acordo com Teixeira et al. (apud MARTELLI, ZAVARIZE, 2014), na atualidade, as condições de vida nas cidades colaboram frequentemente para o aparecimento das doenças crônicas não transmissíveis e degenerativas, e tornam esses tipos de patologias um problema dos tempos modernos.

Conforme Miranda et al; Dórea, Lotufo (apud MARTELLI; ZAVARIZE, 2014), a HAS apresenta grande frequência na população de todo o mundo e sua origem é derivada de vários fatores, abrangendo tanto fatores, ambientais, psicológicos e genéticos.

O índice de pessoas acometidas pela hipertensão arterial vem expandindo bastante em países subdesenvolvidos, pelo fato de ser uma doença que geralmente não apresenta sintomas no início da fase de acometimento, junto a isso, vem a pouca informação sobre a patologia, tornando bem mais difícil seu controle. IBRAHIM, DAMASCENO (apud MOURA et al., 2015).

Apesar de que se considere que patologias e limitações não sejam consequências que não possam ser evitadas no envelhecimento, encontram-se vários indícios de que mudanças peculiares da própria senilidade deixam o indivíduo com maior probabilidade para o surgimento da Hipertensão Arterial Sistêmica, tornando-se está a doença crônica que mais acomete esse tipo de pessoas. (ESPERANDIO, et al. 2013).

Consideram-se fatores predispostos para a elevação da pressão arterial as condições ou características que, quando presentes, elevam a possibilidade do desenvolvimento dessa patologia. Dentre elas, podemos citar idade, sexo, etnia, ausência de atividade física, estresse elevado, escolaridade, hereditariedade, urbanização, obesidade, consumo excessivo de álcool e o uso abusivo de sal, entre outros, são fatores que aumentam a predominância de indivíduos hipertensos. FUCHS (apud BRANDÃO et al., 2006).

Hipertensão arterial e saúde do trabalhador

As patologias associadas aos trabalhadores atribuem-se a uma gama de danos ou agravos que acometem a sua saúde, e essas doenças podem ser desenvolvidas e agravadas pelos fatores de risco existentes nos ambientes de ocupação desses indivíduos. Elas podem aparecer de maneira gradual, insidiosa, levando muito tempo, ou seja, até mesmo décadas para manifestarem seus primeiros sintomas. BRASIL (apud DAMASCENO, 2014).

A grande maioria dos trabalhadores passa a maior parte do seu dia no seu respectivo trabalho, sendo o trabalho um dos principais fatores etiológico de doenças, refletindo e impactando na qualidade de vida desta população. (VENTURINI, 2011).

Como os fatores de risco da ocupação são bem diferentes dos fatores de riscos associados ao estilo e vida, representam um maior perigo, visto que o trabalhador se expõe a ele e se torna impossibilitado de evitá-lo. (HOLANDA-OLIVEIRA, ANDRADE, LIMA, 2014).

Segundo Damasceno (2014), inúmeras pesquisas têm sido realizadas em vários países do mundo, expressando resultados sobre a incidência da hipertensão arterial sistêmica.

mica e a relação da mesma com fatores de risco ocupacionais. Parcelas de trabalhadores de diversas ocupações foram observadas em estudos, que procuram tornar clara a vinculação entre processo de adoecimento e local de trabalho.

Ministério da Saúde et al. (apud ANDRADE, 2012), existem evidências de que o indivíduo exposto a situações de estresse, aumento da demanda de produção, local de ocupação com precário nível de organização, excesso de barulho, de vibrações, altas temperaturas, extensas jornadas e longos turnos de trabalhos, podem estar diretamente ligadas a elevações expressivas e mantidas dos níveis de pressão arterial.

Santos, Lima (apud PEREIRA, 2014), a eventual colaboração da ocupação como uma possível causa de HAS vem sendo associada aos elementos “psíquicos” formadores de estresse. Em condição de estresse agudo são elevados os níveis de hormônios adrenalina, noradrenalina e cortisol. Portanto, ainda não foi comprovado que a recorrência de situações de estresse agudo associada ao aumento transitório da pressão arterial, por si só acarreta a elevação definitiva dos valores pressóricos.

Garis: influência na predisposição da HAS

Os profissionais Garis durante o exercício de sua profissão acabam expondo-se a alguns fatores de riscos que podem prejudicar sua saúde, como a grande carga de trabalho, desgastes físicos e estresse entre outros. (ELPES, LOURENÇO, BARACHO, 2009).

De acordo com Klein et al. (apud VENTURINI, 2011), alguns dos fatores citados na literatura voltados à saúde do trabalhador que podem induzir ao aumento da PA e ao possível desenvolvimento de HAS são: temperatura elevada, exposição a ruídos por muito tempo, vibrações, estresse, status ocupacional, trabalhadores sem especialização e aqueles profissionais que atuam nos setores secundários e terciários.

O estresse ocupacional tem recebido atualmente uma atenção especial devido à sua capacidade de desencadear doenças cardiovasculares como a HAS. CORDEIRO et al. (apud COUTO, VIEIRA, LIMA, 2007),

Segundo Madruga (apud ELPES, LOURENÇO, BARACHO, 2009), relata que devido à carga de trabalho a que os Garis estão submetidos, esses profissionais acabam sendo vítimas de um fardo psíquico constante em virtude da concentração contínua exigida no trabalho, ausência de compreensão, insegurança, estresse devido ao barulho constante nas ruas, o ritmo do serviço prolongado. E como esses trabalhadores estão submetidos a um trabalho que os deixem submetidos ao perigo e exige total responsabilidade em seus deveres, eles acabam sendo acometidos pelos desgastes físicos e emocionais, colocando assim sua saúde em risco.

Os Garis são profissionais que ficam expostos aos ruídos por muito tempo, ruídos que são gerados durante o processo de compactação do lixo que faz acelerar o motor e produzir mais barulho, e principalmente pelo tráfego de automóveis nas ruas. Por isso esses profissionais estão submetidos a adquirirem problemas auditivos, dores de cabeça, estresse e até mesmo HAS. Em certos momentos, a vibração de equipamentos durante a coleta provoca lombalgias e até dores no corpo. MADRUGA, FERREIRA, ANJOS (apud MOLOSSI, 2012).

De acordo com Velloso et al. (apud MOLOSSI, 2012), os Garis por executarem seu trabalho ao ar livre, acabam ficando expostos às variações do tempo, mudanças abruptas de temperatura, ao frio, ao calor e até mesmo à chuva. Muitas das vezes, esses trabalhadores percorrem quilômetros a pé, fazendo a coleta do lixo em morros, em ruas com muitos buracos, em lugares que, às vezes, o caminhão não pode ir.

Atuação do Enfermeiro na Prevenção da HAS

A assistência de enfermagem é como as ações de intervenções que buscam suprir as necessidades humanas básicas. Sendo a ação de aplicação de conhecimentos científicos, humanos e técnicos que o enfermeiro dispõe para atender ao paciente holisticamente, promovendo o cuidado adequado para com o cliente (HENRIQUE apud SILVA et al., 2014).

Para Santos et al. (2012), a assistência de enfermagem serve como instrumentos para se obter respostas de como os pacientes reagirão a problemas de saúde, determinando, através delas, intervenções a serem aplicadas pelo profissional enfermeiro. Funcionando através de diversas fases do processo de enfermagem, que vão desde a coleta de informações até a avaliação de enfermagem.

Segundo a Educação em Saúde na área da Atenção Básica é tida como uma das melhores intervenções. Pois o enfermeiro poderá trabalhar com ações voltadas à prevenção e controle da pressão arterial, sejam por palestras, visitas domiciliares. Estabelecendo vínculo entre o cliente, e a família, que é base primordial para se manter o cuidado efetivo, melhorando a adesão ao tratamento e em consequência a qualidade de vida, do hipertenso. (RADOVANOVIC, CECÍLIO, MARCON, 2013).

De acordo com Silva et al. (2013), o profissional de saúde enfermeiro deverá estimular e contribuir a adesão ao tratamento seja medicamentoso ou não medicamentoso, ao paciente com HAS. Com o intuito de controlar os níveis pressóricos de pressão arterial, para se evitar doenças cardiovasculares. Sempre os motivando a mudar hábitos errôneos que prejudicam a sua saúde, demonstrando confiança, para que o paciente siga adequadamente seus conselhos.

Para a prevenção eficaz da hipertensão, os profissionais da saúde devem atuar como educadores, encorajando o paciente hipertenso a manter seu auto cuidado, não agravando cada vez mais o seu caso. Seja por meio de palestras, na consulta de enfermagem, mantendo um diálogo efetivo a fim de motivar o paciente a manter uma manutenção eficaz da sua saúde. (SANTOS et al. 2012).

Toda a equipe multidisciplinar tem importância na prevenção da hipertensão arterial, seja realizando a prevenção primária, adotando ações de auto cuidado antes da doença se instalar, ou na prevenção secundária, no diagnóstico precoce da doença, para tratamento imediato evitando complicações cardiovasculares que poderão vir a ser sequelas permanentes. AIRES (apud SILVA et al. 2014)

METODOLOGIA

O presente estudo trata - se uma pesquisa aplicada, exploratória, descritiva e quantitativa pela qual os autores pretenderam revelar quais os fatores de risco podem

levar os Garis do Município de Araguaína – TO a serem futuros hipertensos.

Os autores pretendem a participação dos garis que trabalha na função de coletores de lixo na empresa privada que presta serviços de limpeza pública na cidade de Araguaína/ TO. Segundo informações da empresa há 191 colaboradores, sendo 52 na função de coletores de lixo, pretendendo-se a participação de 25 garis que atua na coleta de lixo, específica.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: os garis que trabalha na função de coletores de lixo; alfabetizados ou analfabetos; ativos na execução de seu trabalho e os que tinham mais de seis meses de prestação de serviço na empresa. Sendo os de exclusão: que tinham menos de seis meses de atuação na empresa e aqueles que estavam afastados de sua função trabalhista por quaisquer motivos.

Os autores desta pesquisa escolheram uma empresa privada prestadora de serviços. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados formulários contendo oito perguntas fechadas, enfatizando a clareza e objetividade com a obtenção de dados completos e úteis, aplicados através dos pesquisadores aos coletores de lixo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados da presente pesquisa foram coletados nos dias 16 e 17 de setembro de 2015 em uma Empresa Privada Prestadora de Serviço de Limpeza Pública no município de Araguaína/ TO, a mesma foi executada após o consentimento da empresa, esclarecimento a respeito dos objetivos e finalidades da pesquisa científica e assinatura do TCLE pelos participantes. Os resultados explorados e discutidos desta pesquisa foram retratados por meio de tabelas estatísticas simples. As tabelas a seguir demonstram os fatores de risco que os trabalhadores garis apresentaram para o desenvolvimento de hipertensão arterial sistêmica.

| Etilista | N | % | Quantas vezes por semana | N | % |
|----------|----|-----|--------------------------|----|-----|
| Sim | 15 | 60 | Até 01 a 02 | 15 | 60 |
| | | | Até 03 a 04 | - | - |
| | | | Até 05 a 06 | - | - |
| | | | Até 07 | - | - |
| Não | 10 | 40 | Nenhuma | 10 | 40 |
| Total | 25 | 100 | | 25 | 100 |

Os dados da TABELA 1, referentes ao consumo de drogas lícitas, no quesito etilismo, 60% dos 25 participantes fazem o uso de álcool, sendo que 60% bebem até 01 a 02 vezes por semana, e 40% dos participantes não são etilistas.

Segundo Garduroz e Carlini (apud FERREIRA et al. 2013), diz que sobre o perfil do uso excessivo e do vício do uso de álcool, estudos demonstram uma maior relação com os indivíduos do sexo masculino e grupos etários mais jovens. O consumo excessivo entre

Tabela 1. Distribuição das respostas dos profissionais garis pesquisados quanto ao consumo álcool, Araguaína – TO, Out/2015. Fonte: ICD – Instrumento de Coleta de Dados – 1/2015. Nota: Considerou-se (-) para respostas abaixo de 1.

os indivíduos mais jovens, torna-se em um profundo problema para a saúde pública brasileira.

Santos e Martin (apud PEREIRA, VARGAS, OLIVEIRA 2012), afirmam que o álcool é uma bebida que está presente no dia a dia de praticamente todas as pessoas. O consumo do álcool é conceituado com uma bebida comum na população, estando ligado sempre aos eventos familiares, comemorações e festas, e também a questões valorizadas socialmente, como a liberdade, prazer e lazer. Ingerir álcool é socialmente admitido entre os vários grupos sociais, o que atrapalha o estabelecimento de regras entre o consumo recreativo e o vício.

MOREIRA, FUCHS (apud SOUZA, BRITO, FREITAS 2010), em algumas pesquisas foram feitas uma associação causal de 10 a 30% entre a HAS e o consumo de álcool. As pesquisas epidemiológicas dizem que existe uma correlação entre o alcoolismo e a HAS, quanto à elevação da pressão arterial sistólica, como também da pressão arterial diastólica em pessoas que ingerem três ou mais drinques (30 g de álcool) diariamente.

A especialidade do profissional enfermeiro independentemente da área de atuação, sendo ela assistencial ou no serviço de saúde do trabalhador, essa especialidade deverá estar focada a servir uma assistência adequada aos consumidores de drogas, precisando, no entanto, de saberes específicos e uma aplicação no autoconhecimento. É privativo dos enfermeiros a habilidade de planejamento de cuidados, a capacidade de observação do enfermeiro lhe assegura a habilidade de identificar possíveis etiologias do problema, garantindo – lhes intervenções tais como o atendimento individualizado, a educação, aconselhamento e acima de tudo um atendimento personalizado. (SEIXAS, PEREIRA 2014).

Os autores acreditam que o fato de os garis em sua maioria serem etilistas como se mostra na tabela acima, com uma porcentagem de 60%, é que, devido esses profissionais serem de classe social baixa e terem um nível de escolaridade deficiente, acabam não tendo um conhecimento adequado dessa substância, de seus efeitos e consequências. E consequentemente são influenciados pelos demais usuários da população, pois a população conceitua esta droga como uma bebida comum. Outro fator é a escassez de educação em saúde no ambiente de trabalho desses profissionais, os orientando das consequências e riscos que o álcool oferece.

| Esforço Físico Constante | N | % |
|--------------------------|-----------|------------|
| Sim | 23 | 92 |
| Não | 02 | 08 |
| Total | 25 | 100 |

Na **TABELA 2**, perante o esforço físico constante, 23 participantes representando 92% revelam que sim, e 02 representando 8% representam não serem sujeitos a esforço físico constante.

Segundo Camada et al; Poulsen et al. (apud PATARO, FERNANDES, 2014), em vários países a prática de coleta de lixo urbana é executada de forma manual, expon-

Tabela 2. Distribuição das respostas dos participantes garis pesquisados quanto ao esforço físico constante, Araguaína – TO, Out/2015. Fonte: ICD – Instrumento de Coleta de Dados – 1/2015.

ndo os profissionais a diversos riscos ocupacionais, principalmente os associados as altas sobrecargas físicas da profissão, essas exigências físicas podem aumentar a chance do desenvolvimento de problemas osteomusculares, tornando esse trabalhador propício a desenvolver várias outras patologias, dentre elas a HAS.

A partir dos levantamentos de dados colhidos na tabela acima, os autores obtiveram os seguintes resultados relacionados ao esforço físico desses trabalhadores, ao formulário 23 de 25 coletores de lixo, correspondendo 92% dos profissionais estudados, consideram sua profissão como um trabalho pesado, sendo que o qual exige esforço físico constante. Os autores acreditam que tal profissão possa acarretar ao trabalhador problemas futuros de saúde, que venha envolver tanto o sistema muscular como o esquelético.

Os pesquisadores evidenciam que, devido o trabalho dos garis exigir uma aptidão física para a realização deste trabalho. Com isso explica-se a prevalência dos garis entrevistados em afirmarem que fazem esforço físico constante em suas atividades diárias, resultando em 92%.

| Quantas refeições diárias | N | % |
|---------------------------|-----------|------------|
| Menos que 6 refeições | 24 | 96 |
| 6 refeições | 01 | 04 |
| Mais que 6 refeições | - | - |
| Total | 25 | 100 |

Na **TABELA 3**, quanto a quantidade de refeições diárias, 24 participantes representando 96% revelam ter menos que 6 refeições diárias, sendo que 1 participante representando 4% diz ter 6 refeições diárias, e 0% mais que 6 refeições diárias.

Segundo Borralho (apud CAMPOS, 2014) os trabalhadores que executam suas atividades em períodos de turno, se vêm obrigados a fazerem alterações inclusive nos horários e hábitos relacionados à alimentação, que futuramente causará prejuízos à saúde deste trabalhador.

Os autores acreditam que uma alimentação saudável em horários definidos, e rica em frutas in natura, carboidratos e proteínas e com menos substâncias industrializadas como óleos, gorduras, sódio, ajuda na prevenção do aumento da pressão arterial sanguínea. Onde se comer em horários definidos, local apropriado e com a destinação de um tempo, será ideal para manter os benefícios.

O constante esforço físico que os garis são submetidos faz com que o organismo gaste muita energia, fazendo necessária uma suplementação da alimentação dos servidores, os autores deste estudo com a obtenção do resultado da pesquisa acreditam que a ingestão de alimentos é inferior com a adequada para a reposição de energia gasta durante o seu trabalho.

A alimentação saudável e a diminuição do excesso de peso tem influência direta no controle da hipertensão, sendo necessária uma dieta para o controle do excesso de sal, sendo a família fundamental neste processo para conseguir êxito no tratamento não me-

Tabela 3. Distribuição das respostas dos profissionais garis quanto as refeições diárias, Araguaína – TO, Out/2015. Fonte: ICD – Instrumento de Coleta de Dados – 1/2015. Nota: Considerou-se (-) para respostas abaixo de 1.

dicamentoso, onde a família com a adequação de sua dieta alimentar acaba se prevenindo de futuras doenças crônicas não transmissíveis, eliminando um dos fatores de riscos.

| Ingesta de sal por dia | N | % |
|------------------------------------|-----------|------------|
| Menos que uma colher de chá de sal | 02 | 08 |
| Uma colher de chá de sal | 05 | 20 |
| Mais que uma colher de chá de sal | 18 | 72 |
| Total | 25 | 100 |

Tabela 4. Distribuição das respostas dos participantes garis quanto à ingestão diária de sal, Araguaína – TO, Out/2015. Fonte: : ICD – Instrumento de Coleta de Dados – 1/2015.

Na **TABELA 4**, quanto a ingestão de sal por dia, 18 participantes representando 72% revelaram ingerir mais que uma colher de chá de sal, seguido por 05 participantes representando 20% que consomem uma colher de chá de sal diariamente, e 02 participantes totalizando 08% relataram consumir menos que uma colher de chá de sal.

Segundo Costa, Machado, Dishchekenian et al. (apud BUZZO et al. 2014), sendo consumido com moderação, dentro dos limites recomendados pela OMS, que é de no máximo 5g/dia de sal para um indivíduo adulto, o consumo de sódio é essencial para a regulação dos fluidos intra e extracelulares, atuando no controle da pressão sanguínea, e no bom funcionamento do organismo. Porém, uma dieta exagerada desse produto, pode levar ao surgimento de doenças crônicas não transmissíveis como a elevação da pressão arterial, doenças cardiovasculares, diabetes mellitus, sobrepeso, entre outras.

De acordo com Fuchs et al; Fuchs et al. (apud RODRIGUES et al. 2013), dentre os vários elementos nutricionais associados a prevalência e incidência da HAS, está a elevada ingestão de cloreto de sódio como um dos principais causadores dessa patologia.

Analisando os dados citados anteriormente, é possível observar certa prevalência dos trabalhadores que afirmam ingerir mais que uma colher de chá de sal por dia, correspondendo 72% dos indivíduos em estudo; os autores da presente pesquisa consideram um fator preocupante, pois estão fora dos padrões exigidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é de no máximo 5g sal/dia, tornando-os fortes candidatos a vir desenvolver algum tipo de Doença Crônica Não – Transmissível (DCNT), como é o caso da hipertensão arterial sistêmica.

Isso torna necessária a implantação de medidas preventivas que busque alternativas que possam estar diminuindo ou evitando a ocorrência dessas patologias.

| Sono | N | % |
|---------------------------------|-----------|------------|
| Menos que 7 a 9 horas por noite | 18 | 72 |
| 7 a 9 horas por noite | 06 | 24 |
| Mais que 7 a 9 horas por noite | 01 | 04 |
| Total | 25 | 100 |

Tabela 5. Distribuição das respostas dos profissionais garis quanto a quantidade de horas de sono por noite, Araguaína – TO, Out/2015. Fonte: : ICD – Instrumento de Coleta de Dados – 1/2015.

Na **TABELA 5**, quanto a variável sono, questionados a quantas horas de sono que dormem por noite, 18 de 25 participantes responderam que dormem menos que 7 a 9 horas por noite totalizando 72%, 06 participantes dormem de 7 a 9 horas por noite representando 24%, e 1 participante representando 4% revelou que dorme mais que 7 a 9 horas por noite.

Fisher (apud LEONI, 2012), afirma que o sono acumulado gera manifestações de insônia, stress, hipersonolência, sensação de mal estar, fadiga contínua, mal funcionamento digestório, podendo levar a reações mais graves, predispondo o indivíduo a riscos de doenças cardiovasculares.

O grupo de garis pesquisados tem dois turnos sendo os que trabalham no período diurno e no período noturno. Onde cada um tem sua privação de sono, dependendo do seu horário de trabalho, na qual os do período matutino se sentem cansados e indispostos a acordar cedo para ir ao seu trabalho. E os do período noturno, sentem sono quando estão trabalhando e são expostos aos riscos para o seu organismo da mudança de seu padrão habitual de sono, trocando a noite pelo o dia.

Os autores acreditam que com a privação do sono, inferior ao habitual de 7hrs a 8hrs diários, interfere nas atividades desenvolvidas pelos garis. Os garis do período diurno se sentem cansados e indispostos a acordar cedo e trabalhar, e os do período noturno sentem hipersonolência e distúrbios no seu ciclo biológico, os expondo a risco de acidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos através das variáveis, demonstraram resultados que permitiram acesso aos dados do perfil dos garis, na qual evidenciaram que os mesmos possuem fatores de risco que os expõem a Hipertensão Arterial Sistêmica.

O problema de pesquisa: Os garis do Município de Araguaína/ TO apresentam fatores de risco que favorecem ao desenvolvimento de HAS? a qual os autores acreditavam, foi confirmado. Pois a hipótese depois de testada demonstrou ser confirmada quanto ao etilismo, esforço físico desgastante, número de refeições diárias, ingesta de sal diária e sono e repouso prejudicado, demonstrando serem indivíduos susceptíveis para o desenvolvimento da HAS.

Existe certa preocupação em relação aos fatores de risco que foram evidenciados na pesquisa, porém todos os fatores são modificáveis, onde a implementação de ações educativas voltadas a saúde, como a conscientização poderá reverter os riscos que estes trabalhadores estão sendo submetidos.

Perante os resultados do presente estudo os autores perceberam a necessidade da presença de ter um profissional enfermeiro especialista em saúde do trabalho atuante na empresa, prestando a devida assistência a esses profissionais, através da adoção de medidas preventivas que possa amenizar os riscos ocupacionais, pois esse profissional tem a capacidade de observar as necessidade de cuidados e quais medidas preventivas a serem tomadas.

Com a realização do estudo foi possível um aprofundamento dos autores no assunto sobre Hipertensão Arterial Sistêmica, e com o público alvo escolhido foi prazeroso

se trabalhar, por serem acolhedores, e carentes de pesquisa científica em sua área de atuação. Espera-se que a educação em saúde realizada com esses profissionais tenha sensibilizado para se motivarem e buscarem medidas de mudanças de seus hábitos de vida errôneos, para uma melhor qualidade de vida, através da ferramenta importante e de grande valia que é a prevenção, melhorando o seu processo mental, físico e social.

Os autores da pesquisa observaram com o estudo, que o conhecimento dos garis em relação à prevenção dos fatores de risco para a HAS apresentou certa deficiência, visto que algumas medidas não são tomadas por eles para a prevenção da HAS.

A pesquisa científica pode contribuir para a ciência da enfermagem, pois a Hipertensão Arterial Sistêmica apesar de ser bastante discutida, a sua incidência vem aumentando por falta de medidas preventivas onde a enfermagem poderá atuar com pesquisas científicas como mediadora de disseminação de conhecimentos para ações preventivas, que poderão evitar a doença e suas complicações.

No término da pesquisa foram revelados os fatores associados ao diagnóstico de Hipertensão Arterial Sistêmica nos Garis do município de Araguaína – TO. Com isso os pesquisadores do presente estudo esperam que esses fatores sejam trabalhados pelo poder público, juntamente com a Secretaria da Saúde, para que possam intervir na prevenção desses fatores, impedindo que os trabalhadores sejam futuros hipertensos, oferecendo a estes uma melhor qualidade de vida, dando-lhes uma assistência segura e qualificada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Júlia Carvalho. **Fatores associados à hipertensão arterial e ao excesso de peso em trabalhadores de uma indústria metalúrgica**. 100f. (Dissertação de mestrado em Epidemiologia dos Distúrbios Nutricionais). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10487>>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

BUZZO, Márcia Liane et al. Elevados teores de sódio em alimentos industrializados consumidos pela população brasileira. **Revista Instituto Adolfo Lutz**. São Paulo-SP, v. 73, n.1, p. 32-39. 2014. Disponível em: <<http://revistas.bvs-vet.org.br/rialutz/article/viewFile/27523/28825>>. Acesso em: 03 Nov. 2015.

CAMPOS, Iris Catarina Ventura. **Consequências do trabalho por turnos**. 70p. (Dissertação de Mestrado para Segurança e Higiene do Trabalho). Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, 2014. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/8208>>. Acesso em: 02 Nov. 2015.

DAMASCENO, Eduardo Caires, **Fatores associados à hipertensão arterial em funcionários de uma Universidade Pública**. 129f. (Dissertação de mestrado em Saúde e Enfermagem). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://www.enf.ufmg.br/pos/defesas/798MDF>>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

ELPES, Fernanda de Oliveira; LOURENÇO, Lélío Moura; BARACHO, Rafael Alves. **Um Estudo Avaliativo dos Níveis de Stress e Consumo de Álcool em Garis na Cidade de Juiz de Fora (MG)**. 21f. (Monografia de Bacharelado em Enfermagem). Juiz de Fora – MG, UFJF, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2009/11/8-Stress-UFJF.pdf>>. Acesso em 09 Abr. 2015.

ESPERANDIO, Eliane Maria et al. Prevalência e fatores associados à hipertensão arterial em idosos de municípios da Amazônia Legal, MT. **Revista Brasileira Geriatria Gerontologia**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 481-493, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbagg/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FERREIRA, Luciano Nery Ferreira et al. Prevalência e fatores associados ao consumo abusivo e à dependência de álcool. **Ciência & Saúde Coletiva**. [S.I]. v.18, n.11, pag.3409-3418, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001100030>. Acesso em: 25 Out. 2015.

FUCHS, Sandra Costa. Fatores de Risco para Hipertensão Arterial. In: BRANDÃO et al. **Hipertensão**. [s.n]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. Cap. 3.1, p. 27-34.

HOLANDA-OLIVEIRA, Wanessa Tenório Gonçalves; ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; LIMA, Maria Luiza Lopes Timóteo de. Perfil Audiométrico de Trabalhadores Hipertensos Expostos ao Ruído Ocupacional. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. [S.I], v. 18, n. 1, p. 11-20, 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/13574>>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

LEONI, Laryssa Reimann. **Trabalho Noturno, sua relação com o sono e o impacto na saúde do trabalhador**. 56 p. (Monografia para conclusão do curso de especialização em Medicina do Trabalho). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/39002>> Acesso em: 03 Nov. 2015.

MARTELLI, Anderson; ZAVARIZE, Sergio Fernando. Fatores que Influenciam a Hipertensão Arterial Sistêmica e Qualidade de Vida em Universitários do Município de Mogi GUAÇU-SP. **Arch Health Invest**. [S.I]. v.3, n. 5, p. 32-42. 2014. Disponível em: <<http://www.archhealthinvestigation.com.br/index.php/ArcHI/article/view/791/1075>>. Acesso em: 18 Mar. 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, DATASUS, **Departamento de Informática do SUS**. Brasília, fev./2015. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabegi.exe?siab/cnv/SIABS-BR.DEF>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Cadernos de Atenção Básica. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica: hipertensão arterial sistêmica**. Brasília, Ministério da Saúde, n. 37, p.19-20. 2013. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/cab37>>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Prevalência de hipertensão arterial no período de 2009**. DATASUS, Brasília, 2009. Disponível em: <http://fichas.ripsa.org.br/2012/g-2/?l=pt_BR>. Acesso em: 09 Mai. 2015.

MOLOSSI, Ana Paula. **Análise dos Riscos em Coletores de Resíduos Sólidos Domiciliares no Município de Xanxerê-SC**. 41f. (Monografia em curso de Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho). Concórdia, UNIVERSIDADE DO CONTESTADO, 2012. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/.../Ana-Paula-Molossi.pdf>. Acesso em: 09 Abr. 2015.

MOURA, Ionara Holanda et al. Prevalência de hipertensão arterial e seus fatores de risco em adolescentes. **Revista Acta Paul Enferm.** [S.l.], v. 28, n. 1, p. 81-86, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v28n1/1982-0194-ape-028-001-0081.pdf>>. Acesso em 26 Mar. 2015.

PATARO, Silvana Maria Santos; FERNANDES, Rita de Cássia Pereira. Trabalho físico pesado e dor lombar: a realidade na limpeza urbana. **REVISTA BRASILEIRA DE EPIDEMIOLOGIA**. [S.L], P. 17-31, Jan/mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v17n1/pt_1415-790X-rbepid-17-01-00017.pdf>. Acesso em: 28 Out. 2015.

PEREIRA, Magnum Galvão. Prevalência de hipertensão arterial sistêmica em trabalhadores da construção civil. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJS-CR**. [S.l.], v.6, n.2, p. 46-49, mar.-mai./ 2014. Disponível em: <http://www.mastereditora.com.br/periodico/20140331_212010.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

PEREIRA, Maria Odete; VARGAS, Divane; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de. Reflexão acerca da política do ministério da saúde brasileiro para a atenção aos usuários de álcool e outras drogas sob a óptica da Sociologia das ausências e das emergências. **Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** São Paulo, v. 8, n.1, pag.9-16, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/smad/article/download/49597/53672>>. Acesso em: 25 Out. 2015.

RADOVANOVIC, Cremilde Aparecida Trindade, CECILIO, Hellen Pollyanna Mantelo; MARCON, Sonia Silva. Avaliação estrutural, desenvolvimental e funcional da família de indivíduos com hipertensão arterial. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Rio Grande do Sul. v.34, n.1. p. 45-54. Jan/2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v34n1/06>>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

RODRIGUES, Francisco Sandro Menezes, et al. Benefícios da utilização do novo alimento funcional salgante sem sódio sobre os níveis de pressão arterial em animais hipertensos. **Rev. Pesq. Inov. Farm.** [S.I], v. 5, n. 1, p. 09-16. 2013. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/RPInF/article/view/32>>. Acesso em: 26 Out. 2015.

SANTOS, Jênifa Cavalcante et al. Adesão do idoso para hipertensão arterial e intervenções de enfermagem. **Revista da rede de enfermagem do nordeste**, Fortaleza, v. 13. n. 2, p. 343-353. 2012. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/218/pdf>>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

SEIXA, Erika Gomes; PEREIRA, Claudiney André Leite. A atuação do enfermeiro na prevenção do alcoolismo no ambiente de trabalho. **Revista Recien**. São Paulo, v. 4, n.10, pag.24-32. 2014. Disponível em: <<http://www.recien.com.br/online/index.php/Recien/article/download/66/128>>. Acesso em: 25 Out. 2015.

SILVA, Luimaykell Ribeiro da et al. Fatores de risco para Hipertensão Arterial em policiais militares do centro-sul piauiense. **Revista Baiana de Saúde Pública**. Picos. v. 38, n. 3, p. 679-692, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/view/707>>. Acesso em: 18 Mar. 2015.

SILVA, Milena Valdinéia et al. Assistência de enfermagem ao portador de hipertensão na atenção básica: revisão integrativa da literatura. **Revista Interdisciplinar**. Teresina, PI. v. 7, n. 2, p. 156-164, abr. mai. jun. 2014. Disponível em: <http://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinter/article/viewFile/408/pdf_123>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

SILVA, Fabíola Vládio Freire da et al. Cuidado de enfermagem a pessoas com hipertensão fundamenta na teoria de Parse. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v.17, n.1. p. 111-119. jan/mar 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n1/16.pdf>>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

SIMÃO, Antônio Felipe et al. Sociedade Brasileira de Cardiologia. I Diretriz Brasileira de Prevenção Cardiovascular. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia** 2013. v. 101, n.6, p. 1-63, dez/2013. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/consenso/2013/Diretriz_Prevencao_Cardiovascular.asp>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão: Conceituação, epidemiologia e prevenção primária, **Revista Brasileira de Hipertensos**, [S.I.], v.17, n. 1, p. 7-10, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/consenso/2010/Diretriz_hipertensao_associados.asp>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

SOUZA, Geane Felix de; BRITO, Jackson Rabelo; FREITAS, Rivelilson Mendes de. Aspectos epidemiológicos de pacientes hipertensos no município de Banabuiú. **Cadernos da Escola de Saúde Pública**. Ceará, v.4, n.1, pag.31-37, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.esp.ce.gov.br/cadernosesp/index.php/cadernosesp/article/download/31/28>>. Acesso em: 25 Out. 2015.

VENTURINI, Amanda Batista. Hipertensão arterial sistêmica em trabalhadores: revisão literária e análise dos fatores de risco. In: I Simpósio Nacional de Iniciação Científica. n.1, 2011, Londrina - PR. **Artigo Científico**, Londrina – PR, 2011, p.1-35.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SANTOS, Jonivaldo Lopes; SILVA, Joabe Andrade; SILVA, Joan Alessandro Barros; VARGAS, Debora Regina Madruga. Fatores associados ao diagnóstico de hipertensão arterial sistêmica em garis no município de Araguaína – TO no ano de 2015. **Extramuros**, Petrolina -PE, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 24 nov. 2015

Aceito em: 13 set. 2016.

Projeto “Meu Shakespeare”: uma intervenção intermediática

Valdinei Pedro Sales Vieira¹
Erika Viviane Costa Vieira²

¹Bolsista de Extensão e Iniciação Científica, Graduado em Letras: Português/Inglês pela UFVJM. Email: pedro.0688@yahoo.com.br.

²Orientadora, Doutora em Letras, Professora de Inglês e Literaturas de Expressão Inglesa na UFVJM, email: erika.vieira@ufvjm.edu.br.

RESUMO

A influência de Shakespeare na literatura ocidental destacou-se em 2014, sobretudo pela comemoração dos 450 anos do seu nascimento. Entretanto, suas obras originais distanciam-se do público de hoje devido ao contexto histórico e linguístico. Por isso, as adaptações promovem a crítica cultural, a discussão de pressupostos etnocêntricos e o diálogo com as produções das indústrias culturais, cinematográfica e editorial. Assim, o principal objetivo do projeto “Meu Shakespeare” foi oferecer intervenções educativas com oficinas de adaptações da peça *Romeu e Julieta* (SHAKESPEARE, 2012) para histórias em quadrinhos (HQs) para alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Shakespeare; Intermedialidade; Quadrinhos.

Project “My Shakespeare”: an intermediatic intervention

ABSTRACT

The influence of Shakespeare in Western literature stood out in 2014, especially by the celebration of his 450th birthday. However, his original works distance themselves from today's public due to historical and linguistic context. Therefore, adaptations promote cultural criticism, discussion of ethnocentric assumptions and dialogue with the cultural productions, film and publishing industries. Thus, the main objective of the project "Meu Shakespeare" was to provide educational interventions with workshops adaptations of the play *Romeo and Juliet* (SHAKESPEARE, 2012) to comic books for high school students.

Keywords: Shakespeare; Intermediality; Comics.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de formar leitores críticos de Histórias em Quadrinhos (HQs) e promover o letramento literário, o projeto de extensão “Meu Shakespeare” ofereceu intervenções educativas com oficinas de adaptações da peça *Romeu e Julieta* (SHAKESPEARE, 2012) para HQs para alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Diamantina, MG. Neste artigo, pretendemos analisar algumas produções feitas, apontando as relações existentes entre a peça de teatro Shakespeariana e as HQs personalizadas.

As primeiras intervenções foram realizadas em uma Escola Estadual, nas séries dos 2º Anos do Ensino Médio. Com base em suas próprias vivências de mundo, os alunos fizeram uma adaptação da peça teatral *Romeu e Julieta* (SHAKESPEARE, 2012.) para HQs. Portanto, além de despertar a criatividade dos alunos, as oficinas ofereceram uma oportunidade para o desenvolvimento das habilidades de escrita, de interpretação e de criação imagética (desenho). A abordagem de HQs em sala de aula também contribuiu para que os alunos compreendessem os elementos que compõem este gênero de forma participativa, ativa e prática.

As abordagens em sala de aula foram realizadas em quatro etapas básicas: 1 – Introdução da literatura Shakespeariana; 2 – Ensino de pré-requisitos básicos para criação de uma HQ; 3 – Adaptação de um texto de Shakespeare para uma HQ; 4 – Produção final da HQ.

De acordo com Gaudreault e Marion (2012), o potencial midiático narrativo intrínseco (HQs) serve de base para os conteúdos midiáticos narrativos extrínsecos (a peça), ou seja, muitos dos elementos utilizados na produção da HQ recorrem ao texto “fonte”, fazendo com que certa proximidade seja mantida entre ambos. Deste modo, o projeto trabalhou diretamente com o conceito de adaptação, no qual uma mídia específica, ao fluir para outra, sofre perda de alguns elementos, revelando o caráter principal da adaptação midiática (GAUDREAUULT e MARION, 2012, p.124). Além disso, o projeto adequou-se às diretrizes preconizadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) ao colocar o estudante como um adaptador de textos literários para HQs, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, abordando os gêneros textuais e ensinando técnicas de desenho e estrutura textual para HQs.

Por que Shakespeare?

Trabalhar com clássicos literários não é tarefa fácil nos dias atuais, porque “as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida” (CALVINO, 1993, p. 10). Outro fator que agrava o desinteresse por esse tipo de leitura é o tempo. Como aponta Calvino (1993), o nosso ritmo de vida, além de nos esmagar com uma avalanche de papel impresso, não oferece comodidade para a leitura prazerosa, ou seja, aquela destituída de segundos interesses, como por exemplo, realizada para produzir uma publicação a respeito de determinada obra. Contudo, afirma o autor, a escola tem o dever de instrumentalizar seus alunos com um número mínimo de leituras clássicas para que, no futuro, esses mesmos alunos possam fazer suas escolhas (CALVINO, 1993, p. 15).

Estando em acordo com essas considerações, o projeto “Meu Shakespeare” objetivou introduzir a literatura shakespeariana no contexto escolar. A questão a ser pensada era como aproximar o público jovem de uma obra escrita no século XVI, no caso, *Romeu e Julieta*. A adaptação surgiu como uma alternativa particularmente interessante. O objetivo não foi substituir a leitura da obra original pela adaptada, mas introduzir a obra de Shakespeare para o público jovem, torná-lo palatável e aguçar a curiosidade deste público para a leitura deste texto.

Considerado um dos maiores dramaturgos da história, Shakespeare tem seus textos e obras adaptados para teatro, cinema, televisão, literatura, e até mesmo quadrinhos. Enquanto alguns críticos entendem esse processo como uma descaracterização das obras

originais, outros compreendem que a adaptação é um fenômeno natural e autônomo pelo qual passa qualquer criação midiática. Incluindo aqui o próprio Shakespeare que, com base na teoria da adaptação de Linda Hutcheon (2006), também pode ser considerado um adaptador de textos em sua época. Como afirma Jill Levenson (LEVENSON, 2000 *apud* O'SHEA e GUIMARÃES, 2007, p.129), antes de Shakespeare escrever *Romeu e Julieta* a história trágica dos amantes de Verona já se apresentava nas novelas italianas do século XV de Matteo Bandello (1554), fonte imediata de Shakespeare. Levenson acrescenta que:

Ao escrever o texto de sua peça, Shakespeare dramatizou e encenou uma história que já era conhecida na Inglaterra havia pelo menos trinta anos. (...) Embora Shakespeare tenha mantido os eventos principais do poema de Brooke, algumas personagens secundárias, como Mercúrio, Teobaldo e a Ama, ganham proeminência em seu texto. (LEVENSON, 2000 *apud* O'SHEA e GUIMARÃES, 2007, p. 129-131).

Segundo Linda Hutcheon (2006), a adaptação é um fenômeno imerso na criação de uma pintura, de um poema, de uma ópera, de uma música, de uma dança etc.. Porém, para a autora, esse fenômeno se acentua com a chegada da pós-modernidade, considerando que temos vários materiais à nossa disposição. Ou seja, o processo de criação ganha influências não somente do rádio, da televisão, do filme ou das mídias digitais, mas também alcança os parques temáticos, as encenações históricas e as experiências de realidade virtual (HUTCHEON, 2006, p. xi).

Pelo projeto, reiteramos que adaptar um texto de Shakespeare para uma HQ, além de ser uma prática paralela às apropriações de suas obras, pode ser um meio conveniente e agradável de ajudar os alunos a compreenderem que a cultura ou influências da época moldam a compreensão do texto. Além disso, se usadas com imaginação e de modo mais aprofundado, as HQs podem ajudar os estudantes a reconhecerem problemas críticos e preocupações teóricas (PERRET, 2004, p. 91).

O que são HQs

História em quadrinho não é literatura, não é pintura, não é desenho. Há duas vertentes sobre o que são quadrinhos. A primeira defende que quadrinhos são, basicamente, imagens + palavras, observando que a palavra nem sempre aparece. A segunda vertente, defendida por Will Eisner (EISNER, 2010), ressalta que quadrinhos são imagens sequenciais. A questão levantada a partir dessas duas ideologias é: para ser considerado quadrinho tem de haver sequência? Neste caso podemos considerar que a ideia de sequência está atrelada aos elementos tempo-espço. Entretanto, como o objetivo deste trabalho não se refere a discussões mais profundas sobre esses aspectos utilizaremos a seguinte definição: quadrinhos são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, bem como justaposição de imagens e palavras (MODENESI e PAIVA, 2013, p. 9-10).

Dentro da perspectiva da intermedialidade³ o fenômeno que ocorre nos quadrinhos se refere à combinação de mídias, ou seja, quando duas ou mais mídias mesclam seus elementos para formar um terceiro gênero midiático distinto (RAJEWSKY, 2012, p. 58-60). Em se tratando das HQs, por exemplo, temos a junção de imagem e fala em sua

³O termo intermedialidade bem como sua explicação é retomado no tópico "A análise".

composição, que são elementos distintos, mas complementares. Entretanto, lembramos que a composição pode ser dada apenas com imagens em sequência, visto que a ausência da fala não restringe a significação desse gênero.

Embora essas respostas nos direcionem, notamos que o conceito de HQ se tornou complexo e de difícil delimitação na mesma velocidade em que o formato tradicional se expandiu em vários subgêneros, tais como as tirinhas, as *graphic novel*, os mangás, os *cartoons*, as charges etc.

A história das HQs

Em um breve histórico podemos ver que o surgimento das HQs aconteceu oficialmente no séc. XIX com a introdução de balões de fala nos personagens e a sequência de imagens. Embora alguns defendam que, bem antes disso, as pinturas rupestres fossem uma das primeiras formas de HQs, elas não apresentavam elementos que aqui, por exemplo, consideramos básicos, como balões de fala ou mesmo a sequência de imagens.

Em 1896 foi lançada “The yellow kid”, a primeira HQ com fala em primeira pessoa, ou seja, o personagem principal tinha sua voz impressa em sua roupa, o que evoluiu para os balões de fala atuais. Após essa época, as HQ tornaram-se uma forma de arte e comunicação de massa que se expandiu rápido.

Contrariando essa expansão, após a Segunda Guerra Mundial até meados de 1970, o Dr. Frederick Wertham, no livro “Sedução do inocente”, fez com que os quadrinhos fossem censurados, pois, segundo ele, as HQs influenciavam negativamente na escola sexual, bem como no desenvolvimento das crianças e jovens (*apud* JARCEM, 2007, p. 5-6). Nesse período, as vendas caíram e as publicações passaram a ser monótonas e cheias de explicações, para não ferir a moral da sociedade.

Atualmente, essas acusações são insustentáveis. As HQs são livres para discutir temas como terrorismo, guerras, preconceitos raciais, homossexualidade etc. Outro diferencial é que as HQs modernas são humanizadas: apresentam super-heróis com características psicológicas, com dúvidas, fraquezas, angústias e isso os aproxima dos leitores igualmente frustrados e complexos. Acompanhando as mudanças sociais, as HQs atendem ao mercado lucrativo além de ser uma forma de comunicação e arte.

No Brasil, o espaço destinado às HQs deixou de ser somente o da diversão alcançando também a função pedagógica. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o trabalho com os gêneros textuais permite que o aluno “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL- PCN, 1998, p. 51-52). Se por um lado, essa inclusão das HQs nos PCNs é vista como um incentivo à leitura, por outro lado, pode revelar o porquê da expansão desse tipo de publicação na última década. Os investimentos do governo para compra do gênero, pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, fez com que várias editoras investissem em livros cada vez mais elaborados, valorizando adaptações de grandes clássicos da literatura brasileira para o público jovem e adulto (RAMOS, 2014, p. 29).

Quadro 1. Informações, fontes e instrumentos utilizados para o cálculo do alcance.

A análise

A partir deste ponto, podemos retomar nosso objetivo, ou seja, iniciar a análise das adaptações de *Romeu e Julieta* feita pelos alunos do ensino médio. Mas, primeiramente, devemos atentar para alguns conceitos importantes, a saber: as adaptações passam pelos processos de transposição midiática e de proximização para adequar-se à nova mídia (HQ). Deste modo, realizou-se a análise à luz do conceito de transposição como apontado por Rajewsky (2012, p. 24-25), ou seja, entendemos a transposição midiática como a transformação de um produto de mídia em outra mídia, como por exemplo, a adaptação de um texto literário em HQ. Ao passo que a proximização, como discutida por Julie Sanders (2006) e desenvolvida por Gérard Genette em *Palimpsests*, trata da aproximação do texto ao contexto do público alvo, em seus aspectos sociais, históricos, culturais, temporais ou espaciais (JULIE SANDERS, 2006, p. 20 *apud* GENETTE, 1997, p. 304).

Para delimitar a análise faremos um recorte da peça teatral em quatro partes: o prólogo, a cena do balcão, o casamento e o desfecho. Em seguida, iremos contrastar com as respectivas cenas adaptadas de três HQs (nomeadas A, B e C) produzidas pelos alunos.

O Prólogo

Na peça teatral, o prólogo aparece com a finalidade de oferecer ao leitor elementos precedentes ou elucidativos da trama que vai se desenrolar. As palavras “rixa”, “intriga”, “morte”, “inimigas” denotam o caráter dramático da narrativa.

Duas casas, duas famílias com a mesma dignidade na aprazível Verona, onde se desenrola esta história, que parte de **antigas rixas** e chega a um novo **motim**, quando **sangue civil mancha mãos civis**. Pois, da prole dessas duas casas, **inimigas fatais**, um casal de amantes traídos pelo destino toma sua própria vida; seus desafortunados gestos, dignos de nossa pena, resultam em que, com sua morte, enterra-se também a luta de seus pais. **A terrível história de seu amor**, marcado pela morte, e a permanência do **ódio de seus pais**, que tão somente teve um basta com o **trágico fim** de seus filhos, constituem o que passa a narrar agora neste palco, por duas horas. Esta peça, se ouvida com paciência, tentará, com nosso esforço, prover-lhe todos os detalhes (SHAKESPEARE, 2012, p.11).



Figura 1. texto A – primeiro quadrinho.

Na adaptação (Fig. 1), a aluna usou como recurso o recordatório para introduzir essas características principais que direcionam a história, ou seja, o conflito entre as famílias “rivais”. As imagens das duas casas separadas pelas árvores, em estilos e cores diferentes, também foi uma tentativa de reproduzir o distanciamento entre os moradores.



Figura 2. texto B – primeiro quadrinho.

Utilizando o recurso da imagem apenas como elemento ilustrativo, a segunda HQ (Fig. 2) apresenta o recordatório para situar o leitor sobre o contexto da história. Podemos considerar que os personagens aparecem em *close-up*, ou seja, talvez sem intencionalidade, o aluno utilizou um enquadramento especial para capturar uma cena da realidade de modo que o olhar dos personagens ganhasse maior destaque, evidenciando-se, assim, a paixão imediata sentida pelos dois personagens.



Figura 3. texto C – primeiro quadrinho.

Na terceira HQ (Fig. 3) o desenho reforça a ideia apresentada no recordatório. Considerando-se que a espacialidade é descrita como “na cidade de Verona” e a temporalidade evidenciada apenas pelo verbo “haver” no passado, os castelos podem ser vistos como elementos que remetem o leitor a uma realidade distante da atualidade. O espaço é reduzido não somente à cidade de Verona, mas também aos castelos das duas famílias. Elementos que remetem a uma determinada temporalidade, ou seja, época medieval em que se era comum às famílias renomadas morar em construções desse tipo.

Parece um tanto óbvio apontar essas características, mas devemos lembrar que a ligação desses elementos por parte do leitor somente ocorre de forma instantânea e coerente a depender dos desenhos e falas oferecidos pelo quadrinista. Como aponta Eisner:

A configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da imagem (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (WILL EISNER, 1999 apud PESSOA, 2008, p 4).

A interpretação de uma HQ passa pelo reconhecimento de imagens e sentidos compartilhados pelas experiências de vida de cada um. Imagens e sentidos que, no momento da leitura, se contrastam e/ou se complementam para um entendimento íntegro do quadrinho, o que garante, portanto, uma recepção diferenciada por parte dos leitores. Cada quadrinho se torna único diante da interpretação particular de cada observador.

A cena do balcão

O primeiro encontro a sós entre Romeu e Julieta – ela no balcão e ele no jardim – é uma cena clássica no imaginário coletivo. Para além do suspense gerado pela audácia de Romeu ao se arriscar, pulando o muro dos inimigos, o drama da cena se deve, principalmente, às juras de amor carregadas de emoção e cumplicidade. Na peça, ao se aproximar da janela de Julieta, Romeu diz em voz baixa:

Romeu - Que luz é essa, que brilha através daquela janela? Vem do leste, e Julieta é o sol! – levanta ó belo sol, e acaba com a lua ciumenta, que já se encontra doente e pálida de dores virginais, porque tu, sua serva, és muito mais bonita que ela. Não aceites ser dela a serva, já que ela é invejosa.”

Julieta - Ai de mim! (...) Ah, Romeu, Romeu! Por que tinhas que ser Romeu? Renega teu pai, rejeita teu nome; e se assim não quiseres, jura então que me tens amor e deixarei de ser uma Capuleto. (...) Romeu, livra-te de teu nome; em troca dele, que não é parte de ti, toma-me inteira para ti.

Romeu - Tomo-te por tua palavra: chama-me de teu amor, e serei assim rebatizado; nunca mais serei Romeu (SHAKESPEARE, 2012. p. 51-52).



Figura 4. texto A – quinto quadrinho.

Na adaptação (Fig. 4), reutilizando o recordatório, a aluna suprime algumas cenas que ocorrem no hipotexto⁴ indo direto à cena do balcão. As falas entre Romeu e Julieta perdem elementos formais ao passo que se aproximam de um caráter mais coloquial. O cenário reproduzido é bastante próximo àquele presente no imaginário do público em geral: Julieta ao balcão e Romeu indo ao seu encontro com o uso de uma escada. Pode-se observar que nesse trecho ocorre a demarcação das casas, ou seja, aquela do lado esquerdo é a dos Capuleto, onde mora Julieta. É importante notar que a aluna apresenta uma cena em um plano aberto e utiliza o recurso de não detalhar os personagens presentes na imagem. Entretanto, o público consegue, por meio da associação entre os elementos verbais e não-verbais, distinguir quem é Julieta e quem é Romeu.

⁴Para Genette o hipotexto é “um texto anterior A”, o que podemos considerar como texto “fonte” (Genette, 1997).



Figura 5 e 6. texto B – quarto e quinto quadrisinhos.

Trabalhando com o plano panorâmico nas cores preto e branco o aluno representa o cenário noturno (Fig. 5), mas ao mesmo tempo direciona o foco para os personagens, que estão coloridos. Quanto à fala de Romeu percebemos que é um complemento do recordatório, reforçando a intenção de se aproximar de Julieta. No quadrisinho seguinte (Fig. 6), o plano é próximo, mostrando que ele cumpriu a ação de pular o muro, indo até a janela de Julieta. Com certo romantismo e cumplicidade, a fala dos personagens retoma a ideia do amor impossível pelo qual Romeu se propõe a lutar.



Figura 7. texto C – quarto quadrisinho.

Na terceira HQ, o aluno apresenta uma mesclagem entre a cena do balcão e o casamento (Fig. 7). As imagens colocadas lado a lado sugerem a ideia de velocidade das ações, reforçando a fala apresentada no recordatório: “e pouco tempo depois (...) eles se casam”. Um fato que chama atenção nesse quadrisinho é a ocorrência de uma hibridização de elementos culturais de uma forma bastante evidente. Ao mesmo tempo em que Julieta

mora em um castelo, elemento que percorre o imaginário coletivo quando se fala da Verona Shakespeariana, o casamento é representado com elementos comuns às cerimônias brasileiras, como a fala do padre: “você se aceita como marido e mulher?”, ou mesmo o figurino e a disposição dos noivos na cena. Podemos observar que esses elementos se contrastam e se complementam ao compor um único quadrinho, sem que isso interfira na totalidade da interpretação.

O Casamento

No fim do segundo ato, na cela de Frei Lourenço encontram-se Romeu e Julieta. Frei Lourenço diz: “Venham, venham comigo, e nós vamos tornar a cerimônia mais curta.” (SHAKESPEARE, 2012, p. 78).



Figura 8. texto A – sétimo quadrinho.

Deste modo, vemos que, de pouco destaque no hipotexto, a cena do casamento na HQ (Fig. 8), também recriou a imagem que o público brasileiro tem de um momento como esse. Em um plano americano, com personagens desenhados da cintura para cima, a aluna apresentou os personagens principais da cena: o padre, Romeu e Julieta. Outros elementos também contribuem para essa aproximação com a cultura brasileira, como o vestido branco e a grinalda usados por Julieta; o folheto nas mãos do padre, como quem acabasse de perguntar aos dois se era de suas vontades se casarem; e, por fim, a resposta “sim” do casal em um único balão de fala, representando a cumplicidade e o amor resguardados na cena.



Figura 9. texto B – sétimo quadrinho.

Se no quadrinho acima (Fig. 8) o casamento ganha um quadrinho à parte, nesta HQ (Fig. 9) ele se apresenta de forma suprimida no recordatório, com narrativa curta, similar ao que ocorre no hipotexto. Aqui a imagem enfatiza não o casamento, mas a proposta do Frei de que Julieta tomasse um “veneno” (espécie de sonífero) para não se casar com outro pretendente – o conde Páris, na peça teatral. No enquadramento feito pelo aluno, Julieta é apresentada em *close-up*, demonstrando certa aflição, enquanto o frei lhe mostra o “veneno” com um semblante sereno, como se transmitisse em sua expressão facial a calma e a confiança resguardadas em sua fala.

O Desfecho

A peça teatral é marcada pelo fim trágico, no qual o casal Romeu e Julieta cometem suicídio.

Príncipe: - Melancólica paz nos traz esta manhã. O sol, de luto, não se mostrará. Embora daqui, vão, e conversem mais sobre esses tristes fatos. Alguns serão perdoados, e outros, punidos, pois jamais houve história mais dolorosa que esta de Romeu e Julieta. (SHAKESPEARE, 2012, p.154).

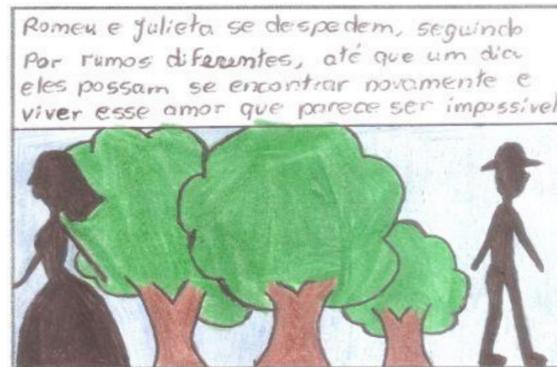


Figura 10. texto A – último quadrinho.

O desfecho desta HQ (Fig. 10) apresenta uma característica cada vez mais comum nos romances modernos. Como aponta Resende (2008) é comum que nas produções contemporâneas não aconteça uma expectativa em relação ao futuro. Mesmo que se pareça intolerável, inaceitável, o fim pode ser justificado pela presentificação da narrativa e pelo conflito que ali se instaura. A aluna coloca os personagens indo a rumos diferentes, porém deixa subentendido no recordatório a possibilidade de eles se reencontrarem no futuro. Nesse último quadro, Julieta e Romeu aparecem apenas como perfis em sombra. O preto pode ser visto como uma cor que representa a dramaticidade da cena, a tristeza, a dor. Ainda podemos destacar o distanciamento do casal ressaltado pela perspectiva. Julieta aparece em primeiro plano, sendo possível ver apenas parte do seu corpo, enquanto que Romeu, ao fundo, é desenhado em corpo inteiro, notando-se claramente que ambos seguem para lados opostos.

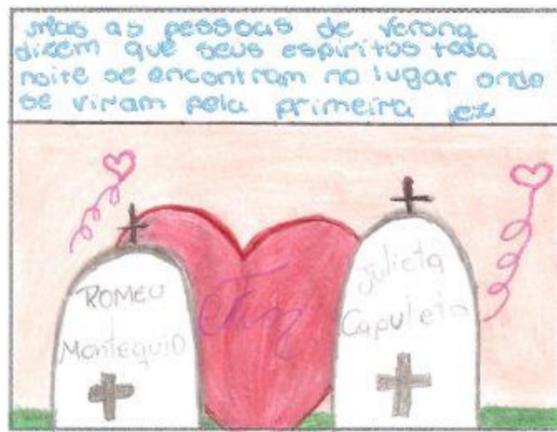


Figura 11. texto B – último quadrinho.

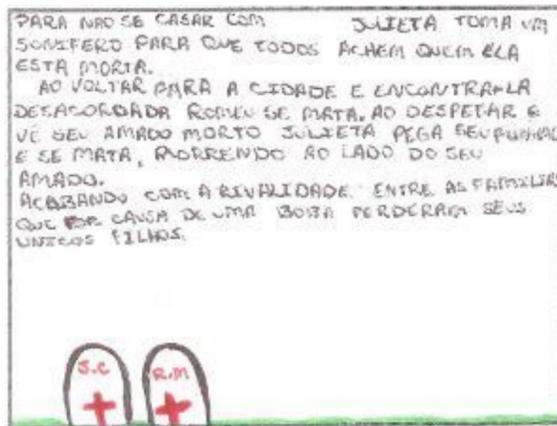


Figura 12. texto C – último quadrinho.

Embora uma das HQs (Fig. 11) apresente no recordatório um desfecho reconfortante, em que diz que os espíritos dos apaixonados ainda aparecem nas noites de Verona, a lápide como os nomes (Fig. 11) e iniciais (Fig.12) de Romeu e Julieta é colocada como elemento referente à morte do casal e, portanto, recorrente ao fim trágico e melancólico da história apresentada na peça teatral.

CONCLUSÃO

Ao longo das oficinas os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com as peças de Shakespeare, que muitas vezes são tidas como leituras distanciadas do público atendido, seja pelo acesso limitado às bibliotecas ou mesmo pelo fato de as obras serem vistas como de difícil compreensão. Deste modo, os alunos trabalharam suas habilidades de leitura, escrita e criação. Sendo que primeiro ouviam a história e depois faziam a adaptação para os quadrinhos, gênero que associa imagem e escrita em sua composição. Além disso, foi oferecida aos alunos uma breve narrativa de como as HQs se desenvolveram ao longo dos anos, bem como quais são os elementos que as compõem, fator que contribuiu para o desenvolvimento do saber sobre esse gênero.

Ainda que de forma superficial, devido à curta duração das intervenções, a transposição da peça de Shakespeare para uma HQ exigiu minimamente que o aluno compreendesse dois gêneros a serem trabalhados. Primeiro, os personagens, cenário, tempo e narrativa da peça teatral de *Romeu e Julieta*. Segundo, os elementos que compõem uma HQ. Contudo, ao adaptar o clássico percebemos que muitos recursos foram acrescidos de

Figura 9. texto B – sétimo quadrinho.

forma não intencional, ou seja, na construção da HQ personalizada, os alunos utilizaram habilidosamente dos seus conhecimentos prévios, bem como de elementos de suas culturas. Considerando o contexto em que as HQs foram produzidas, as emoções e dramas da peça teatral foram criativamente apropriadas e adaptadas às HQs. Mesmo sem o domínio do termo intermedialidade os alunos trabalharam com duas mídias distintas, mesclando imagem e fala ao criarem suas versões de *Romeu e Julieta*. Ainda podemos dizer que a proximização com o contexto cultural dos tempos atuais ocorreu de forma coerente com a produção da HQ. Mantendo os elementos fundamentais – ou aqueles que eles consideraram relevantes na peça teatral – os alunos inseriram imagens de suas referências de mundo como no caso da cerimônia do casamento (FIG. 08), do castelo em forma de uma casa (FIG. 05), do próprio ritual fúnebre, onde elucidam o enterro dos personagens (FIG. 11 e 12) em vez do depósito em uma cripta etc.

De modo geral, os resultados obtidos com o projeto “Meu Shakespeare” foram satisfatórios, considerando que o objetivo principal que era fazer com que os participantes conseguissem fazer adaptações de textos Shakespearianos para HQs. Algumas produções recolhidas, como observadas nas análises, nos mostram que os alunos atingiram o objetivo com muito mérito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEF, 1998.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cultrix, 1993.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista.** 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsests: Literature in the second degree.** Lincoln: University of Nebraska, 1997.
- HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation.** New York and London: Routledge, 2006.
- JARCEM, René Gomes Rodrigues. **História das histórias em quadrinhos.** Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao5setembro2007/06-historia-hq-jarcem.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- MODENESI, Thiago Vasconcellos; PAIVA, Fábio da Silva (Org.). **Quadrinhos e educação em cinco pontos de vista.** Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2013.
- O’SHEA, José Roberto; GUIMARÃES, Daniela Lapoli. “Apenas um nome!”: metamorfoses de Romeu e Julieta. In MALUF, Sheila Diad.; AQUINO, Ricardo Bigi de. (Orgs.). **Olhares sobre textos e encenações.** Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2007. p. 129-146.
- PERRET, D. Marion. How comic books interpret Shakespeare. **College Literature**, vol. 31, n. 4. City, p. 91, 2000,

PESSOA, Alberto Ricardo. **Histórias em quadrinhos: um meio intermediático**. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação (BOCC), 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadrinhos.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

RAJEWSKY, Irina. Intermedialidade, Intertextualidade e Remediação: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 24-25; 58-60.

RAMOS Paulo; VERGUEIRO Waldomiro; FIGUEIRA Diego. (Org.). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira do século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008. p. 26-29.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. New York and London: Routledge, 2006.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

VIEIRA, Valdinei Pedro Sales; VIEIRA, Erika Viviane Costa. Projeto “Meu Shakespeare”: uma intervenção intermediática. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 111-123, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 14 jan. 2016

Aceito em: 04 set. 2016.

Conhecendo os benefícios dos alimentos: alimentos funcionais

Andressa Rodrigues Ramos Reis¹
Juliana Mikaelly Dias Soares²
Alessandra Gonçalves de Souza³
Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias^{4*}

¹Universidade de Pernambuco (UPE), Nutrição. Petrolina, PE – Brasil. E-mail: des-sar3@hotmail.com.

²Universidade de Pernambuco (UPE), Nutrição. Petrolina, PE – Brasil. E-mail: juliana_mikaelly@hotmail.com.

³Universidade de Pernambuco (UPE), Nutrição. Petrolina, PE – Brasil. E-mail: ale-goncalves12@hotmail.com.

⁴Universidade de Pernambuco (UPE), Nutrição. Programa de Pós-graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Petrolina, PE – Brasil. E-mail: cristhiane.omena@upe.br.

*Correspondência: Universidade de Pernambuco – UPE – campus Petrolina, Curso de Nutrição. BR 203 KM2 S/N. Campus Universitário. Vila Eduardo. CEP:

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar e estimular, por meio da educação nutricional, o consumo de alimentos funcionais regionais. A metodologia se baseou em duas etapas: na primeira foram obtidas informações sobre os hábitos alimentares da população estudada, pais e/ou responsáveis, professores e funcionários (n = 98) de uma escola pública no município de Petrolina – PE, através do questionário de frequência alimentar dos alimentos funcionais mais comuns na região. Na segunda etapa realizaram-se palestras para a população alvo demonstrando a importância de uma alimentação correta e equilibrada. Os resultados do questionário alimentar demonstraram baixo consumo de frutas e alto consumo de cebola, alho, feijão, tomate e pimentão diariamente. Notou-se que mesmo sendo uma região economicamente voltada para a agricultura, ainda é pequeno o consumo de frutas e que as pessoas desconhecem o papel dos alimentos funcionais.

Palavras-chave: Alimentação; alimento funcional; educação alimentar e nutricional.

Knowing the benefits of foods: functional foods

ABSTRACT

The present study aimed to analyze and stimulate the regional consumption of functional foods, through nutrition education. The methodology was based on two stages: the first stage was obtained information about the dietary habits of the population, parents and/or guardians, teachers and employees (n = 98) of the public school in the municipality of Petrolina – PE. This data were collected through the survey of food frequency of functional foods more ordinary in the region. In the second stage, lectures were delivered for the target population demonstrating the importance of proper and balanced nutrition, as well as we talked about the functional foods. The results of the survey indicate lower feed intake of fruits and high consumption of onions, garlic, beans, tomatoes and peppers daily. It was noted that even a region economically oriented to agriculture, there is still a low consumption of fruit. It was observed that people do not know about the role of functional foods.

Keywords: Feeding, functional food, food and nutrition education.

INTRODUÇÃO

56328 – 903,
Petrolina – PE.
Email: crisbo-
mena@hotmail.
com; cristhiane.
omena@upe.br.

A transição nutricional corresponde às mudanças negativas nos padrões dietéticos. Com isso o perfil alimentar da população brasileira vem se alterando gradativamente, caracterizando-se pelo consumo deficiente de carboidratos complexos e fibras e pelo consumo excessivo de alimentos industrializados; refinados, ricos em gorduras, açúcares e sal; e de alta densidade calórica (ALMEIDA et al., 2002).

Maus hábitos alimentares estão associados a diversos prejuízos à saúde, entre eles, a obesidade, cujos índices têm crescido nas últimas décadas como resultado de aumento no consumo de alimentos com alta densidade calórica e redução na atividade física (ALMEIDA et al., 2002). Com o aumento da obesidade e das doenças associadas à obesidade, no Brasil, há que se combinar orientações para a redução das deficiências nutricionais com orientações visando a prevenção das doenças crônicas não transmissíveis (SICHERI et al., 2000).

O papel da nutrição hoje vai além da ênfase sobre a importância de uma dieta balanceada (CARVALHO et al., 2006), proporcionando além da nutrição básica a promoção à saúde. Os alimentos funcionais são alimentos ou bebidas que, quando consumidos na alimentação cotidiana, além de nutrir podem trazer benefícios fisiológicos específicos, graças à presença de ingredientes fisiologicamente saudáveis (CANDIDO e CAMPOS, 2005). Estes ingredientes não são nutrientes clássicos, mas apresentam propriedades funcionais benéficas, além dos efeitos tradicionais dos nutrientes (ANGELIS, 2001). Esses compostos são encontrados em hortaliças (CARVALHO et al., 2006) e leguminosas (fibras, amido resistente, inulina, ácido fenólico, genistelina, luteína, zeaxantina, indois, isotiocianatos, betacaroteno) (CARVALHO et al., 2006; ANJO, 2004), frutas (licopeno, vitamina C, carotenoides, flavonoides, taninos), bebidas lácteas (probióticos) (THAMER e PENNA, 2006) e devem ser consumidos normalmente (ANGELIS, 2001).

Considerando isto, deve ser recomendada uma alimentação saudável e equilibrada, que vise atender todas as necessidades de nutrientes essenciais além das indicações tradicionais, mas também, que propõe a enriquecer a alimentação com fontes de alimentos funcionais, através de uma alimentação amplamente variada, contendo frutas e verduras em boa quantidade (4 a 5 porções/dia) (ANGELIS, 2001). O consumo desses alimentos considerados funcionais vem aumentando ao longo dos anos (CANDIDO e CAMPOS, 2005).

A economia do município de Petrolina-PE é baseada na agricultura, com destaque para o setor de fruticultura irrigada, assim, há uma grande disponibilidade desses alimentos para consumo. Dessa forma, objetivou-se investigar a frequência alimentar e a quantidade do consumo de alimentos funcionais regionais entre pais e/ou responsáveis, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina. Além de estimular o consumo de alimentos funcionais regionais utilizando-se da educação nutricional.

METODOLOGIA

Estudo de corte transversal realizado com pais e/ou responsáveis de alunos, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina, no período de agosto de 2010 a junho de 2011. A participação foi voluntária durante uma atividade pedagógica realizada pela escola para os pais e/ou responsáveis de alunos e nos intervalos das atividades

desenvolvidas na escola para os professores e funcionários. Esse estudo se propôs a obter informações sobre os hábitos alimentares da população estudada, n=98, através da aplicação de um questionário de frequência alimentar construído pelos pesquisadores sobre os alimentos com propriedades funcionais comercializados na região sendo o mesmo testado e validado anteriormente a sua aplicação com a finalidade de realizar ajustes antes do início da coleta de dados.

O questionário de frequência alimentar continha uma listagem de alimentos com propriedades funcionais comercializados na região. Esse questionário foi dividido em três grupos distintos (I – grupo: Verduras e legumes; II – grupo: Frutas e sucos naturais e III-grupo: Cereais, tubérculos e leguminosas. A partir desse questionário foi possível determinar o consumo alimentar através da frequência alimentar (mensal, durante os últimos 30 dias; semanal, durante os últimos 07 dias, diária e sazonal) e da quantidade (através de porções preestabelecidas e/ou informada pelo entrevistado). Após o preenchimento dos questionários, para a tabulação dos dados, empregou-se a análise estatística descritiva, pelo programa Microsoft Office Excel 2003, apresentando os dados finais em percentual e frequência.

Em contrapartida, foi desenvolvido atividades de educação nutricional, através de materiais confeccionados, entre eles: álbuns seriados sobre os temas abordados; folhetos informativos sobre os alimentos e suas formas de preparo e conservação das características nutricionais dos mesmos. Além de dinâmicas sobre os assuntos abordados para estimular a participação e interação do grupo. Durante essa atividade foi possível repassar conceitos e informações sobre alimentação saudável e nutrição através da realização de palestras e oficinas com os temas - Alimentos funcionais: conceitos e importância; Comportamento alimentar: organização de horários para refeições; Distribuição dos grupos de alimentos na alimentação diária: modelo da pirâmide; Refeição balanceada: alimentos energéticos, construtores e reguladores.

Esse Projeto foi submetido à avaliação do Comitê de ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE) e aprovado em dezembro de 2010, processo n° 245/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos através da aplicação do questionário de frequência alimentar. Mesmo diante de estudos e recomendações afirmando que frutas, legumes e verduras, como parte da alimentação diária, poderiam ajudar na prevenção das principais Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) como as doenças cardiovasculares e os diversos tipos de câncer, pode-se notar através dos resultados obtidos que o consumo destes alimentos ainda não foi expressivo.

| I. Verduras e legumes | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|-------|-------|--------------|--------|--------------|--------|--------|---------|---------|
| | Nunca | | | | | | | | | Sazonal |
| | ou < 1 mês | 1-3 * | 1 ** | 2-4 ** | 5-6 ** | 1 *** | 2-3*** | 4-5*** | ≥ 6 *** | |
| Abóbora | 16,33 | 23,47 | 16,33 | 30,61 | 2,04 | 11,22 | - | - | - | - |
| Alho | 1,02 | - | - | 4,08 | 5,10 | 61,22 | 20,41 | 2,04 | 6,12 | - |
| Cebola | 4,08 | - | - | 8,16 | 5,10 | 61,22 | 18,37 | - | 7,14 | - |
| Pimentão | 7,14 | 3,06 | 6,12 | 11,22 | 7,14 | 46,94 | 8,16 | - | 5,10 | - |
| Tomate | 1,02 | 1,02 | - | 14,28 | 5,10 | 54,08 | 16,33 | 1,02 | 7,14 | - |

Tabela 1. Consumo de alimentos funcionais regionais (n=98) por alunos, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina, 2011.

II. Frutos e sucos naturais

| | Nunca | | | | | | | | | Sazonal |
|---------------|--------------|--------------|-------|--------------|--------|-------|--------|--------|---------|--------------|
| | ou < 1 mês | 1-3 * | 1 ** | 2-4 ** | 5-6 ** | 1 *** | 2-3*** | 4-5*** | ≥ 6 *** | |
| Acerola | 19,39 | 20,41 | 16,33 | 31,63 | 4,08 | 5,10 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | - |
| Banana | 11,22 | 10,32 | 11,22 | 26,53 | 12,24 | 22,45 | 3,06 | - | 3,06 | - |
| Caju | 32,65 | 23,47 | 7,14 | 12,24 | 2,04 | 3,06 | - | - | - | 17,35 |
| Coco | 39,79 | 23,47 | 15,31 | 13,26 | 4,08 | 2,04 | - | - | - | 2,04 |
| Goiaba | 18,37 | 25,51 | 16,33 | 22,45 | 11,22 | 6,12 | - | - | - | - |
| Mamão formosa | 32,65 | 12,24 | 8,16 | 25,51 | 9,18 | 11,22 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | - |
| Mamão papaya | 43,98 | 12,24 | 9,18 | 17,35 | 3,06 | 8,16 | 2,04 | 1,02 | 1,02 | - |
| Manga | 16,33 | 17,35 | 16,33 | 30,61 | 11,22 | 6,12 | - | - | 2,04 | - |
| Melancia | 17,35 | 21,43 | 22,45 | 30,61 | 4,08 | 3,06 | - | - | 1,02 | - |
| Umbu | 29,60 | 4,08 | 5,10 | 5,10 | 1,02 | 1,02 | - | - | - | 54,08 |
| Uva | 22,45 | 32,65 | 16,33 | 19,39 | 3,06 | 3,06 | 1,02 | - | - | 2,04 |

III. Pães, cereais, tubérculos e leguminosas

| | Nunca | | | | | | | | | Sazonal |
|---------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------|--------------|--------|--------|---------|---------|
| | ou < 1 mês | 1-3 * | 1 ** | 2-4 ** | 5-6 ** | 1 *** | 2-3*** | 4-5*** | ≥ 6 *** | |
| Batata Doce | 34,69 | 27,55 | 16,33 | 12,24 | 6,12 | 3,06 | - | - | - | - |
| Feijão Cozido | 2,04 | 1,02 | - | 6,12 | 8,16 | 69,39 | 8,16 | - | 4,08 | 1,02 |
| Milho Verde | 10,32 | 14,28 | 28,57 | 29,60 | 2,04 | 5,10 | 1,02 | - | - | 13,26 |
| | | | | | | | | | | 6 |

* vezes por mês (%); ** vezes por semana (%); *** vezes por dia (%).

Ingerir uma variedade de frutas, legumes e verduras garante, seguramente, uma adequada ingestão da maior parte dos micronutrientes, fibras e uma gama de fatores nutricionais essenciais. De certa maneira, o aumento do consumo de frutas, legumes e verduras ainda pode auxiliar na substituição de alimentos com altas concentrações de gorduras saturadas, açúcar e sal.

Avaliando os resultados obtidos pode-se verificar algumas características do padrão alimentar da população entrevistada. Como o consumo de certos alimentos típicos da região, por exemplo, a abóbora, conhecida no Nordeste do Brasil como jerimum. Segundo Silveira e colaboradores (2008) é bastante consumida nesta região, sendo a sétima na lista de vegetais mais consumidos, ocupando o quinto lugar em volume de comercialização no Estado de Pernambuco. Tal afirmação foi comprovado pela estudo, visto que a população entrevistada relatou ter o costume de seu uso com prevalência para a opção 2 a 4 vezes por semana (30,61%), seguido da opção 1 a 3 vezes por semana (23,47%).

A abóbora é composta por carotenoides da fração betacaroteno, alfa-caroteno, luteína, licopeno, criptoxantina e *cis betacaroteno*, precursoras de provitamina A. Dentre os compostos presentes neste vegetal destacam-se os frutoligosacarídeos (FOS), em especial a inulina, que estimula o crescimento das bactérias benéficas no cólon, as quais, por sua vez, suprimem a atividade de outras bactérias putrefativas (SILVEIRA et al., 2008).

Durante a pesquisa os entrevistados relataram várias formas de consumo da abóbora, listadas na tabela 2. Observa-se que a maior forma de consumo é de 2 colheres de sopa (72 gramas), seguida pela opção 2 fatias (100 gramas).

| Formas de consumo | % |
|------------------------|-------|
| 2 colheres de sopa | 19,39 |
| 3 a 4 colheres de sopa | 2,04 |
| 2 fatias | 15,31 |
| 3 fatias | 6,12 |
| Porção pequena | 12,24 |
| Porção média | 7,14 |
| Porção grande | 5,10 |

Tabela 2. Formas de consumo da abóbora (n=98) por alunos, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina, 2011.

Também foram relatados o consumo de alho, cebola, pimentão e tomate costumemente utilizados como temperos ou em forma de salada, como demonstrado na tabela 3, apresentando uma maior frequência de consumo na opção 1 vez por dia. Em relação ao alho, cebola e tomate, a segunda maior frequência de consumo, foi de 2 a 3 vezes por dia. Alguns entrevistados relataram que não utilizam o pimentão todos os dias por este apresentar um sabor e aroma bem característico e acentuado, seu consumo foi referido de 2 a 4 vezes por semana.

| Formas de consumo | % |
|-------------------|-------|
| ALHO | |
| ½ dente | 1,02 |
| 1 a 3 dentes | 14,28 |
| 4 dentes | 25,51 |
| 6 a 7 dentes | 8,18 |
| 12 dentes | 1,02 |
| 3 colheres de chá | 18,37 |
| Tempero | 21,43 |
| Com água | 1,02 |
| CEBOLA | |
| ½ unidade | 2,04 |
| 1 unidade pequena | 4,08 |
| 1 unidade média | 9,18 |
| 1 unidade grande | 4,08 |
| 3 unidades | 1,02 |
| Temperos | 47,96 |
| 2 a 3 rodela | 17,35 |
| Vinagrete | 8,16 |
| PIMENTÃO | |
| Tempero | 62,24 |
| Salada | 14,29 |
| 1 a 2 unidades | 6,12 |
| 3 rodela | 1,02 |

Tabela 3. Formas de consumo de verduras e legumes (n=98) por alunos, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina, 2011.

| TOMATE | |
|--|-------|
| Tempero | 45,92 |
| Salada | 25,51 |
| 1 a 3 unidades | 19,40 |
| 2 a 5 fatias médias | 13,26 |
| 1 colher de sopa de molho de tomate | 1,02 |
| Com açúcar | 1,02 |

Alho, cebola e tomate são alguns dos alimentos que expressam em maior quantidade compostos fitoquímicos, que segundo a ADA (*American Dietetic Association*) são substâncias encontradas em frutas e verduras que podem ser ingeridas diariamente em quantidades determinadas, mostrando potencial para modificar o metabolismo humano de maneira favorável à prevenção do câncer e de outras doenças degenerativas. A ingestão média de fitoquímicos é de aproximadamente 1 g a 1,5 g/dia em uma dieta que inclua frutas, verduras, chá e vinho tinto.

Segundo Anjo (2004), os prebióticos presentes nos alimentos anteriormente citados, tais como lactose, xilitol, inulina e frutooligossacarídeos, são carboidratos complexos resistentes às ações das enzimas salivares e intestinais. Essas substâncias apresentam os seguintes efeitos: alteram o trânsito intestinal, reduzem metabólitos tóxicos; previnem a diarreia ou da obstipação intestinal, por alterar a microflora colônica e diminuem o risco de câncer.

Além disso, podem provocar diminuição do nível de colesterol e triglicerídeos; controle da pressão arterial; incremento na produção e biodisponibilidade de minerais; redução do risco de obesidade e diabetes insulino-dependente e redução da intolerância à lactose. Os frutooligossacarídeos, como anteriormente citados na abóbora, também estão presentes no alho, tomate e cebola.

Nos bulbos, principalmente cebola e alho, existem compostos organossulfurados, responsáveis pelo odor e sabor característicos nos alimentos. Além de sua utilidade gastronômica, tem-se estudado as aplicações do alho como antibiótico, anti-hipertensivo, antitrombótico e na redução dos níveis de glicose no sangue.

As substâncias ativas (sulfetos alílicos) proporcionam proteção contra o cancro, bloqueando a ação de hormônios ou vias químicas no organismo que promovem o desenvolvimento da doença (IFIC, 2009). Além disso, baixam os níveis do colesterol de baixa densidade (LDL) e reduzem o colesterol total, a pressão sanguínea e o risco de câncer gástrico, ademais melhoram o sistema imunológico. Segundo a American Dietetic Association, é indicado o consumo de 1 dente de alho cru por dia, aproximadamente, o que representa 600-900 mg de alho.

Silva e Naves (2001) afirmam que tomates e produtos derivados como extrato, polpa e molhos e goiaba vermelha são as maiores fontes de licopeno. Também são referência de boas fontes de licopeno: o pimentão vermelho, melancia, mamão e pitanga (ARAB e STECK, 2000).

O licopeno é um potente antioxidante. Estudos demonstram que o licopeno protege contra o ataque de radicais livres a moléculas de lipídios, proteínas e DNA. Pesquisas demonstram seu papel essencial na redução do risco de ocorrência de algumas doenças crônicas e câncer, especialmente o de próstata (MORITZ e TRAMONTE, 2006).

Alguns fatores influenciam para uma maior ou menor quantidade de licopeno nos alimentos *in natura*, tais como o amadurecimento e o clima quente, estando frequentemente em maior quantidade, nas cascas. Enquanto, nos alimentos processados dependem das condições de processamento e/ou manipulação. Estudos aconselham uma maior ingestão de produtos processados já que nesses a biodisponibilidade do licopeno é maior (MORITZ e TRAMONTE, 2006).

Rao e Agarwal (2000) sugerem ingestão de 35mg/dia de licopeno para que este exerça sua função de antioxidante. Outra sugestão de quantidade para ingestão de licopeno é de 10-60mg para obter uma ação contra o câncer (CARVALHO et al., 2006).

Referente ao consumo de frutas e sucos naturais obteve-se resultados abaixo do esperado, por se tratar de uma região agrícola e produtora de todos estes frutos. A acerola e banana apresentaram maior frequência de consumo na opção 2 a 4 vezes por semana. Enquanto a banana obteve como segunda maior frequência de consumo de uso 1 vez por dia.

Como constatado na Tabela 4, a maioria dos entrevistados relataram o consumo da acerola sob a forma de sucos. Segundo Moraes e Colla (2006), os benefícios obtidos com o ácido ascórbico, presente na acerola, em estudos epidemiológicos atribuem à vitamina um possível papel de proteção no desenvolvimento de tumores em seres humanos.

Fruto oriundo da aceroleira, a acerola, tem sua produção implementada em todo o Nordeste brasileiro, consistindo uma importante fonte de carotenoides. Estes pigmentos naturais fazem parte do sistema de defesa antioxidante, protegendo as estruturas lipídicas da oxidação ou por sequestro de radicais livres gerados no processo fotoxidativo (MORAES e COLLA, 2006). Desta forma, auxiliam na proteção contra o câncer de bexiga, útero, próstata, pulmão e colorretal (ANJO, 2004).

Em relação à forma de consumo da banana observa-se na tabela 4 que há predomínio do consumo *in natura*. O fruto apresenta como composto ativo, os prebióticos em especial frutooligossacarídeos, que como relatado anteriormente, apresentam inúmeras ações benéficas ao organismo. Segundo Anjo (2004), o consumo de 4-5 g ao dia são suficientes para estimular o crescimento das bifidobactérias.

| Formas de consumo | % |
|-----------------------------|-------|
| ACEROLA | |
| 1 a 3 copos (250ml) de suco | 75,51 |
| Fruta (5 unidades) | 13,27 |
| BANANA | |
| 1 a 4 unidades | 68,36 |
| Vitamina | 17,35 |
| Salada | 9,18 |
| Bolo | 2,04 |

Tabela 4. Formas de consumo das frutas (n=98) por alunos, professores e funcionários de uma escola pública de Petrolina, 2011.

| | |
|--|-------|
| CAJU | |
| 1 a 3 copos (250ml) de suco | 43,88 |
| 1 a 2 unidades | 31,63 |
| COCO | |
| 1 copo (250ml) de água de coco | 56,12 |
| 1 colher de coco ralado | 22,45 |
| Temperar peixe | 4,08 |
| Bolo | 3,06 |
| Doce | 3,06 |
| Polpa | 1,02 |
| GOIABA | |
| 1 a 3 copos (250ml) de suco | 54,08 |
| Fruta | 16,33 |
| Salada | 10,20 |
| Unidade média | 8,16 |
| MAMÃO FORMOSA | |
| 200 gramas do fruto | 42,86 |
| 1 unidade | 15,31 |
| Salada | 10,20 |
| Vitamina | 8,16 |
| MAMÃO PAPAYA | |
| 200 gramas do fruto | 22,47 |
| 1 unidade | 13,27 |
| Salada | 10,20 |
| Vitamina | 2,04 |
| MANGA | |
| 1 a 3 unidades | 57,14 |
| 1 copo (250ml) de suco | 36,73 |
| Salada | 11,22 |
| MELANCIA | |
| 1 fatia (200g) | 77,55 |
| Salada | 7,14 |
| 1 copo (250ml) de suco | 3,06 |
| UMBU | |
| 1 copo (250ml) de suco | 57,14 |
| 20 a 30 unidades | 36,73 |
| 7 a 10 unidades | 7,14 |
| Geleia | 1,02 |
| Doce | 1,02 |
| UVA | |
| 5 a 30 unidades | 67,34 |
| 1 copo (250ml) de suco industrializado | 11,22 |
| 1 copo (250ml) de suco natural | 5,10 |
| Salada | 4,08 |

O caju e o coco obtiveram maiores porcentagens referentes à opção nunca ou menos de 1 vez por mês, sendo ambas seguidas pela opção 1 a 3 vezes por mês. Estes dados demonstram o não aproveitamento completo do pedúnculo do caju (LIMA, 2008). No Nordeste, a produção do caju tem uma grande importância socioeconômica, sendo importante frisar que em peso, o caju é composto por 10% de castanha (fruto verdadeiro) e 90% de pedúnculo (pseudofruto).

Com o desperdício do pedúnculo perdem-se compostos ativos importantes (LIMA, 2008). Os entrevistados relataram que a principal forma de consumo é pelo suco, tabela 4. No concentrado de pedúnculo de caju foram identificados os ácidos fenólicos, sendo estes os ácidos gálico, ferúlico, cafeico, protocatecuico, quínico, cinâmico, gentísico, p-cumárico e salicílico, os quais lhes conferem o potencial antioxidante (BROINIZI et al., 2007). O caju, além de fonte de vitamina C, contém cálcio, fósforo e outros nutrientes (CARVALHO et al., 2006).

A água de coco, por sua vez, vem sendo usada para saciar a sede, como substituto da água e também para repor eletrólitos nos casos de desidratação. Os eletrólitos podem ser sais inorgânicos simples de sódio, potássio ou magnésio, ou moléculas orgânicas complexas que apresentam funções importantes para manutenção do equilíbrio corpóreo (CARVALHO et al., 2006). Durante a pesquisa, 55,1% dos entrevistados relataram consumir do coco na forma de água de coco.

A goiaba por sua vez teve como maior frequência de consumo de 1 a 3 vezes por mês, seguido por 2 a 4 vezes por semana. 52,04% dos entrevistados relataram consumir a goiaba na forma de suco, sendo seguida pelo consumo da fruta *in natura* (16,33%). De acordo com Arruda (2007), alguns estudos indicam que a ingestão de 0,5 a 1kg de goiaba por dia tem efeito de reduzir a pressão arterial e níveis de colesterol e triglicérides totais e aumentar HDL-colesterol em pacientes com hipertensão arterial.

Associado a esses benefícios funcionais, a goiaba apresenta alto conteúdo de vitamina C, fibra solúveis e licopeno. Vários estudos mostraram correlação inversa entre dietas ricas em licopeno com a incidência de doenças cardiovasculares e vários tipos de câncer (ARRUDA, 2007), desta forma, o consumo da goiaba proporciona tais benefícios, uma vez que esse fruto, como anteriormente citado, é rico em licopeno.

O mamão é uma fruta rica em vitamina C, carotenoides (provitamina A), sais minerais e carboidratos (SANTANA et al., 2004), além de ser considerada laxativa. Ambos os tipos de mamão, formosa ou papaya apresentaram maior consumo na opção nunca ou menos de 1 vez por mês, e como segunda maior frequência de consumo a opção 2 a 4 vezes por semana. Este resultado demonstra que há uma grande variação na frequência de consumo, embora a fruta seja muito comum entre a população.

A manga e melancia obtiveram uma maior frequência de consumo na opção de 2 a 4 vezes por semana. A manga obteve segunda maior frequência de consumo na opção 1 a 3 vezes por mês e a melancia com 1 vez por semana. A manga é fonte de fibras, ácido ascórbico, sais minerais, ácidos orgânicos com predominância dos ácidos cítrico e málico, e rica fonte de pigmentos carotenoides e vitamina B (RAMOS et al., 2012). A melancia, por sua vez, é fonte de licopeno e vitamina C (ALMEIDA et al., 2010).

O umbu, fruto típico do sertão nordestino, apresenta maior porcentagem de consumo na época de sua safra, pois 54,08% dos entrevistados afirmaram consumi-lo sazonalmente. 29,60% dos mesmos responderam consumi-lo em segunda maior frequência de consumo na opção de nunca ou menos de 1 vez por mês. Fonte de ácido tartárico, vitamina C, fibras, pectina e taninos, o umbu é uma fonte de nutrientes importantes (SOUZA, 2008).

A uva, fruto produzido em grande escala, sendo a maior parte destinada à exportação. Apresentou maior frequência de consumo na opção 1 a 3 vezes por mês, seguido pela opção nunca ou menos de 1 vez por mês. Este fruto é rico em ácidos orgânicos, que são os responsáveis pela acidez do fruto. Encontram-se também minerais e compostos fenólicos, como taninos, ácidos fenólicos, flavonoides e antocianinas (RIZZON e LINK, 2006). Os flavonoides (quercetina e catequina) estão associados à redução da oxidação do LDL e da agregação plaquetária, contribuindo para a diminuição da progressão da lesão aterosclerótica. Além disso, contém resveratrol (ABE et al., 2007).

A batata doce, excelente fonte de nutrientes como sais minerais, vitaminas A, C e complexo B, também contém grande quantidade de metionina, que é um dos aminoácidos essenciais para o bem estar dos seres humanos (CARDOSO et al., 2005). No estudo percebeu-se maior frequência de consumo na opção nunca ou menos de 1 vez por mês, seguido pela opção 1 a 3 vezes por mês.

Quanto ao feijão, um dos alimentos básicos do povo brasileiro e integrante dos hábitos de consumo de grande parcela da população, observou-se a manutenção do hábito de ingeri-lo diariamente, pois 69,39% relataram o consumo desta leguminosa como 1 vez por dia. Na composição deste alimento encontram-se fibras por meio da celulose, além de micronutrientes, como o ácido fólico e fitoquímicos (PHILIPPI, 2008). Além disso, o consumo de arroz e feijão na proporção de duas partes de arroz, rico em metionina, e de uma parte de feijão, contendo lisina, proporciona a combinação adequada de aminoácidos essenciais, importante para manutenção do estado nutricional (KOBBLITZ, 2011).

Os relatos sobre o consumo de milho, por sua vez, confirmaram as pesquisas de avaliação de seu consumo, que afirmam ser a região Nordeste a maior consumidora do mesmo, principalmente na área rural. O milho verde apresentou duas opções com porcentagens muito aproximadas, sendo estas de 2 a 4 vezes por semana e de 1 vez por semana, respectivamente. Fonte de proteínas, carboidratos, sendo a maior parte de amido, destaca-se, no milho, a presença de carotenoides, principalmente xantofilas, além de valores medianos de vitamina do complexo B e baixos teores de fósforo e zinco (KOBBLITZ, 2011).

As xantofilas que compõem o milho são luteína e a zeaxantina, essas são associadas à prevenção da catarata e degeneração macular. O principal papel destes carotenoides consiste em sua ação como potentes antioxidantes que reagem contra os radicais livres, retardando a peroxidação lipídica da membrana celular (TORRES et al., 2008). Outra característica benéfica do milho é a presença de fibras solúveis e insolúveis em sua composição (MORAIS e MAFFEI, 2000).

Após a verificação do consumo alimentar realizou-se uma atividade de educação nutricional através de esclarecimentos sobre as dúvidas relacionadas ao consumo e pre-

paro dos alimentos utilizando álbuns seriados; folhetos informativos sobre os alimentos e suas formas de preparo e conservação das características nutricionais. Durante as atividades observou-se grande interação com o público e o esclarecimento sobre as dúvidas existentes. Constatou-se uma boa frequência dos funcionários e envolvimento dos mesmos com as atividades realizadas. Dessa forma, o público-alvo pode tirar suas dúvidas e aprender como adequar o seu horário de trabalho a uma alimentação mais equilibrada e com alimentos que além de nutrir poderão trazer outros benefícios a saúde.

CONCLUSÃO

Notou-se que mesmo sendo uma região com o desenvolvimento da agricultura, ainda é pequeno o consumo de frutas. A maioria da população entrevistada desconhecem o papel dos alimentos funcionais, assim como a sua importância para a saúde. É evidente a necessidade de intervenções para estimular o consumo de frutas devido a região favorecer, pela grande produção, além das mesmas serem fontes indiscutíveis de compostos bioativos como os antioxidantes os quais são importantes para o tratamento e/ou prevenção de várias doenças. Fica evidente a necessidade de outras pesquisas visando estudar a causa do baixo consumo de frutas, se é devido ao custo, dificuldade de aquisição ou cultura local.

REFERÊNCIAS

- ABE, L. T. et al. Compostos fenólicos e capacidade antioxidante de cultivares de uvas *Vitis labrusca* L. e *Vitis vinifera* L. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, v. 27, n. 2, p. 394-400, 2007.
- ALMEIDA, M. L. B. et al. Caracterização físico-química de melancia ‘Quetzali’ durante o desenvolvimento. **Rev. Caatinga**, v. 23, n. 4, p. 28-31, 2010.
- ALMEIDA, S. S. et al. Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão brasileira. **Rev. Saúde Pública**, v. 36, n. 3, p. 353-355, 2002
- ANGELIS, R. C. Novos Conceitos em Nutrição. Reflexões a respeito do elo dieta e saúde. **Arq Gastroenterol**, v. 38, n. 4, p. 269-271, 2001.
- ANJO, D. F. C. Alimentos funcionais em angiologia e cirurgia vascular. **J Vasc Br.**, v. 3, n. 2, p.145-154, 2004.
- ARAB, L.; STECK, S. Lycopene and cardiovascular disease. **Am J Clin Nutr**, v. 71, n. 6, p. 1691S-1695S, 2000.
- ARRUDA, W. M. **Agita Mato Grosso – Promoção à saúde através dos fitoquímicos presentes nas frutas tropicais caju, manga e goiaba abundantes no Cerrado Matogrossense** [Dissertação]. São Paulo-SP: Universidade Ibirapuera; 2007.
- BROINIZI, P. R. B. et al. Avaliação da atividade antioxidante dos compostos fenólicos naturalmente presentes em subprodutos do pseudofruto de caju (*Anacardium occidentale* L.). **Rev. Ciênc. Tecnol. Aliment.**, v. 27, n. 4, p. 902-908, 2007.
- CANDIDO, L. M. B.; CAMPOS, A. M. Alimentos funcionais. Uma revisão. **Boletim da SBCTA**, v. 29, n. 2, p.193-203, 2005.

- CARDOSO, A. D. et al. Avaliação de clones de batata-doce em Vitória da Conquista. **Hortic. Brasileira**, v. 23, n. 4, p. 911-914, 2005.
- CARVALHO, J. M. et al. Composição mineral de bebida mista a base de água-de-coco e suco de caju clarificado. **B.CEPPA**, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2006.
- CARVALHO, P. G. B. et al. Hortaliças como alimentos funcionais. **Hortic. bras.**, v. 24, n. 4, p. 397-404, 2006.
- IFIC –International Food Information Council (2009), “**Functional Foods Fact Sheet: Probiotics and Prebiotics**”. Disponível em: <http://www.foodinsight.org/Resources/Detail.aspx?topic=Functional_Foods_Fact_Sheet_Probiotics_and_Prebiotics>. Acesso em: 26 de agosto de 2013.
- KOBLITZ, M. G. **Matérias-primas alimentícias: Composição e controle de qualidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011.
- LIMA, J. R. Caracterização físico-química e sensorial de hambúrguer vegetal elaborado à base de caju. **Ciênc. agrotec.**, v. 32, n. 1, p. 191-195, 2008.
- MORAES, F. P.; COLLA, L. M. Alimentos funcionais e nutracêuticos: definições, legislação e benefícios à saúde. **Rev. Eletr. de Farmácia**, v. 3, n. 2, p. 99-112, 2006.
- MORAIS, M. B.; MAFFEI, H. V. L. Constipação intestinal. **J. Pediatria**, v.76 (Supl.2), p.S147, 2000.
- MORITZ, B.; TRAMONTE, V. L. C. Biodisponibilidade do licopeno. **Rev. Nutr.**, v.19, n. 2, p. 265-273, 2006.
- PHILIPPI, S. T. **Pirâmide dos alimentos: fundamentos básicos da nutrição**. Barueri-SP: Manole; 2008.
- RAMOS, E. H. S. et al. Análise toxicológica da fase I do exsudato extraído do fruto de *Mangifera indica* L. **Rev. Cubana Plant Med**, v. 17, n. 2, 2012.
- RAO, A.V.; AGARWAL, S. Role of antioxidant lycopene in câncer and heart disease. **Am J Clin Nutr**, v. 19, n. 5, p. 563-569, 2000.
- RIZZON, L. A.; LINK, M. Composição do suco de uva caseiro de diferentes cultivares. **Ciênc. Rural**, v. 36, n. 2, p. 689-692, 2006.
- SANTANA, L. R. R. et al. Genótipos melhorados de mamão (*Carica papaya* L.): avaliação sensorial e físico-química dos frutos. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, v. 24, n. 2, p. 217-222, 2004.
- SICHIERI, R. et al. Recomendações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira. **Arq Bras Endocrinol Metab.**, v. 44, n. 3, p. 227-232, 2000.
- SILVA, C. R. M.; NAVES, M. M. V. Suplementação de vitaminas na prevenção de câncer. **Rev. Nutr.**, v. 14, n. 2, p. 135-143, 2001.

SILVEIRA, K. C. et al. Bebida à base de flocos de abóbora com inulina: características prebióticas e aceitabilidade. **Rev. Nutr.**, v.21, n. 3, p. 267-276, 2008.

SOUZA, M. A. **Propriedades termofísicas de polpas de frutas tropicais: jaca (*Artocarpus Heterophilus Lamk.*) e umbu (*Spondias Tuberosa Arr. Cam.*)** [Dissertação]. Itapetinga -BA: UESB; 2008.

THAMER, K. G.; PENNA, A. L. B. Caracterização de bebidas lácteas funcionais fermentadas por probiótico se acrescidas de prebiótico. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, v. 26, n. 3, p. 589-595, 2006.

TORRES, R. J. A. et al. Conceitos atuais e perspectivas na prevenção da degeneração macular relacionada à idade. **Rev Bras Oftalmol.**, v. 67, n.3, p.142-55, 2008.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

REIS, Andressa Rodrigues Ramos; SOARES, Juliana Mikaelly Dias; SOUZA, Alessandra Gonçalves de; MESSIAS, Cristhiane Maria Bazílio de Omena. Conhecendo os benefícios dos alimentos: alimentos funcionais. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 124-136, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 27 mar. 2015

Aceito em: 09 nov. 2016

RELATOS



A realidade de um serviço de média complexidade, para o público LGBT, voltado para a atenção à saúde sexual e reprodutiva da população: do ideal ao real

Antônio Gabriel Feitosa Rolim¹
Fernanda Luísa Brito²
Ananda Surama da Silva Moreira³
Maiara Denize Nascimento⁴

¹Estudante de Psicologia – Univasf. E-mail: gabriel.rolim91@hotmail.com.

²Estudante de Psicologia – Univasf. E-mail: fernandinha.luisa.campos@gmail.com.

³Estudante de Psicologia – Univasf. E-mail: ananda.surama@hotmail.com.

⁴Estudante de Psicologia – Univasf. E-mail: maiara.dennize@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência de uma atividade proposta na disciplina Temas Atuais em Psicologia da Saúde, do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Consiste em um olhar crítico sobre as políticas públicas voltadas para a saúde sexual e reprodutiva da população LGBT na prática, com base em observações feitas num serviço de média complexidade, especializado na prevenção e tratamento de DSTs/HIV/AIDS de um município da Bahia. Sua relevância traz um olhar reflexivo, discutindo sobre o que está em vigor, perante a legislação, na realidade visitada, para esse público que historicamente tem sua sexualidade marcada por TABUS.

Palavras-chave: Políticas públicas e diversidade sexual; Relações serviços de saúde-LGBT's; Saúde e cidadania LGBT.

The reality of a medium complexity service for the LGBT public, aimed at the attention of the sexual and reproductive health of the population: from ideal to real

ABSTRACT

The present work is an experience report of a proposed activity on a course of Current Themes in Health Psychology, of Psychology Undergraduate Course from the Federal University of São Francisco Valley - UNIVASF. It consists of a critical look at the public policies for sexual and reproductive health of LGBT people in practice, based on observations made in a medium complexity service, specializing in the prevention and treatment of STDs/HIV/AIDS in a municipality of Bahia. Its relevance brings a reflective look, discussing what is in force, towards the legislation on the visited reality, for this public that sexuality was historically marked by TABOOS.

Keywords: Public politics and sexual diversity; LGBT's Health Services and Relations; LGBT's Health and citizenship.

INTRODUÇÃO

56328 – 903,
Petrolina – PE.
Email: crisbo-
mena@hotmail.
com; cristhiane.
omena@upe.br.

A condição feminina, todavia fora sobrepujada em detrimento da masculina em todo o percurso histórico. A partir do século XVIII a cultura do patriarcado começou a declinar por conta das mudanças no âmbito social. Parker (1991, 2002) e Trevisan (2011) rememoram a construção da figura feminina, assimilada à fraqueza, leveza e suavidade, características repulsivas para a condição masculina, que se monta por âmbito original e prioritário - o que não fosse de competência do âmbito do masculino, restava ao feminino. Mais tarde a categoria homossexual herdou a herança maldita do feminino, a partir do momento em que foi taxado pela lógica cartesiana sexualista de “mulheres em corpos de homem” ou vice-versa, transgredindo os padrões exigidos, mas que depois aglutinar-se-ia às sexualidades polimorfas: transexuais, transgêneros, prostitutas, etc. Quem fosse desta categoria sofreria com as consequências da lei canônica, social e jurídica, pois, nas três instâncias ser, ‘gay’ era tipificado com crime, assim punível e/ou passível de reorientação. Tempos depois surge a teoria *queer* trazendo um novo olhar sobre a sexualidade, elevando a condição sexual ao mundo das possibilidades, onde as fronteiras entre o masculino e o feminino estariam sendo ultrapassadas, causando furor, pois foge à norma e ao controle.

Com o surgimento da epidemia de Aids, na década de 80, a comunidade homossexual sofreu maior impacto em termos epidemiológicos e sociais. A visibilidade negativa que tinha tomou mais força com o surgimento dessa epidemia, chegando, inclusive, a serem considerados como os responsáveis por tal agravo: o câncer gay ou a peste gay, sob a égide da mídia e opinião pública, utilizando-se disso para impor barreiras de isolamento social. Tratou-se aqui de comportamentos ou situações de riscos transformados em identidades de risco (AYRES et al, 2008), em outras palavras, a reticente ideia que ainda temos hoje: se o sujeito é gay, ele teria AIDS automaticamente. Ideia próxima da política de doação de sangue no país. Tal movimentação fez surgir movimentos em prol das orientações sexuais “divergentes”, em solidariedade à livre orientação sexual e em defesa aos direitos humanos, incluindo os infectados pela epidemia. Com essa movimentação, os homossexuais acabariam por entrar em pauta na mesa de debates do governo (RUBIN, 1984; PARKER, 1991, 2002; AYRES, 2008).

Voltando-se ao ambiente social, Paiva, Aranha e Bastos (2008) demonstram que existe uma maior tolerância quanto à condição sexual dos indivíduos fora de casa, uma vez que, as amizades tendem a ter opiniões mais liberais. Completam, ainda, trazendo a sexualidade convergente à ideia de Foucault. Para Foucault (1988):

A sexualidade é historicamente construída por dispositivos discursivos e de poder e, desse modo, deve ser analisada levando-se em consideração os aspectos culturais como organizadores da sexualidade e não como algo determinado biologicamente.

Goldenberg (2000, apud FONTES et al, 2012, p.5) retoma as discussões levantadas por Foucault (1988) quando considera que muitos dos traços associados ao masculino e feminino têm muitas raízes produzidas num contexto social e histórico, reforçando a tese foucaultiana. E por falar em concepções, elenca-se o que PEREIRA et al (2013) sugere a respeito das crenças implícitas sobre grupos sexuais como fatores importantes para compreender o preconceito face aos homossexuais. Dessas crenças ele elenca: distúrbio psicológico, fraqueza, doença, possessão demoníaca, que como o próprio autor exalta,

também tem participação do campo da ciência.

Hoje, ainda reside a crença de que a homossexualidade seja uma profunda e imutável predisposição ao pecado; de que homossexuais partilham uma profunda tendência de violação de valores tradicionais – moralidade, decência e boas maneiras; que têm profundos distúrbios psicoafetivos; que tem base genética fixa e imutável; e também base cultural; que representa uma expressão normal da figura humana. Dentro destas, as convicções ético-morais, religiosas e psicológicas configuram-se, de acordo com Pereira et al (2013), como positivamente relacionadas com a manutenção de políticas discriminatórias e segregacionistas, como oposição ao casamento civil igualitário e adoção. Sobre isso, Camino (1998) argumenta que o conhecimento elaborado e institucionalizado no domínio científico pode contribuir de forma decisiva para a formação de crenças e teorias do senso comum que guiam as relações que pessoas e grupos sociais mantêm entre si.

Uma série de mudanças no corpo social levou o Ministério da Saúde a reconhecer a orientação sexual e a identidade de gênero como determinantes e condicionantes da situação de saúde - uma delas foi a resolução 01/99 de 22 de março de 1999, do Conselho Federal de Psicologia, que seguia a do CFM e CID, para que na prática profissional frente a homossexualidade fosse vedada a ideia de patologização - deixando de lado a ideia de que se trataria apenas de práticas sexuais e sociais específicas.

A carta do direito dos usuários da saúde, portaria n° 675/GM/2006, com o objetivo de garantir respeito às especificidades da população brasileira, incluiu a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero. No Programa Mais Saúde são dispostas metas específicas para promoção de ações de enfrentamento das iniquidades e desigualdades em saúde para grupos populacionais específicos. Em coparticipação a isso, o ParticipaSUS garante viabilidade às ações de promoção da equidade em saúde nos níveis municipais e estaduais (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Saúde Integral da Comunidade LGBT regulamenta ao profissional de saúde a necessidade de construção de vínculos com usuários, e atenção aos preconceitos e a discriminação contra a comunidade LGBT, que muito acontece no seio familiar, resultando em expulsão ou abandono. O rompimento dos laços familiares pode causar outras situações de risco, como prostituição, drogas, depressão e suicídio, por isso é importante que o profissional esteja atento à situação familiar, de forma a mediar conflitos, assim como precisam estar atentos aos novos arranjos familiares (2010, 2011).

É fundamental que os profissionais de saúde tenham conhecimentos sobre as práticas sexuais e sociais da comunidade LGBT, para que assim promovam um serviço condizente às suas necessidades. Também é preciso estar apto para com as informações disponibilizadas, que devem ser confiáveis e seguras, desenvolvendo assim, práticas de comunicação e educação em saúde de maneira participativa, criativa e inovadora, que seriam formas eficazes de combater a discriminação e o preconceito. Não distante disso, cabe às ações de saúde incentivar e apoiar a participação dos usuários nos processos de saúde, em reconhecimento ao papel dos conselhos municipais de saúde, assim como reconhecer grupos de apoios, ou organizados, que prestam suportes em ações de saúde. Reconhecer seus direitos e trabalhar em conjunto facilita a prática (2010, 2011).

Diante disso, visa-se conhecer a política nacional de saúde sexual e reprodutiva LGBT e discutir sua operacionalização num serviço de média complexidade, mediante a

experiência de inserção neste, em um município do sertão da Bahia.

DESENVOLVIMENTO

O serviço

O local onde foram realizadas as observações referentes à temática estudada foi um Centro de Informações de DST/HIV/Aids (CIDHA) de um município da Bahia, que abrange outros 8 municípios circunvizinhos. O serviço é considerado de referência para a prevenção das DSTs e promoção de saúde - tratando e acompanhando pacientes infectados, pela rede pública de saúde (SUS).

O atendimento ao público é feito a partir de demanda espontânea e encaminhamento, composto pelo Serviço de Atenção Especializada (SAE) e o Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA). No CTA é feito o cadastro para a realização dos testes para DSTs, HIV/Aids e hepatite; e o aconselhamento, tanto individual quanto em grupo, com o intuito de prevenção e consequentemente promoção de saúde. No SAE, voltado para os casos de pacientes infectados, há o acompanhamento por uma equipe multidisciplinar, formada por: médico infectologista, enfermeiro, técnico em enfermagem, dentista, psicólogo, farmacêutico e assistente social, além de parcerias do serviço com outros órgãos.

A prática

A atividade baseou-se em observações semanais, totalizando 16 horas, onde a equipe, composta por 4 estudantes do 8º período de Psicologia, obteve acesso aos setores do serviço. O acompanhamento foi desde a porta de entrada até a saída dos usuários, e seu respectivo percurso.

O CTA é o local onde é feito o cadastro único dentro do serviço, esse cadastro é válido enquanto durar o tratamento ou por 5 anos, caso não haja evoluções no prontuário, depois desse tempo as anotações são eliminadas. Após a realização do cadastro, o usuário é encaminhado ao aconselhamento em grupo, onde recebe informações sobre a maneira correta de utilização do preservativo e as formas de se prevenir do HIV/Aids e DSTs. O próximo passo é o aconselhamento individual para informações mais específicas, no que diz respeito aos hábitos de vida, colhidos através de um questionário específico. Para finalizar, é feita a coleta de sangue para a realização dos exames, entregue dias depois, com ressalva para aqueles casos em que a exposição ao risco de infecção é quase certa, ou quando a infecção pode ser evitada com medicação, como nos casos de abuso sexual; nesses casos, o teste rápido é realizado e o resultado sai em 30 minutos.

No SAE foi possível realizar conversas com os profissionais responsáveis, já que, devido ao estigma social enfrentado pelos portadores do HIV/Aids e DSTs, o acesso fica difícil, de forma que os próprios não permitem, segundo a equipe, contato com outros que não sejam do corpo profissional atuante. Nesse setor, a equipe de enfermagem fica responsável por entregar resultados positivos para o HIV (os negativos são entregues pelo CTA) e orientar o portador do vírus quanto à maneira de evitar outras contaminações, além de colher dados sobre outros possíveis infectados por ele, tanto de maneira vertical, quanto horizontal, e orientar em relação aos cuidados que esse paciente deverá ter em relação à própria saúde. A assistência social fica responsável pelas questões legais que envolvem o doente/portador, como por exemplo, orientá-lo no tocante a obtenção de au-

xílios e observar sua frequência dentro da instituição. Ao profissional de Psicologia, cabe o acolhimento do usuário e, em alguns casos, é realizada psicoterapia, pois a demanda é maior do que o serviço oferecido na rede. Esse profissional também é responsável por acompanhar pacientes trans e travestis, não infectados, mas que demandam acompanhamento psicológico, em casos de redesignação de sexo ou mudança de nome.

Fatos importantes

Desde a epidemia de Aids, a população LGBT sofre com o estigma de estar ligada a doença, principalmente no Nordeste, que este sai a frente quando o assunto é violência contra a população LGBT (BRASIL, 2010), razão pela qual o Ministério da Saúde tem criado políticas públicas voltadas exclusivamente para atender as necessidades desse público, inclusive no que diz respeito à promoção de saúde e combate à discriminação em ambiente fora dos serviços especializados de saúde (BRASIL, 2010).

Na instituição visitada quase todos os cartazes mostram pessoas declaradamente ou homossexuais, ou trans ou travestis, dizendo que a sua orientação sexual é a prevenção, e o discurso de todos os funcionários gira em torno do não-preconceito. Questiona-se porque a publicidade do sistema de saúde ainda veicula orientação sexual à identidade de gênero? Que são coisas absurdamente distintas. Nota-se, com isso, um indicativo de carência de conhecimento – da campanha que é nacional – no que diz respeito às figuras de gênero e sexuais, e também nos permite observar uma raiz histórica, quando dá margem a ideia de que ser trans/travesti seria relativo à orientação sexual. Não longe disso, percebe-se também que a publicidade não permite destacar a universalidade dentro da categoria LGBT, pois dá a impressão de unicidade dentro da dela quando o quadro não compõe todas as nuances do grupo, e provavelmente nem consiga: Drag queen, Cross-dressing, etc.

A campanha de publicidade voltada para o dia mundial de combate à Aids, com orientação predominante falocêntrica (para o pênis), revela a segregação que vem com a publicidade: de que só há sexo se houver pênis. As lésbicas foram parcela excluída neste quesito, embora o serviço tenha cobrado, mas isso não depende apenas deles, e por não haver uma ação técnica específica e regulada, a possibilidade dá espaço para muitas ações, inclusive essa. O setor traz o discurso conforme leciona o manual de ações em saúde sexual: relações sexuais seguras com o uso de preservativo. Com isso, também percebe-se que há a necessidade de pensar a sexualidade por outro viés, que a própria relação sexual, pois até mesmo nos setores da saúde esse tema pode vir a ser tabu, como em qualquer outro espaço social e não como uma característica peculiar. Pensa-se que há de se ampliar esses saberes sobre os sujeitos e suas sexualidades, mas esta ação bem que poderia ser de caráter vertical⁵.

A cartilha de Saúde Sexual e Reprodutiva, publicada em 2010 pelo Ministério da Saúde, visa como proposta o atendimento em horários específicos para população LGBT - respeitando o funcionamento do serviço - em especial travestis, em respeito a sua concepção de corpo e masculinidade/feminilidade, que destoa aos padrões “moralmente aceitos”, para que assim se evite situações constrangedoras no encontro com algum outro usuário. Sendo assim, fica aberta a possibilidade de alterar horários de atendimento ao público. Fato que não é possível, pois o serviço funciona em um horário inflexível, em razão da dependência por outro setor que ali atua e dificulta mais ainda quando concentra seu serviço num turno único, embora corrido, mas um horário em que há maior busca

⁵Diz-se de algo que vem de cima para baixo. No contexto, a gerência nacional delega para as gerências estaduais e assim sucessivamente.

pelo serviço. Talvez seja a possibilidade de haver uma maior concentração de usuários que possa afastar outros possíveis usuários - que queiram resguardar sigilo de si - mas fica aberta a possibilidade de investir em serviços externos ou de tentar alguma intervenção social com os demais usuários a fim de trabalhar essa questão de preconceitos. Porém, mais uma vez cai-se na abertura de possibilidade e ausência de portaria que regulamente tais ações, pois sem o posicionamento vertical do órgão ministerial, que determine um modelo específico de atuação, devidamente fundamentado, a organização das ações fica sujeita, não só a disponibilidades de servidores, como também de recursos, demandas e “prioridades”, tudo isso arquitetado por um imaginário político, que não só precisa alimentar a máquina administrativa - com informações e ações realizadas -, mas um meio social. Em outras palavras, a regulamentação não encerraria práticas e suas nuances, mas daria um caráter prioritário às ações, que numa máquina pública ganhariam peso relevante.

E por falar em social, o serviço tem ações voltadas para o público em geral, pelo fato de ser um serviço público, de ação mútua, porém isso pode afastar outras demandas que se mesclam ao serviço, no sentido em que há de ser sensível a determinados grupos ou mesmo usuários. Seria mais uma perspectiva de atendimento em saúde coletiva: adequar o serviço ao usuário, e não o inverso. É transpor o que há do sujeito para o serviço, é transformar-se em razão dos princípios defendidos no trabalho, é satisfazer a necessidade do usuário e a exigência do serviço. Em resumo, deixar o fator objetividade de lado em detrimento do fator singularidade.

Essa dificuldade se mescla quando se fala em controle de dados, pois o serviço dispõe de banco de dados, disposto neles marcadores sociais e os agravos trabalhados no serviço, que proporcionam uma visão melhor sobre a qual marcadores os agravos estão condicionados, evidenciando assim grupos mais vulneráveis, quiçá fatores condicionantes, o que proporcionaria uma ação mais específica. Entretanto, o Ministério da Saúde exige apenas a coleta de dados com marcadores de agravos e sexo biológico, desprezando concepções de orientação sexual e condição social, por exemplo. Tal fato já diminui, por si só, o poder de ação das unidades que se empenham na realização do serviço, uma vez que tal serviço - datação de dados - já seria, de certa forma, “clandestino” e sem utilidade para os serviços gerais reconhecidos. O que acontece é que essa ação vem compor a estante das ações que devem ser desempenhadas, lotando mais o serviço, e pior, sem reconhecimento. É irônico quando a gerência nacional exige uma metodologia mais específica nos atendimentos, quando a própria sequer serve como exemplo. Mas não é apenas cobrar a cumprir que ‘o fazer em saúde’ carece, é também proporcionar que os sujeitos também tenham conhecimento sobre tal, sejam eles usuários ou servidores. Em outras palavras, fala-se também de formação em saúde.

A participação popular, um direito garantido e estabelecido nas diretrizes da promoção de saúde sexual e reprodutiva, para grupos populacionais específicos, dentre eles a comunidade LGBT, não teve destaque. Cabe destacar que as atividades dos Conselhos Municipais são de caráter consultivo, não deliberativo, sendo assim, dependentes, mais uma vez, da decisão do eleito. O Ministério da saúde determina ser tarefa dos profissionais de saúde proporcionar, na forma de incentivo, a participação destes nos conselhos municipais de saúde. Foi relato dos preceptores a dificuldade em se direcionar a grupos dessa categoria, uma vez que não há informação sobre grupos organizados, inclusive de outros grupos: profissionais do sexo, usuários de drogas, travestis, etc. Pode-se pensar em burocracia, pode-se pensar em inexistência de tais organizações, mas também não deixa-

se de bater na tecla, para tentar pensar na resposta mais cabível, responda a si mesmo: qual o poder que as organizações sociais dispõem no cenário político frente à administração pública?

CONCLUSÃO

O presente relato se construiu a partir de episódios muito pontuais, que se restringiram a visitas e diálogos com a equipe profissional, sob hipótese alguma com usuários, já que o acesso é bastante restrito, em respeito à condição de sigilo para com o próprio e orientação do próprio serviço, visto que necessitava de um prévio estabelecimento de vínculo com tais. Portanto, fica aberta a possibilidade de um estudo mais aprofundado, com abordagem centrada nos usuários, privilegiando sua ótica para com o serviço.

Em linhas gerais, surge a impressão de que o Ministério carece de portarias específicas que regulamentem a atuação do profissional, pois as exigências impostas e a deliberação aberta pode se colocar como um fator impeditivo, pois terá de lidar com a formação dos profissionais e outros fatores impeditivos, pensando na necessidade de formações e capacitações para estes, que tem a árdua tarefa de dar conta do desconhecido, ou temido, no exercício da profissão, sem amparo específico. E, se antes existia uma política da segregação para com as sexualidades adversas à norma, hoje o quadro é de indiferença - no que propõe a lei. No que se vê na prática, é reconhecível o espaço dedicado ao debate e ação social, mas sabe-se que ações peculiares não funcionam só pela verticalidade do processo político, afinal, como já diria o ditado: nada para eles, sem eles.

Como experiência da profissão de Psicologia, percebeu-se a multifuncionalidade do profissional diante das nuances do meio, atrelando-se às diversas formas de abordagens e roteiros de busca ativa. Acredita-se ser de grande valor a experiência, visto que o trabalho na rede SUS compreende uma gama de intersectorialidade e multidisciplinaridade – sendo esta prática um ensaio para –, observadas e adotadas no sistema de referência e contrarreferência, bem como seu aspecto político. Apropriar-se do campo das políticas públicas voltadas para saúde em contraste com a prática, aproxima o sujeito do campo, tanto dos movimentos sociais, quanto da promoção de saúde, entendendo que a saúde não se faz apenas por medidas profiláticas, curativas ou preventivas, mas também dialogada e por construção de saberes. Ademais, presume-se que a experiência vivida e compartilhada seja apenas uma fração da distribuição setorial dos aportes do SUS país afora, preenchendo-se o espaço antes vazio, agora repleto de ânsia pela intervenção futura.

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. de C. M.; CALAZANS, G. J.; FILHO, H. C. S.; FRANCO JUNIOR, I. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção de saúde. In: CAMPOS, G. W de S.; MINAYO, M. C. de S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JUNIOR, M.; CARVALHO, Y. M. de (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hiutec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008. p. 375-417.

BRASIL. *Cadernos de atenção básica – Saúde Sexual e Reprodutiva*. Ministério da Saúde. Brasília, 2010.

BRASIL. *Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. Ministério da Saúde. Brasília, 2011.

CAMINO, L. Direitos humanos e psicologia. In: **Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia** (Ed.). Psicologia, ética e direitos humanos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998. p. 39-63

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética Profissional do Psicólogo**. Nov. 2014. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%C3%81digo-de-%C3%89tica.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FONTES, O. de A.; BORELLI, F. C.; CASOTTI, L. M. Como ser homem e belo? Um estudo explanatório sobre relação entre masculinidade e consumo o de beleza. **Revista eletrônica de administração**, Porto Alegre, ed. 72, n. 2, p. 400-432, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MARTINS-SILVA, P. de L.; SOUZA, E. M. de; JUNIOR, A. da S.; NASCIMENTO, D. B. Do; NETO, R. R. de Q. B. Adolescentes e homossexualidade: representações sociais e identidade social. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p.474-493, maio/ago. 2012.

PAIVA, V.; ARANHA, F.; BASTOS, F. I. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, 2008, v. 42 (supl. 1), p. 54-64, 2008.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e desejos: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. Tradução: Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PARKER, R. G. **Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Tradução de Rita Vinagre, Rio de Janeiro: Record, 2002.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; PEREIRA, A.; FALCAO, L. Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 27, p. 73-82, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a10v27n1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PEREIRA, C. R.; TORRES, A. R. R.; FALCÃO, L.; PEREIRA, A. S. O papel das representações sociais sobre a natureza da homossexualidade na oposição ao casamento civil e à adoção por família homoafetivas. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 79-89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RUBIN, G. **Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 15 de abril 2015.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 8. ed, Rio de Janeiro: Record, 2011.

COMO CITAR ESTE RELATO:

ROLIM, Antônio Gabriel Feitosa; BRITO, Fernanda Luísa; MOREIRA, Ananda Surama da Silva; NASCIMENTO, Maiara Denize. A realidade de um serviço de média complexidade, para o público LGBT, voltado para a atenção à saúde sexual e reprodutiva da população: do ideal ao real. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 138-146, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 16 maio 2015

Aceito em: 15 out. 2016

Experiência docente em três cursos a distância do Projeto Narravis

Raquel Parrine¹

¹Doutoranda em Estudos Hispânicos na Universidade de Michigan. Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Projeto Narravis na Universidade Federal do Vale do São Francisco. E-mail: rpar-rine@umich.edu.

RESUMO

Experiência de modelagem e ensino de três cursos a distância oferecidos entre agosto de 2012 e novembro de 2013, chamados Aspectos da Literatura Policial (ALPL) e Aspectos da Literatura Policial: o Método (MALP). O texto mostra a tentativa de tradução para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de recursos didáticos próprios do ensino presencial, com maior ou menor grau de sucesso. Além disso, nos dedicamos a ressaltar técnicas de ensino que podem ser aprimoradas, fazendo uso de recursos oferecidos pelo Moodle e pela rede mundial de computadores. A partir do ensaio e erro, analisamos as ferramentas de acordo com o bom aproveitamento delas por parte dos alunos e do sistema. Ademais, apresentamos passo a passo a rotina de criação e tutoria de um curso a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Literatura Policial; Didática em EaD.

Teaching experience in three distance courses of Project Narravis: interaction reports

ABSTRACT

Learning, developing and teaching experiences in three online courses offered between August 2012 and November 2013, called Aspects of Crime Literature and Aspects of Crime Literature: the Method. This article presents the attempts to translate to Moodle, didactic resources from the live teaching experience, with different degrees of success. Besides, we dedicated ourselves into highlighting teaching techniques which can be improved, using tools offered by Moodle and the World Wide Web. Through essay and failure, we analyze the approaches based in its effectiveness with the students. Furthermore, we present the step by step of the routine of development and teaching online.

Keywords: Online Education; Crime Literature; Didactics in *ad hoc* teaching.

INTRODUÇÃO

Fui a professora responsável por dois cursos de extensão no projeto Narravis (Narrativas e Visualidades), *Aspectos da Literatura Policial (ALPL)* e *Aspectos da Literatura Policial: o método (MALP)*, ambos hospedados na plataforma Moodle da Universidade Federal do Vale do São Francisco. O primeiro curso foi oferecido no segundo semestre de 2012 e no segundo semestre de 2013. O segundo, no primeiro semestre de 2013.

O tema escolhido seguiu a pesquisa que eu estava finalizando no meu mestrado em teoria literária e literatura comparada, na Universidade de São Paulo, cuja defesa aconteceu durante a experiência do curso. Nosso público-alvo eram leitores e interessados em literatura policial, acima de 18 anos.

Como ambos cursos foram hospedados no Moodle da Universidade Federal do Vale do São Francisco, contaram com os recursos deste para sua articulação. A metodologia baseava-se em uma rotina semanal na qual se incluíam um texto obrigatório (normalmente, um conto policial), um texto complementar (em geral, um texto teórico) e uma música ou um link de apoio. A ideia era explorar ao máximo os recursos oferecidos pela internet, usando vídeo, áudio, hiperlinks, para que o aluno se motivasse. Além disso, estes vários materiais visavam estimular o interesse e a autonomia do aluno que quisesse pesquisar e aprofundar seus estudos. Ademais, foram oferecidos textos de apoio em uma pasta do dropbox, que os participantes do curso pudessem acessar independentemente do professor e das indicações semanais.

Recursos didáticos e descrição dos cursos

O primeiro passo para montar esta didática baseada na “hiperlinkagem” foi o curso de Modelagem e Gestão de Ambientes Virtuais, realizado no primeiro semestre de 2012. Oferecido pelo projeto Narravis, também a distância, que preparou os docentes para lecionarem no ensino a distância— o que significa não só dominar os instrumentos do AVA, mas também, e principalmente, tornar o professor um agenciador de conteúdos, incentivando a liberdade dos alunos.

No tocante ao planejamento, a primeira grande diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância está na preparação do material. A orientação que recebemos da coordenação era preparar o curso *completamente* antes do início das aulas. No caso do ensino presencial, estamos falando de um cronograma razoavelmente flexível de aulas e organização dos textos disponíveis para os alunos. Entretanto, no caso da EaD, trata-se não só desta organização, mas também da preparação do curso no Moodle, toda a sua criação visual, a organização dos recursos (chat, fórum, perguntas, etc.), a disponibilização de textos e filmes, a preparação de tutoriais sobre o Moodle e também a transcrição de todas as aulas. Este processo de preparação é a etapa mais longa e mais trabalhosa do curso.

A segunda etapa é a divulgação dos cursos, que foi feita por e-mail e pelas redes sociais. Em se tratando de literatura policial, destaco a importância da divulgação em contextos centrados neste gênero específico, ou seja, em espaços virtuais como o Clube de Leitura Agatha Christie.

A etapa seguinte, a inscrição, feita pelo site do Narravis (www.narravis.net.br), sempre apresentou um número muito maior de interessados do que de vagas. No primeiro curso, por exemplo, oferecemos 20 vagas e tivemos mais de 100 inscritos. No último curso, foram 30 vagas e 73 inscritos, porque desenvolvemos o critério de encerrar as inscrições quando atingíssemos um número satisfatório de interessados.

Depois disso, a etapa da seleção se mostrou especialmente trabalhosa. Todos os candidatos preencheram um formulário com informações básicas (nome, cidade, idade, nível de escolaridade, etc.) e tiveram que escrever uma carta de interesse. Entretanto, os critérios de seleção eram subjetivos e ficaram a cargo de cada professor. Baseei-me mais na carta de interesse. Tomei a liberdade de escolher candidatos para os quais o curso fosse especialmente útil, como por exemplo, pós-graduandos que estudam literatura policial, ou leitores experientes do gênero. Para mim, era importante criar um ambiente de troca de informações – e este provou ser um fator crucial para o andamento do curso e da minha pesquisa no mestrado. Como critério de desempate, escolhi diversificar os alunos por estado, tentando desconcentrar a assistência do eixo Rio-São Paulo.

O *ALPL* e o *MALP* representaram uma oportunidade para alunos de Letras, e demais interessados, que não têm acesso à literatura de gênero, pois ela não faz parte do currículo universitário. De fato, o interesse pelo estudo sério desta área, no âmbito acadêmico, é pouco e raro. Literatura policial, erótica, infantil, rosa, de horror, de suspense, de fantasia são consideradas sublitteraturas, menos por sua qualidade intrínseca e mais pela relação que possuem com o mercado. A academia brasileira é ainda muito influenciada por intelectuais da Escola de Frankfurt, como Adorno, que avaliam a arte por sua função política. Dessa forma, só um curso de extensão poderia dar o espaço para perguntas em relação a essa produção.

Por causa dessa carência, inclusive da literatura básica sobre o tema por parte dos alunos, o primeiro curso versou sobre a história da literatura policial. O que me interessava era menos apresentar a catalogação histórica do que já foi chamado de policial, mas principalmente utilizar um método indutivo para valorizar a opinião dos alunos e propor, talvez, novas historicizações.

Para o primeiro curso, foi oferecido um debate sobre o policial como gênero. Na primeira semana, disponibilizamos um vídeo com a esquete Agatha Christie, do grupo de comédia inglês Monty Python. O objetivo era observar como os comediantes manejam a ideia de repetição, comum a um pensamento que rotula o policial como fórmula. Pedia-se para que os alunos pensassem o vídeo em relação a um texto clássico da crítica do policial, as Regras de Van Dine. Na semana seguinte, concluímos a discussão com outro texto clássico, “Tipologia do Romance Policial”, do livro *Estruturas Narrativas*, de Tzvetan Todorov. O processo, idealmente, seria amadurecer o conceito crítico literário da literatura policial, sem impor conceitos prévios aos alunos.

Em seguida, passamos para os textos literários, com “Assassinato na Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe – considerado o primeiro conto policial, publicado em 1841. Como atividade complementar, ativei um link para a música “Murders in the Rue Morgue”, da banda inglesa Iron Maiden. Depois, seguimos para uma apresentação não ortodoxa: quis demonstrar a ideia do policial como um *Zeitgeist* do século XIX, sugerindo a influência do gênero em um autor não policial. Muitos alunos se surpreenderam com a escolha de “A causa secreta”, de Machado de Assis e muitos criticaram minha opinião. En-

tretanto, alguns alunos utilizaram justamente este texto para o trabalho final, o que demonstra que a justificativa usada por mim convenceu, pelo menos em parte. Para fechar o policial clássico oitocentista, terminamos o módulo com “O segredo do Padre Brown”, clássico de G. K. Chesterton. Este conto, ao contrário do anterior, foi muito bem recebido pelos estudantes e repetidamente apontado, nas análises que me entregaram no final do semestre, como o ponto alto do curso. Como texto complementar, lemos “Los laberintos policiales y Chesterton”, de Jorge Luis Borges, em que o autor argentino testemunha a influência do autor inglês em sua obra.

Na 7ª. semana, lemos o único texto que repeti nos dois cursos, “Uma defesa das histórias de detetive”, de Chesterton. Eu mesma traduzi o ensaio, por não haver opções de tradução ao português acessíveis no momento. Nesta semana, os alunos me ajudaram a chegar a uma compreensão muito mais profunda do sentido deste curto ensaio. O resultado foi publicado em um artigo, “Sobre a poesia das chaminés: questionamentos acerca de gênero policial, literatura-mundo e outros hieróglifos humanos em três tentativas”, na revista *Letrônica*, da PUCRS².

O ensaio de Chesterton serviu como transição para o século XX, quando temos um novo paradigma de detetive. Assim, lemos alguns capítulos de *O longo adeus*, um dos últimos romances de Raymond Chandler, tentamos comparar elementos estéticos do romance com a música do grupo mineiro Skank chamada “Romance Noir”, sugerimos a versão fílmica feita por Robert Altman, disponibilizamos um ensaio de Otto Maria Carpeaux sobre a diferença entre o policial duro e o clássico e, finalmente, na semana seguinte, comparamos a visão conservadora de Chesterton sobre o detetive, com a naturalista de Chandler, no seu ensaio “A arte simples do crime”. Duas semanas são muito pouco tempo para dar conta desta discussão, mas os alunos se empenharam em seus comentários analíticos.

Por fim, do século XX, lemos “A morte e a bússola”, um conto clássico tanto do policial como da literatura hispano-americana no geral. Borges é um exemplo interessante de como a subliteratura emerge como literatura quando convém. Também chama a atenção como ele articula os mesmos elementos que sempre ali estiveram – o espaço, o tempo, o *chiaroscuro*, o detetive, as pistas, o *puzzle* – e os torna diferentes de si mesmo, de uma forma inovadora. Com Borges, discutimos tradição e ruptura de uma linhagem que começava a ficar cada vez mais clara para os alunos.

Terminamos com um conto menos conhecido, “Um criminoso”, de Paulo Henriques Britto. Tive vontade de encerrar o curso com algo verdadeiramente contemporâneo que demonstrasse as possibilidades ainda pungentes num gênero que já existe há 150 anos.

A avaliação dos alunos consistiu em um ensaio de quatro páginas, uma análise sobre um dos contos que estudamos em sala de aula, ou um artigo teórico sobre algum dos temas. O resultado mostrou o entusiasmo do trabalho feito durante todo o semestre. Alguns ensaios tinham alta qualidade acadêmica e poderiam ser publicados em alguma revista da área. Uma das alunas desenvolveu o trabalho final em um artigo.

O conteúdo do segundo curso foi determinado por questões que ficaram em aberto no primeiro curso, por demanda dos alunos. Aceitei, também, alunos que não haviam feito o primeiro módulo. A ideia era discutir como se constrói o efeito de mistério na lite-

ratura policial e como isso tem a ver com a história da literatura.

Começamos com uma palestra TED apresentada pelo diretor J. J. Abrams, da série *Lost*. Esta palestra, e a caixa Tannen que Abrams ganhou do avô e nunca quis abrir, deu o tom de todo o curso, servindo como uma espécie de metáfora para o efeito de suspense. Os alunos usaram este vocabulário do início ao final do curso.

Foi inevitável seguir uma ordem cronológica: começamos por outro conto germinal da literatura policial, “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe. A intenção era apontar para os alunos o fato de que nunca se sabe o que estava escrito na carta – esta é uma das leituras mais potentes do policial, apresentada em um dos Seminários de Lacan. A carta roubada é uma imagem do inconsciente. Nesta semana, “Assassinatos na Rua Morgue” era leitura complementar, especialmente para os novatos, que poderiam querer se atualizar em relação ao curso anterior.

Na quarta semana, voltamos a Machado de Assis. A carta roubada agora era uma carta de tarô, em “A Cartomante”, outro conto clássico que pode ser lido desde a perspectiva do policial. Entretanto, desta vez, seguindo a diretriz de unir narrativas e visualidades, decidi ir além e comparar este conto clássico com um episódio premiado de uma das séries policiais mais bem sucedidas da televisão americana. A série é *Arquivo-X* e o episódio se chama “O repouso final de Clyde Bruckman”. Minha intenção era que discutíssemos a questão da linearidade da narrativa policial, que é quebrada pela possibilidade de visão do futuro. A pergunta da semana era: “o que tem na figura do vidente (da cartomante, no caso do Machado) que é alérgico ao mistério? Que jogo essas obras fazem entre a intriga e a previsão do futuro? No que diz respeito ao método, será a cartomante o oposto do detetive?”

Na semana seguinte, lemos o ensaio de Carlo Ginzburg, “Sinais” e comparamos com o filme de Alfred Hitchcock, “Janela Indiscreta”. O filme causou bastante impacto entre os alunos, principalmente os que não tinham familiaridade com a obra do diretor inglês. O ensaio, entretanto, pareceu muito profundo para um curso de extensão.

A semana 6 apresentou o ensaio repetido de Chesterton “Uma defesa das histórias de detetive”, junto ao “Como escrever histórias de detetive”. Infelizmente, os alunos novos tiveram dificuldade de acompanhar a discussão, porque não haviam passado pela primeira aula do primeiro curso, que comentava o policial como fórmula. A leitura complementar desta semana foi “O homem da multidão”, de Edgar Allan Poe, e a atividade complementar, a música de Charles Mingus, “Goodbye Pork Pie Hat”, cuja melancolia condizia com as palavras do escritor inglês.

A semana 7 começava com bom humor. Quanto mais familiarizada eu ficava com o método de ensino a distância, mais me permiti tomar liberdades pedagógicas. Assim, como era um curso de extensão, baseado em leituras no computador, decidi investir tanto no texto quanto em elementos visuais (falarei mais sobre isso adiante). Por isso, o título da aula desta semana era “A aula mais chata teórica do semestre”. Ao usar o tachado, estava articulando uma linguagem própria da internet, resistindo ao ensejo acadêmico de simplesmente redigir uma mensagem e comunicar uma informação. Também fiz isso com o nome dos fóruns, usando títulos espirituosos, que despertassem a curiosidade e a atenção dos alunos – por exemplo, na semana do Hitchcock, o nome do fórum era “O fórum indiscreto”; na semana do Arquivo-X, “O fórum abduzido”; com o Poe, “O fórum

roubado”; na do Campanella, “O segredo do seu fórum”, etc.

É da minha crença que a EaD será capaz, no futuro, de se tornar uma ferramenta de ensino completamente diferente e independente do ensino presencial, ao invés de ser usada como substituto deste. Isso só poderá acontecer se os professores, coordenadores e instituições de ensino forem capazes de articular seus cursos com o ambiente em que eles se encontram, a saber, a internet, e criar uma didática consistente e correspondente a este ambiente. A ideia não é simplesmente usar as TICs, tecnologias de informação e comunicação, mas também afinar a linguagem e a didática para mimetizar o raciocínio horizontal, dinâmico e veloz do seu suporte, a internet. O resultado é valorizar os textos curtos, abusar de hiperlinks, criar memes e outros diálogos entre imagem e texto, superar barreiras de mídia, suporte, gênero discursivo e de disciplinas.

Seguindo com as aulas do MALP, na semana 7 tivemos, portanto, dois textos teóricos, “Filosofia da Composição”, de Poe, e “Teses sobre o conto”, de Ricardo Piglia, acompanhados de um complementar, “Alguns aspectos do conto”, de Julio Cortázar. Brinquei com a possibilidade de evasão dos alunos após o confronto teórico, colocando um *link* para a música “Band on the Run”[Banda em fuga], de Paul McCartney e The Wings.

Na semana seguinte, lemos um dos contos mais famosos da literatura argentina, “Continuidade dos Parques”, de Julio Cortázar, com trilha sonora de Jorge Drexler, “Todo se transforma”. Tanto o conto quanto a música lidam com uma versão do tempo que se repete e é contínuo.

Nas semanas 9 e 10 continuamos com literatura hispano-americana, assistindo ao filme “O segredo dos seus olhos”, dirigido por Juan José Campanella, e lendo o conto “William Burnes”, de Roberto Bolaño. Finalmente, fechamos o semestre com o romance *A cidade de vidro*, que faz parte da *Trilogia de Nova York*, de Paul Auster, obra que marca uma virada epistemológica do policial como gênero, colocando-o no centro do romance pós-moderno.

A avaliação, neste curso, consistia em alguma das seguintes opções:

OPÇÃO 1:

Fazer uma análise (curta) de algum conto ou filme que vimos durante o semestre, usando, pelo menos, dois textos teóricos.

OU

Fazer a análise de algum conto escolhido por você, usando pelo menos dois textos teóricos. Neste caso, é necessário que me avise qual conto vai usar pelo menos uma semana antes.

OPÇÃO 2:

Escrever um ensaio sobre algum dos temas que estudamos, especialmente o método e o segredo, usando pelo menos três textos teóricos.

OPÇÃO 3:

Escrever um conto policial que elabore alguma das problemáticas que discutimos. Ele tem que vir acompanhado de um miniprojeto de um parágrafo especificando qual foi a problemática escolhida.

OU

Escrever um conto policial usando um detetive já existente, mas colocando-o no cenário de outro detetive existente. (Padre Brown na França do Dupin, Marlowe numa aventura de Sherlock Holmes, etc.).

Para a minha surpresa, a possibilidade de escrever um conto policial inspirou os alunos e de fato serviu para avaliar a influência dos textos do semestre na maturação do conceito do gênero.

No tocante ao perfil dos discentes, os critérios de seleção ajudaram a diversificar os candidatos, a fim de propiciar trocas de informação e experiência. Em todas as ofertas dos dois cursos, a maior parte dos alunos era graduada, oriunda de faculdades federais brasileiras. A faixa das idades girou em torno de 18-60 anos. Houve uma presença grande de discentes da área editorial, principalmente nas ofertas dos cursos de 2013, além de muitos alunos com pós-graduação, mestrandos e doutores. Pelo menos metade dos alunos tinha uma experiência longa com leitura de romances do gênero policial, mas quase nenhum tinha leituras básicas sobre a crítica do gênero. Na seleção, tentei dar prioridade a candidatos que não tinham feito o curso de Letras, a fim de oferecer-lhes uma oportunidade singular de estudar literatura.

Com relação às tecnologias da informação e da comunicação, sua utilização foi frisada no curso de Modelagem e Gestão de Ambientes Virtuais, oferecido aos docentes do Narravis antes do início dos cursos. De fato, as TICs oferecem o diferencial entre os cursos EaD e os presenciais e se provaram decisivos para tornar o curso atrativo e dinâmico.

O recurso mais usado, como já dito, foram os fóruns semanais. A estrutura dos fóruns é familiar aos leitores de literatura, haja vista os fóruns de discussão de livros pela internet, que têm uma estrutura muito parecida. Assim, os alunos podiam se organizar para, em algum ponto da semana, compartilharem os comentários sobre suas leituras no fórum, cuja discussão, às vezes, superava a semana estipulada e se estendia. Isso acabou sendo um problema, principalmente na segunda edição do ALPL, quando os alunos se atrasavam para as leituras e postavam seus comentários uma semana, às vezes meses depois, a fim de marcar sua participação no fórum. Esta atitude obrigou a professora a fechar os fóruns depois da data estipulada (período de uma semana), resultando em uma perda para a discussão e para os alunos, que perdiam o acesso às discussões anteriores.

Outro problema encontrado com os fóruns foi a dificuldade de convencer os alunos da necessidade de ler todos os posts da semana. Este problema foi enfrentado especialmente no curso MALP, quando decidi aumentar o número de alunos para 30, aumentando, conseqüentemente, a quantidade de posts dos primeiros fóruns. Por exemplo, o fórum da segunda semana teve 108 comentários. Algumas semanas depois, tive que intervir no curso para instruir os alunos a lerem os comentários anteriores e minhas res-

pectivas respostas, para eliminar comentários repetidos que travavam as discussões.

Uma terceira questão apareceu, à medida que os cursos eram oferecidos pela segunda vez. No primeiro ALPL, os fóruns funcionavam muito bem com a opção de criar novos tópicos. Rapidamente, os alunos se organizavam em torno de um tópico central e tópicos secundários, ou [OFF], sigla usada em fóruns da internet e grupos em redes sociais. Assim, era possível hierarquizar assuntos e separá-los por interesse. No MALP e no segundo ALPL, entretanto, apesar das orientações dadas pela tutoria, foi necessário fechar a possibilidade de criar novos tópicos, porque os alunos não manejavam bem esta ferramenta. Alguns alunos a usam para chamar atenção para si e para a sua opinião; outros, se confundiam entre comentar e criar tópicos, tornando-se alheios à discussão principal. Parece-me que este instrumento é muito interessante e útil, mas que seu uso tem que ser cauteloso.

Mais um recurso TIC utilizado no primeiro curso e não repetido foi o chat do Moodle. Infelizmente, este é um recurso que deveria estar em manutenção, pois apresenta muitos problemas técnicos – o que acabou inviabilizando algumas aulas. Além dos problemas com a própria plataforma, há uma questão de cortesia virtual, alheia a algumas pessoas. Alunos que chegavam atrasados exigiam ficar a par do que já tinha sido explicado e postavam várias vezes perguntas que já haviam sido respondidas. Como, a distância, não existe a possibilidade de perguntar para o colega e ficar a par rapidamente do conteúdo já transmitido, os alunos passaram esse papel para a professora.

Uma solução para os chats, que é bem comum em cursos online como os oferecidos pelo Coursera, é o uso do Google Hangouts. Apesar de ter também seus problemas técnicos, é possível falar ao vivo com várias pessoas de uma vez e organizar as perguntas, para que todo mundo tenha sua vez. Além disso, o uso da câmera é dinâmico e o aplicativo é capaz de reconhecer quem está falando e transladar seu vídeo para o centro.

Ainda a respeito das TICs, acrescentei a atividade “escolha”, para fazer perguntas aos alunos: no primeiro ALPL, sobre a possibilidade de lermos *O longo adeus* inteiro; no segundo, sobre a imagem dos fóruns que deveria estar no nosso certificado. O recurso é muito interessante e serve para trazer uma comunicação mais direta com os alunos, o que às vezes é difícil fazer nos fóruns.

Ainda foram usados no curso vários recursos das redes. Utilizamos vídeos do YouTube, links para artigos de revistas online (como o suplemento “Ñ” do Clarín, periódico argentino), links para blogues (como o *Biscoito Fino e a Massa*, do professor Idelber Avelar), filmes em streaming (*O segredo dos seus olhos*, *Janela indiscreta*, *O longo adeus*), entre outros. A junção multimídia, permitida pela plataforma Moodle e pelo acesso à internet, foi muito produtiva e gerou questionamentos interessantes, por exemplo: Qual é a diferença entre a narrativa escrita e a narrativa fílmica? Em que sentido podemos comparar uma e outra sem apontar para essas diferenças?

Além disso, como já dito, a presença de hiperlinks e textos complementares – fornecidos tanto pela tutora quanto pelos alunos – se mostrou capital no processo de aprendizagem. Estimular o conhecimento por meio da curiosidade e interesses naturais dos alunos é uma possibilidade acentuada pela educação a distância.

Mais um recurso essencial foi a apresentação visual do curso. Ao invés de optar pela configuração básica do Moodle, resolvi incrementar o apelo visual das atividades semanais, usando imagens, fontes e cores. Como exemplo, segue a apresentação visual da primeira semana de aula do ALPL.

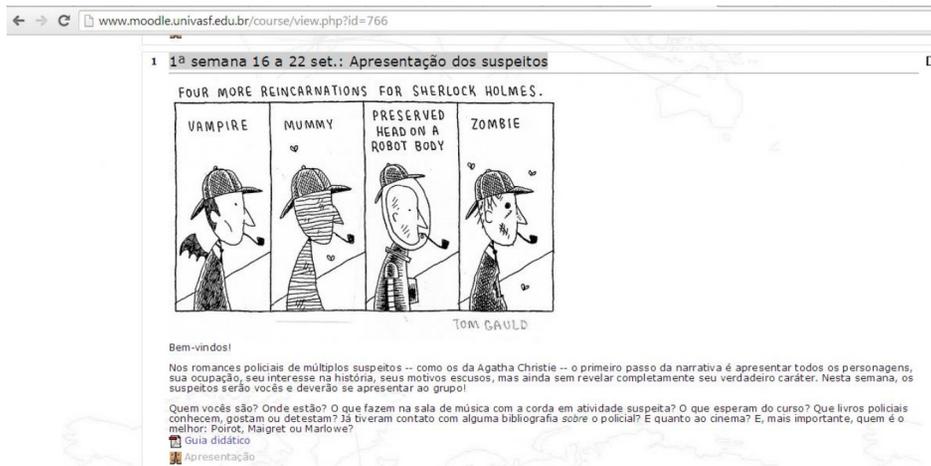


Figura 1. ALPL semana 1. Tradução: “Mais quatro reencarnações para Sherlock Holmes. / Vampiro / Múmia / Cabeça preservada em um corpo de robô / Zumbi”.

O título da aula da semana aparecia em letras pretas com fundo cinza, indicando o número da semana e a data de participação dos fóruns. Em seguida, vinha uma imagem ilustrativa da atividade a ser desenvolvida. Neste caso, uma tirinha do cartunista Tom Gauld. A tradução do texto da tirinha vinha em texto oculto, ou seja, aparecia quando o aluno pousava o mouse em cima da imagem. A primeira semana é dedicada à apresentação dos alunos. O texto da aula mimetiza o vocabulário e o estilo dos romances policiais, chamando os discentes de “suspeitos”, estimulando o jogo de linguagem e a articulação de saberes prévios que os alunos possam ter. Depois do título, vinham as atividades a serem desenvolvidas: neste exemplo, um link para o guia didático e um link chamado “Apresentação”, para o primeiro fórum.

As imagens provaram cumprir várias funções, além de promover apelo estético ao curso.



Figura 2. ALPL aula 7.

Por exemplo, na semana 7, acima, o tema era a construção da literatura policial através do espaço da cidade. Esta imagem, retirada da internet, não só ilustra o ponto principal da aula e obriga o aluno a tê-lo em conta, mas também cria previamente uma expectativa de sentido que auxilia os alunos na leitura dos textos. Assim, tendo visto a imagem da semana, ao fazerem a leitura obrigatória (no caso, “Uma defesa das histórias de detetive”, de Chesterton), o aluno é orientado a buscar uma conexão entre imagem e texto, o que o estimula a ressaltar o aspecto antecipado pela imagem – neste caso, a presença da cidade sombria que encoberta o semblante do personagem. Dessa forma, o tutor ajuda o aluno interpretar o texto sozinho, conduzindo-o no caminho da interpretação a ser trabalhada em aula.

Após este método indutivo, que normalmente redundava em conclusões por parte dos próprios alunos, o arremate do fórum já está dado: no último comentário da semana, eu “revelaria” o “mistério”, ou melhor, oferecia textualmente as relações entre texto e imagem e as respostas (ou hipóteses) para as perguntas apresentadas na aula.

Mais uma função das imagens nos tópicos é a possibilidade de “hiperlinkagens”, ou melhor, a sugestão leituras comparadas.



11 11ª semana 25 nov. a 1 dez.: Literatura policial contemporânea



Meus caros, se me permitem uma digressão...

Finalmente, depois de anos de pressão cultural, televisiva, ficcional, cinematográfica, etc. o policial se infiltrou no Brasil. Seu principal representante talvez seja Rubem Fonseca, seguindo os passos do *noir* dos anos 30, adaptando a melancolia marloweana para as ruas cheias de mendigos do Rio de Janeiro.

Não sei exatamente via o que o gênero entrou no Brasil, mas pode-se vislumbrar nos nossos autores características de todos os que estudamos ao longo do curso. (Eu, pessoalmente, vejo muito do Espinosa, do Luis Alfredo Garcia Roza. E vocês?).

Para sair do ortodoxo, e talvez desconstruir uma ideia de que este curso é sobre a história do policial, nesta semana leremos um conto do escritor canoço Paulo Henriques Britto, mais conhecido por seus trabalhos na tradução e como poeta. Será suficiente dizer que ele mesmo prometeu nunca mais escrever contos.

As atividades da semana são ler o conto “Um criminoso” de Paulo Henriques Britto (enviado por e-mail na primeira semana de aula) e discuti-lo no fórum.

>>> ESTE TEXTO FOI ENVIADO POR E-MAIL NA PRIMEIRA SEMANA DE AULA <<<<<<<<

Figura 3. ALPL semana 11.

No caso deste tópico, sobre literatura policial contemporânea, inseri uma imagem que, aparentemente, não tem nenhuma conexão óbvia com a leitura obrigatória, qual seja, o conto “Um criminoso”. Entretanto, a turma de Scooby Doo sendo flagrada lendo um livro (imaginamos, um livro policial), nos traz o ponto principal desta aula, isto é, a ideia de que, a partir dos anos 60, o gênero policial cria uma consciência de si mesmo e acaba como pivô de um movimento de metaficção. Não é à toa que, no desenho, os personagens estão sempre presos em uma ilha ou em uma casa e que vários suspeitos se apresentam, sendo que, no final, desmascara-se a impressão de conto de horror e encontra-se, por trás da máscara, o culpado real. Em outras palavras, estou apelando ao conhecimento prévio dos alunos (no caso, de um desenho infantil), para ilustrar um momento da história da literatura (que é meu dado novo), estimulando uma comparação (literatura policial dos anos 1960 = Scooby Doo). Além de ser um recurso comparatista, é também mnemônico.

CONCLUSÃO

Em suma, minha experiência como professora do projeto Narravis me educou para as possibilidades reais do ensino a distância. Ao invés de compará-lo com o ensino presencial, no sentido de prepará-lo para suplantar a sala de aula num futuro próximo, a experiência me trouxe uma visão complementar, ou seja, das possibilidades que existem na pedagogia online, mas estão ausentes de uma classe sem recursos midiáticos. São elas a grande oferta de recursos e atividades diferentes, a propensão natural à interdisciplinaridade e a transmídia, o estímulo à autonomia discente, a afinidade com o ensino horizontal e comparatista, o acesso a bibliografias e outras informações com dinamismo, a horizontalidade do tratamento professor-aluno, a maior disponibilidade de contato docente-discente. Todas essas características estão afinadas com as diretrizes do ensino de extensão, modalidade que parte desde o interesse direto do aluno no assunto, não desde obrigatoriedades.

Com o melhor preparo dos professores no sentido de desenvolver gêneros do discurso e abordagens pedagógicas mais condizentes com a plataforma, a EaD pode assumir aspectos revolucionários de ensino em um curto espaço de tempo.

ANEXO 1: Guia didático ALPL

GUIA DIDÁTICO

Nome do curso: Aspectos da Literatura Policial

Carga horária: 40h

Número máximo de inscritos: 20

Ementa: A literatura policial é um gênero muito pouco aprofundado, talvez por causa de sua imensa popularidade. Tem representantes em quase todos os países do mundo, tendo se diversificado bastante em seus 250 anos de existência. Assim, neste curso nos perguntaremos o que é a literatura policial, de que temas ela trata, quais são seus personagens modelares, como foi compreendida em momentos diferentes. O objetivo é elaborar uma visão mais precisa e crítica deste fenômeno que todos nós aprendemos a adorar.

Materiais do curso: contos policiais e textos de apoio, além de vídeos disponíveis online.

Avaliação: Participação em chats, fóruns e entrega de uma pequena análise de um conto policial ao final do curso.

– Datas a serem definidas e explicações serão postadas no Moodle.

CrITÉRIOS de avaliação: nota de 0 a 10 para todas as atividades.

Unidades: o curso está dividido em sete unidades.

- I - Literatura policial, a origem;
- II - Foi a Dona Violeta, na sala de música, com o castiçal: a estrutura de um relato policial;
- III - O detetive analítico e a era de ouro;
- IV - O hard-boiled e seu detetive “durão”;
- V - Con-tradições do policial, o policial metafísico;
- VI - Sobrevivendo ao pós-moderno, o relato policial hoje;
- VII- Questões teóricas.

Orientações:

Os alunos poderão, a qualquer tempo, enviar um e-mail ao professor a fim de esclarecer qualquer dúvida que tenham sobre o programa e sobre o conteúdo: raquelpar-rine@gmail.com

Recomenda-se que os alunos dediquem pelo menos 6 horas de estudo semanal, divididas em:

- a) 4 horas para leitura de textos e apontamentos;
- b) 2 horas para acessar os links de filmes, textos e demais páginas complementares.

Tem melhor aproveitamento nesta disciplina o aluno que, além de ler os textos e assistir aos filmes, participar dos fóruns, chats etc., pois esses serão os momentos ideais para tirar dúvidas, expor opiniões e entender alguns conceitos mais claramente.

Recomenda-se, portanto, que os alunos não deixem que as atividades semanais se acumulem, pois isso via de regra prejudica o acompanhamento das aulas. O aluno que perder ou não se desenvolver adequadamente em uma etapa terá prejuízo na compreensão da etapa seguinte. Aluno/as que não participarem de 2 atividades consecutivas serão advertidos e aqueles que não participarem de 3 atividades consecutivas serão excluídos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Obras Completas. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20/11/2008.

BAPTISTA, Abel Barros. “A emenda de Séneca: Machado de Assis e a forma do conto”. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*. No 6/7, 2006. São Paulo: Ed. 34, Imprensa Oficial, pp. 207-231.

_____. “Entre o rato e o beijo: analista e segredo em ‘A causa secreta’”. *Espelho: Revista Machadiana*. Porto Alegre: Número 3, 1997, pp. 5- 35.

_____. “O legado de Caldwell, ou o paradigma do pé atrás”. *Santa Barbara Portuguese Studies*. Santa Bárbara: n°1, pp. 145-77, 1994.

BENSTOCK, Bernard (org.). *Essays on detective fiction*. Londres: Macmillan, 1983.

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. *O Romance Policial*. Trad. Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1991.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 2007.

_____. “O conto policial”. In: *Cinco visões pessoais*. Brasília: Editora UnB, 1979, pp. 31-40.

_____. “Leyes de la narración policial”. In: *Textos recobrados (1931-1955)*. Buenos Aires: Emecé, 2001, pp. 36-39.

BRITTO, Paulo Henriques. “Um Criminoso”. In: *Paraísos Artificiais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CHANDLER, Raymond. “A arte simples do crime”. In *Pérolas Dão Azar*. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro. [s.d.], pp.168-184.

_____. *O longo adeus*. Trad. Flávio Moreira da Costa. São Paulo: Círculo do Livro, 1985-a.

CHESTERTON, G. K. *O segredo do Padre Brown*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

_____. “A Defense of Detective Histories”. Disponível em: http://www.chesterton.org/gkc/murderer/defence_d_stories.htm Acesso em: 05/03/2011.4

_____. The Innocence of Father Brown. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/204>. Acesso em: 17/05/2012.

POE, Edgar Allan. Ficção completa, poesia & ensaios. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2007.

PRIESMAN, Martin (org). The Cambridge Companion to Crime Fiction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TODOROV, Tzvetan. “Tipologia do romance policial”. In: As estruturas narrativas. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

Anexo II: Guia didático: MALP



Projeto NARRATIVAS E VISUALIDADES
Cursos de Extensão em EaD



Prof^a Ma Raquel Parrine

GUIA DIDÁTICO

Nome do curso: Aspectos da Literatura Policial: o Método

Carga horária: 40h

Número máximo de inscritos: 30

Ementa: O curso pretende tratar aspectos particulares concernentes à literatura policial, um gênero, apesar das aparências, prolífico, longo e intrincado. À primeira vista, muitas vezes desconsiderado, tem imbricado em si muitas questões pertinentes a qualquer estudo literário sério. Desta forma, durante o curso, vamos estudar duas questões fundamentais: o segredo e o método. O segredo é a razão de ser da narrativa policial e o método é a forma específica com que os autores do gênero manejam o segredo (a fim de mantê-lo). Vamos também estudar autores que trouxeram uma forma nova de pensar os dois elementos e, assim, articulá-los na narrativa, transformando o clássico em inovador.

Materiais do curso: Contos policiais, textos críticos, filmes e episódios de séries de televisão.

Avaliação: Participação em chats, fóruns e entrega de um trabalho curto a ser definido durante o curso.

– Datas a serem definidas e explicações serão postadas no Moodle.

CrITÉRIOS de avaliação: menção (A, B, C, D) para todas as atividades.

Unidades: o curso está dividido em três unidades.

I: Sobre o Segredo

II: O método do segredo

III: Movimentos de subversão do método em nome do segredo

Orientações:

Os alunos poderão, a qualquer tempo, enviar um e-mail ao professor a fim de esclarecer qualquer dúvida que tenham sobre o programa e sobre o conteúdo: raquelpar-rine@gmail.com

Recomenda-se que os alunos dediquem pelo menos 6 horas de estudo semanal, divididas em:

- a) 4 horas para leitura de textos e apontamentos;
- b) 2 horas para acessar os links de filmes, textos e demais páginas complementares.

Tenha-se em vista que o curso vai exigir a leitura de um (1) romance, no final do semestre. O aluno deverá se organizar para ler o livro e participar das atividades.

Tem melhor aproveitamento nesta disciplina o aluno que, além de ler os textos e assistir aos filmes, participar dos fóruns, chats etc., pois esses serão os momentos ideais para tirar dúvidas, expor opiniões e entender alguns conceitos mais claramente.

Recomenda-se, portanto, que os alunos não deixem que as atividades semanais se acumulem, pois isso via de regra prejudica o acompanhamento das aulas. O aluno que perder ou não se desenvolver adequadamente em uma etapa terá prejuízo na compreensão da etapa seguinte.

Aluno/as que não participarem de 2 atividades consecutivas serão advertidos e aqueles que não participarem de 3 atividades consecutivas serão excluídos.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, J. J.. *The Mystery Box*: Conferência TED. Disponível em: http://www.ted.com/talks/j_j_abrams_mystery_box.html. Acesso em: 20/fev/2013.

ASSIS, Machado de. *Obras Completas*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20/11/2008.

AUSTER, Paul. *A Trilogia de Nova York*: Cidade de Vidro, Espectros, A Sala Trancada. Trad. Marcelo Dimas Almada. São Paulo: Editora Best Seller, 1985.

BOLAÑO, Roberto. “William Burnes”. In: *Chamadas Telefônicas*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BORGES, Jorge Luis. “O conto policial”. In: *Cinco visões pessoais*. Brasília: Editora UnB, 1979, pp. 31-40.

CHESTERTON, G. K. *O segredo do Padre Brown*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

_____. “A Defense of Detective Histories”. Disponível em: http://www.chesterton.org/gkc/murderer/defence_d_stories.htm Acesso em: 05/03/2011.

CORTÁZAR, Julio. “A Continuidade dos Parques”. Trad. Idelber Avelar. Disponível em: http://www.idelberavelar.com/archives/2005/04/continuidade_do.php . Acesso em: 02/fev./2013

GINZBURG, Carlo. “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JANELA Indiscreta. Direção de Alfred Hitchcock. Universal Home Vídeo. 1 DVD, 115 min, sonoro, colorido. Legendado. Inglês. Disponível em: <http://www.downloadcult.com/2012/05/06/0274-janela-indiscreta-1954/>. Acesso em: 20/fev./2013

PIGLIA, Ricardo. “Teses sobre o conto”. Trad. Idelber Avelar. Disponível em: http://www.idelberavelar.com/archives/2009/03/teses_sobre_o_conto_de_ricardo_piglia.php . Acesso em: 02/fev./2013

POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2007.

O REPOUSO Final de Clyde Bruckman. Episódio da terceira temporada de Arquivo -X. Direção de David Nutter. 45 min, sonoro, colorido, legendado, inglês. Disponível em: <http://depositfiles.org/files/2pvd19cf8> . Acesso em: 20/fev./2013

BIBLIOGRAFIA PARA CONSULTA

BENSTOCK, Bernard (org.). *Essays on Detective Fiction*. Londres: Macmillan, 1983.

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. *O Romance Policial*. Trad. Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1991.

DERRIDA, Jacques. “Literature in secret”. In: *The Gift of Death and Literature in Secret*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

PRIESMAN, Martin (org.). *The Cambridge Companion to Crime Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TODOROV, Tzvetan. “Tipologia do romance policial”. In: *As Estruturas Narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

COMO CITAR ESTE RELATO:

PARRINE, Raquel. Experiência docente em três cursos a distância do Projeto Narravis. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 147-164, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 13 ago. 2014

Aceito em: 18 mar. 2016.

Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista

Léia Gonçalves Gurgel¹
Lívia Padilha de Teixeira²
Bruna Mattos Machado³
Caroline Tozzi Reppold⁴

¹Fonoaudióloga,
Doutoranda
em Ciências da
Saúde, Univer-
sidade Federal
de Ciências da
Saúde de Porto
Alegre. E-mail:
leiagg@gmail.
com.br.

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar ações assistenciais de promoção do desempenho adequado em escrita, autoestima e autoeficácia de adolescentes de sétimas e oitavas séries de uma escola gaúcha. Trata-se de um projeto interdisciplinar, que envolve as áreas da Psicologia e da Fonoaudiologia. As ações incluíram o desenvolvimento de materiais sobre estratégias para o aprimoramento da escrita, além de habilidades voltadas para a autoestima e autoeficácia, por meio de palestras de orientação e oficinas em ambiente escolar. Dentre os resultados encontrados, observou-se adesão dos participantes ao projeto e eficácia das atividades em prol do aprimoramento da escrita, autoestima e senso de autoeficácia. Este trabalho se enquadra na área de intervenções em psicologia positiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Intervenção Educacional; Ajustamento Emocional.

Intervention program in writing and self-esteem of adolescents: an extensionist proposal

ABSTRACT

This project aims to carry out assistance actions to promote adequate performance in writing, self-esteem and self-efficacy of adolescents in the seventh and eighth grades of a state's school. It is an interdisciplinary project, involving the areas of psychology and speech therapy. Actions include developing materials about writing improvement strategies, in addition to enhancing skills aimed at the self-esteem and self-efficacy by means of orientation lectures and workshops in the school environment. Among the results found, there is the participants' adherence to the project and effectiveness of activities for the improvement of writing, self-esteem and sense of self-efficacy. The project was an opportunity for a reflection about the worked themes.

Keywords: Child Development; Educational Intervention; Emotional Adjustment.

²Psicóloga, Mes-
tre em Ciências
da Saúde pela
Universidade
Federal de Ci-
ências da Saúde
de Porto Alegre,
Professora da
Faculdade Inte-
grada de Santa
Maria. E-mail:
liviapteixeira@
gmail.com.

³Acadêmica
de Psicologia,
Universidade
Federal de Ci-
ências da Saúde
de Porto Alegre.
E-mail: bru-
namml@yahoo.
com.br.

⁴Psicóloga,
Professora As-
sociada, Univer-
sidade Federal
de Ciências da
Saúde de Porto
Alegre. E-mail:
reppold@ufcspa.
edu.br.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas e trabalhadas ao longo do ensino fundamental e a base para a avaliação escolar (SUEHIRO; MAGALHÃES, 2014). A escrita, especificamente, envolve o conhecimento sonoro e a representação cognitiva deste componente, além de uma série de outros atributos motores e cognitivos. O domínio da linguagem escrita requer a capacidade de simbolização, pois envolve a habilidade de decodificar símbolos (letras) detentores de um determinado significado (ZUCOLOTO; SISTO, 2002). Neste contexto, os estudos sobre escrita são caracterizados por duas áreas principais de interesse: uma que trata a escrita como o processo de traçar símbolos sobre o papel e a outra que a compreende como um processo de produção de textos. A primeira focaliza os diferentes sistemas de escrita, sua natureza e o desenvolvimento na aquisição de um dado sistema. A segunda área relaciona-se à escrita de unidades linguísticas maiores, focalizando o discurso e o texto (SUEHIRO; CUNHA; SANTOS, 2007). Em geral, os estudos tratam sobre as dificuldades relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento da escrita, e estas geralmente incluem transposições de grafemas, inversões de grafemas, lentidão e desorganização lógica. As causas, de forma geral, estão relacionadas à coexistência de múltiplas variáveis envolvidas no desenvolvimento da aprendizagem (STERNBERG; GRIGORENKO, 2006), tais como dificuldades especificamente cognitivas, como a dislexia e a disortografia, até fatores provenientes de uma realidade educacional ou ambiental desfavorável (MONTIEL; CAPOVILLA, 2009).

Conceitualmente em relação a estas dificuldades, ainda não se tem, na literatura, definição consensual acerca do processo de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem. No entanto, sabe-se que estas podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes, ocorrem a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem (ZUCOLOTO; SISTO, 2002) e podem ser associadas, frequentemente, a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais (STEVANATO et al. 2003). De modo geral, sujeitos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritos como menos envolvidos com as tarefas escolares que os demais colegas (STEVANATO et al. 2003). Sujeitos com estas dificuldades podem ser considerados em situação de vulnerabilidade psicossocial, podendo desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade. Ainda, as dificuldades escolares de aprendizagem geralmente são acompanhadas de déficits nas habilidades sociais, problemas emocionais e problemas de comportamento. Na adolescência, especificamente, o fracasso no ambiente educacional persistente pode causar risco de desadaptação psicossocial associado à evasão escolar (SANTOS; MARTURANO, 1999).

Um dos construtos amplamente estudados nos processos de aprendizagem é a autoestima. Definida como o conjunto de pensamentos e sentimentos que o sujeito tem de si mesmo, pode ser representada por uma avaliação positiva – como autoaprovação, ou negativa – como autodepreciação (HUTZ; ZANON, 2011). Acredita-se que a autoestima é estável ao longo da vida do sujeito, não apresentando modificações conforme os contextos em que se insere. Em pesquisa realizada com adolescentes, verificou-se que a autoestima correlaciona-se negativamente com depressão, positivamente com ajustamento emocional e há uma associação de altos escores com percepção de eficácia e humor positivo.

Considerando esses dados, os autores argumentam que elevado nível de autoestima indica saúde mental, bem-estar e habilidades sociais (HUTZ; ZANON, 2011). Na

adolescência, as correlações citadas acima são mantidas. As associações significativas são encontradas tanto com rendimento escolar, quanto com o sentimento de aprovação social. Esses resultados aplicam-se aproximadamente em todos os grupos étnicos e culturais das populações pesquisadas. Para Hewitt (2009), autoestima elevada institui-se pelo reconhecimento de seus pares ou pessoas que ocupam papéis significativos na vida do indivíduo, como pais e professores. Assim, o autor ressalta que intervenções que atuam diretamente nesse construto com o objetivo de incrementá-lo serão ineficazes. Podendo obter-se melhores resultados por meio da promoção de condições de vida que oportunizem senso de segurança e aceitação no âmbito social, que resultam no aumento da autoestima (HEWITT, 2009).

A autoeficácia, por sua vez, é definida como a crença do indivíduo sobre a própria capacidade de desempenho em atividades específicas e está relacionada à mobilização de recursos cognitivos de controle sobre o meio. Estas crenças, de maneira geral, influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação e a perseverança frente às dificuldades. Além disso, pode ser influenciada por fatores ambientais e pessoais e influenciar a aprendizagem, motivação e realização acadêmica (MEDEIROS et al., 2000). É, portanto, forte preditora de desempenho acadêmico. Estudantes com alto senso de autoeficácia são capazes de desempenhar tarefas acadêmicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e persistem por mais tempo nas atividades do que aqueles com baixo senso (MEDEIROS et al., 2000). A autoestima e autoeficácia aparecem, portanto, como mediadores do processo de aprendizagem, tornando-se foco do projeto de extensão descrito no presente artigo.

Por fim, os construtos de autoeficácia e autoestima estão relacionados também aos professores. As condições de trabalho desses profissionais e o uso de suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas de maneira desgastante na construção de sua prática diária podem desmotivá-los facilmente e gerar alterações psicofisiológicas, dentre elas a redução da autoestima (TERRA; MARZIALE; ROBAZZI, 2013). Níveis elevados de estresse decorrentes da própria responsabilidade da atuação e de outros aspectos relacionados à prática profissional, como o relacionamento com familiares de alunos, a falta de respaldo dos cuidadores, a falta de recursos materiais na escola, a indisciplina discente e a carga horária excessiva acabam por interferir na vida pessoal e na relação do professor com o aluno. Nesse sentido, o olhar também sobre o professor torna-se fundamental, já que são estes os profissionais que lidam diretamente com os alunos, tendo a possibilidade de colaborar com o aumento da autoestima e das habilidades escolares dos mesmos.

Construtos como a autoestima e a autoeficácia podem ser incluídos no campo da Psicologia Positiva, uma nova abordagem científica com enfoque na prevenção de patologias e no desenvolvimento de potencialidades e virtudes do indivíduo (PALUDO; KOLLER, 2007). Esta perspectiva é vista como uma alternativa ao tradicional modelo da Psicologia, direcionada a estudo e intervenções em doenças e no sofrimento humano. Sendo assim, organizar estratégias nas escolas para ajudar o desenvolvimento das habilidades descritas anteriormente é essencial para o sucesso na educação e aprendizagem escolar (SILVA; CAPELLINI, 2011; PESSOA; CORREA; SPINILLO, 2010). Objetivou-se, por meio deste projeto, a possibilidade de intervir nas turmas de sétima e oitava séries de uma escola pública da zona leste de Porto Alegre, proporcionando atividades que desenvolvessem estratégias de aprimoramento da escrita, bem como viabilizassem a promoção de autoestima e de crenças de autoeficácia escolar entre os alunos.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto foi realizado com aproximadamente 150 alunos, entre 11 e 14 anos, das sétimas e oitavas séries de uma escola pública localizada na Zona Leste de Porto Alegre. Os alunos foram divididos em grupos de 15 a 20 alunos, realizando as atividades em sua própria turma e no ambiente escolar, em horário regular de aula, com duração média de 50 minutos (um período de aula). Participaram também 25 professores que aceitaram participar da pesquisa. A escola participante contava com Ensino Fundamental e Médio, com aulas nos turnos da manhã e tarde, e incluía alunos de baixa renda, de forma geral. Os participantes e seus responsáveis foram convidados a participar do projeto e, cientes dos objetivos e procedimentos do estudo e da intervenção proposta, a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi explicado aos participantes que a escolha de participação ou não no projeto era livre. Foram incluídos todos aqueles alunos que apresentaram autorização para participar das atividades.

As atividades propostas foram aplicadas por uma profissional psicóloga, uma profissional fonoaudióloga, e três alunas de graduação em Psicologia. As atividades de orientação e as oficinas foram realizadas na escola participante, em horários disponibilizados pela equipe da direção escolar, de modo a não interferir no andamento das atividades normais da escola. Foi explicado que o projeto contaria com atividades lúdicas e dinâmicas de favorecimento e aprimoramento das habilidades de escrita, além de atividades lúdicas grupais envolvendo os construtos de autoestima e autoeficácia.

A avaliação do projeto foi realizada por meio de um questionário estruturado, a ser respondido pelos alunos, elaborado especificamente para este projeto. O instrumento de avaliação proposto foi respondido por meio de uma escala *likert* de cinco âncoras para mensurar satisfação com o trabalho realizado, sendo 1 “muito insatisfeito” e 5 “muito satisfeito” (Anexo 1). Um contato foi disponibilizado no material distribuído para estabelecimento desse retorno e atenção às dúvidas dos participantes.

Inicialmente, alunos e professores foram apresentados ao material ilustrativo (cartilhas elaboradas pela equipe executora do projeto). Este material tinha como objetivo embasar as intervenções em grupo com os alunos e as palestras de orientação e oficinas realizadas aos professores. Mais especificamente, para o presente projeto, foram construídos: uma cartilha sobre autoestima e autoeficácia direcionada aos alunos; uma cartilha sobre autoestima e autoeficácia direcionada aos professores e seu trato com os alunos; uma cartilha sobre aspectos de escrita e dificuldades de aprendizagem voltados aos professores. Ressalta-se que as cartilhas passaram, antes de impressão da versão final, pelos professores e alguns adolescentes a fim de conferir se as informações e modos de escrita iam ao encontro do saber popular da comunidade. Assim, garantiu-se que o material impresso e os conteúdos de fato apresentavam-se acessíveis e contribuiriam para o crescimento do conhecimento dos alunos, professores e comunidade acadêmica em geral.

As atividades voltadas para a autoestima, autoeficácia escolar e elaboração escrita estiveram relacionadas ao tema “super-heróis”. Foram propostos seis encontros com cada grupo de alunos. O primeiro encontro contemplou explicações acerca das atividades incluídas na atuação do projeto, além de um debate com enfoque inicial na autoestima e autoeficácia. O segundo e terceiro encontros abrangeram atividades lúdicas e grupais relacionadas com a autoestima e a autoeficácia sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades sociais, como a elaboração em desenho e escrita de um herói de si mesmo,

com pontos fortes e fracos, e que precisam criar estratégias para melhorar suas atitudes no dia a dia. Nestes dois encontros, os alunos foram apresentados ao material produzido especificamente para este projeto (cartilha relacionada ao tema).

Outro exemplo de atividade realizada nesta etapa pode ser visto na Figura 1, que corresponde a um jogo com cartões. Neste, cada grupo recebeu um cartão com um personagem-herói. Cada cartão continha um breve histórico do personagem, um desafio pelo qual ele tivesse passado e fosse marcante em sua trajetória, uma atitude deste herói frente a este desafio, além de pontos positivos e negativos do personagem. A turma era dividida em grupos e cada grupo recebia um cartão. Deveria ser exposto o conteúdo do cartão e os demais participantes teriam a função de adivinhar o nome do personagem. O conteúdo de um dos cartões pode ser visto a seguir, considerando o personagem “Homem aranha”:

- Breve histórico do personagem: “Peter Parker era muito pequeno quando seus pais morreram. Então ele precisou ir morar com seus tios”.
- Desafio: Com 15 anos, o menino tímido é picado por uma aranha exposta à radioatividade e sofre mutações. Ele consegue escalar paredes e se torna mais forte. No início, pensa somente em ganhar dinheiro com seus novos poderes. Assim, não faz o mínimo esforço para impedir a fuga de um ladrão, que logo depois mata seu tio Ben. Quando descobre o fato, sente-se culpado e aprende uma dura lição: “Com grandes poderes, vem grandes responsabilidades”.
- Atitude: A partir daí, começa a utilizar suas novas habilidades para combater o crime na cidade de Nova York, criando seu próprio disfarce. Ganha dinheiro vendendo fotos do Homem Aranha para os jornais, e assim ajuda a tia viúva e idosa a pagar as contas, principalmente com os remédios.
- Pontos positivos: Esforço, confiança, amizade, criatividade, coragem, independência.
- Pontos negativos: egoísmo (no começo), muito envergonhado, inseguro.

Após cada grupo expor seu personagem, abria-se um espaço para discussão sobre os pontos positivos e negativos dos personagens com os quais os alunos haviam se identificado. Esta abordagem de pontos positivos e negativos foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Positiva para as forças de caráter. Este termo foi inaugurado por Peterson e Seligman (2004), que o definem como traços positivos do sujeito que caracterizam pensamentos, emoções e comportamentos. Os autores colocam ainda que são diferenças individuais e que podem estar presente em diferentes graus (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Em seguimento à narrativa anterior: Como finalização da atividade, uma série de questionamentos era realizada pela equipe de pesquisadores, como por exemplo: O que fez eles virarem super-heróis? Eles só têm características positivas? Se não, quais as características negativas que mais chamou a atenção? Todo super-herói é igual? O que você precisaria para ser um super-herói? As respostas deveriam ser escritas.



Figura 1. Prática em autoestima e autoeficácia: Fotos dos 13 cartões com o tema “super-heróis”, confeccionados exclusivamente para oficinas com enfoque em promoção de autoestima e autoeficácia em adolescentes participantes do projeto de Extensão.

O quarto encontro contemplou atividades envolvendo escrita narrativa, relacionadas com cada faixa etária. Foi exposto o modelo de Hayes e Flower (1980), para elaboração de escrita. Tais autores sugerem uma estrutura teórica de produção de escrita considerando os processos de planejamento, tradução e revisão. O planejamento tem como função extrair informações tanto da natureza da tarefa como da memória de longo prazo, e usá-las para estabelecer um plano que guie a produção de um texto; a tradução objetiva transformar a planificação da mensagem em sentenças escritas; e a revisão constitui-se como a avaliação do texto produzido e a melhoria de sua qualidade.

O quinto encontro incluiu atividades que contemplassem a interpretação de textos escritos e dramatizações relacionadas a habilidades sociais. Utilizou-se de textos como letras de músicas atuais e direcionadas para o público jovem. As músicas propostas tratavam sobre o tema da autoestima e a atividade envolvia a resolução de problemas cotidianos dos alunos, utilizando habilidades de comunicação em relacionamentos interpessoais. Um exemplo de situação abordada foi: Expor a própria opinião sobre um assunto polêmico para um amigo ou um grupo de pessoas, comunicando com palavras e tom de voz adequado para ser compreendido, sendo assertivo. Ainda, ao longo das intervenções, atividades de escrita foram sugeridas, incluindo a organização de histórias nos temas propostos, favorecendo a sequência lógico-verbal de conteúdos escritos; registro, por meio da escrita, das respostas dadas durante as atividades, de forma a favorecer uma melhor elaboração e fixação das estratégias trabalhadas. O sexto e último encontro configurou-se como um fechamento da etapa de trabalho. Os participantes foram, por fim, estimulados a dar sua opinião sobre os encontros realizados e foi feita uma retomada dos temas.

Com os professores, realizou-se palestra e oficina, compondo os temas voltados ao projeto: autoestima e autoeficácia dos alunos e como o professor pode se tornar promotor desses atributos, sobre atividades de promoção da autoestima e autoeficácia no ambiente escolar, estratégias de promoção de melhor desempenho dos alunos em escrita, além de orientações acerca dos transtornos de aprendizagem. A atividade com os professores teve duração aproximada de duas horas, incluindo discussões sobre conceito de autoestima e

autoeficácia, o papel do professor no processo de desenvolvimento destes construtos, a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem. Estratégias para serem utilizadas no dia a dia também foram consideradas, como: Reconhecimento do esforço dos alunos, ser apoio positivo para os alunos, além de compreender as atitudes dos mesmos.

Houve boa receptividade dos alunos e professores, de forma geral, que se mostraram disponíveis à proposta de intervenção. Em relação aos alunos e as atividades a eles propostas, observou-se que, ao longo das atividades, apresentavam-se mais estimulados com as tarefas relacionadas à escrita e leitura. Houve um refinamento de habilidades sociais destes, além da possibilidade de mudança de percepção sobre si mesmo com o tema “somos heróis” abordado durante as intervenções. De forma geral, ao final do sexto encontro, os alunos classificaram-se, no instrumento de avaliação construído para este projeto, como “satisfeitos” ou “muito satisfeitos” com as atividades realizadas.

As atividades com os professores geraram maior compreensão da equipe da escola acerca dos construtos trabalhados e o desenvolvimento de técnicas que pudessem ser utilizadas no dia a dia com os adolescentes e colegas de trabalho. Na atividade realizada com os professores pôde-se observar o interesse pelo aprofundamento dos conhecimentos acerca dos transtornos de aprendizagem e orientações voltadas aos encaminhamentos a serem realizados e quando fazê-los.

CONCLUSÕES

As atividades com os professores e alunos promoveram a interação entre o grupo e foram consideradas prazerosas e produtivas pelos participantes. Conclui-se que as atividades foram enriquecedoras e puderam instrumentalizar os sujeitos a aprimorarem seu autoconhecimento e a criarem estratégias para lidar com situações estressoras no cotidiano. O interesse e adesão às atividades, especialmente do grupo de alunos, demonstrou a importância das práticas propostas como formas de intermediar as relações entre os sujeitos e a construção de atitudes voltadas para o desenvolvimento de bons parâmetros de autoestima e autoeficácia.

As atividades realizadas com ambos os grupos foram consideradas relevantes oportunidades de reflexão acerca dos construtos trabalhados, além de terem sido evidenciados os benefícios práticos relacionados ao cotidiano dos sujeitos. As práticas tiveram caráter preventivo, com valorização das habilidades individuais, um dos preceitos da psicologia positiva. Por fim, ressalta-se o poder multiplicador desta ação, visto que o material disponibilizado é autoinstrutivo e permaneceu na escola, ficando à disposição da comunidade escolar para uso posterior, quando necessário.

REFERÊNCIAS

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HEWITT, J. P. Self-Esteem. In: LOPEZ, S. J. (Ed.). **Encyclopedia of positive psychology** (vol. 2). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. p. 880-886.

- HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.
- MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.
- MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, A. G. S. *Atualização em transtornos da aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- PALUDO, S. S.; KOLLEN, S. H. Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Porto Alegre, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007.
- PESSOA, A. P. P.; CORREA, J.; SPINILLO, A. Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 253-260, 2010.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. *Character strengths and virtues: A handbook of classification*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.12, n. 2, 1999.
- SILVA, A. P. C.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 1, p. 13-20, 2011.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Crianças rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto alegre, RS: Artmed, 2006.
- STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.
- SUEHIRO, A. C. B.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da escrita no contexto escolar entre 1996 e 2005. **Psic [online]**, v. 8, n. 1, p. 61-70, 2007.
- SUEHIRO, A. C. B.; MAGALHÃES, M. M. D. S. Relação entre medidas de Avaliação da linguagem escrita em estudantes do ensino fundamental, **Psico USF**, v. 19, n. 3, p. 489-498, 2014.
- TERRA, F. S.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. C. C. Avaliação da autoestima em docentes de enfermagem de universidades pública e privada. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 21, 8 telas, 2013.
- ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.

ANEXO 1

Questionário estruturado de satisfação com o trabalho realizado

Vimos, por meio deste, solicitar a sua opinião em relação a atuação do projeto intitulado “Projeto de intervenção em escrita e promoção de autoestima em adolescentes” na Escola. Este questionário é rápido e você não precisa se identificar. Solicitamos que seja verdadeiro em suas respostas a fim de aprimorarmos nossa atuação. Desde já agradecemos a sua atenção e nos colocamos à sua disposição. Para responder, marque um X na opção desejada e considere 1 como sendo “muito insatisfeito”, 2 como “insatisfeito”, 3 como “pouco satisfeito”, 4 como “satisfeito” e 5 como “muito satisfeito”

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Temas abordados no projeto | | | | | |
| 2 - Atividades propostas durante os encontros | | | | | |
| 3-Contato dos alunos do projeto com os alunos da escola | | | | | |
| 4 - Organização das atividades e aplicação das mesmas na escola | | | | | |
| 5 -Material oferecido aos alunos | | | | | |
| 6-Conteúdo e condução das palestras aos alunos | | | | | |
| 7-Assiduidade e pontualidade das tarefas propostas | | | | | |

COMO CITAR ESTE RELATO:

GURGEL, Léia Gonçalves; TEIXEIRA, Livia Padilha de; MACHADO, Bruna Mattos; REPPOLD, Caroline Tozzi. Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 165-174, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 16 nov. 2015

Aceito em: 17 jul. 2016

DADOS TÉCNICOS

Título: EXTRAMUROS - Revista de Extensão da UNIVASF

Projeto gráfico: Cecilio Ricardo de Carvalho Bastos

Logotipo: Ricardo Guimarães Cardoso

Editoração Eletrônica: Geovane Soares da Silva (Estagiário)

Capa: Loirí Ieda Vasem Vechio

Formato do arquivo: Portable Document Format (PDF)

Formato do papel: 21,6 x 27,9 cm

Fontes: Bodoni e Berlin Sans

Número de páginas: 175